

4 | 2005

# Første steg

TIDSSKRIFT FOR FØRSKOLELÆRERE

## Veiledning gir styrket profesjonsbevissthet

Har du hørt om  
Nasjonalt kompetansenettverk  
for nyutdannede?

Reportasjer fra Drammen,  
Skien og Fredrikstad

Berit Bae og Ninni Sandvik  
om rammeplanen

Hvordan lede barnehagen  
når foreldrene vil «shoppe»?

Første steg – et tilbud til DEG som er førskolelærer





Leder

# Veiledning styrker profesjonaliteten



## Første steg

Tidsskrift for førskolelærere  
Utgitt av Utdanningsforbundet



**N**yutdannede, de som kommer ferske til sin første jobb etter fullført grunnutdanning, risikerer å få seg mer enn én "trøkk i trynet". Det er ikke bare å komme her og komme her, det har noen hver fått erfare i møtet med de gamle ringrevene på avdelingen. Mange velger å tilpasse seg fortere enn svint, for budskapet er "bli som oss".

Det er synd, fordi nyutdannede, som ennå er engasjerte og ivrige, ofte kommer til barnehagen med nye kunnskaper, kunnskaper som de som har vært der i fem eller ti år eller mer nødvendigvis ikke har fått med seg. Men etter en nesestyver eller to velger den nyansatte og nyutdannede kanskje heller å brenne inne med sine kunnskaper av frykt for flere.

Det er i slike tilfeller veiledning kan være til nytte. Veiledning vil i dette tilfellet si å bli vist veien til refleksjon og profesjonsbevissthet slik at den nyutdannede på egen hånd kan rydde opp i problemer og hevde seg som en bevisst yrkesutøver blant kollegene. Viktig er at her dreier det seg ikke om førstehjelp i krisetilfeller.

Veiledning gjør de nyutdannede tryggere og gjør dem til mer stabile kolleger som velger å fortsette i yrket, mener spesialister innen veiledning som selv er førskolelærere "i bønn". Sidsel Hauge ved Høgskolen i Oslo ser på veiledning som så betydningsfullt at hun mener Utdanningsforbundet bør fremme obligatorisk veiledning til alle nyutdannede som et tariffkrav. KS-direktør Eva Lian ser kanskje litt mer kynisk på det, hun ser på veiledning som pleie av investeringer i millionklassen. Flere kommuner har da også gjort veiledning av sine nyutdannede førskolelærere (og lærere) obligatorisk.

Å delta i en veiledningsseanse er å få hjelp til å rydde i eget hode for den som søker veiledning, veisøkeren. Noen vil oppleve det å motta veiledning som tøft, de kan kjenne seg både varme og svette underveis, men forhåpentligvis er de blitt sterkere yrkesutøvere etterpå.

## Velkommen, Djupedal!

Barnehagen befinner seg nå under samme departement som resten av utdannings-systemet. Den nye regjeringen er forhåpentligvis mer etter førskolelæreres og læreres smak enn den forrige. Kunnskapsminister Øystein Djupedal har unektelig snublet litt innledningsvis med et og annet utspill, men vi tar sjansen på å ønske ham velkommen på taburetten likevel!

Arne Solli

### Ansvarlig redaktør:

Arne Solli  
as@utdanningsakademiet.no  
tlf 24 14 21 67 | 24 14 20 00,  
913 72 699

### Abonnementskonsulent:

Aksel Torsnes Mehlum  
post@utdanningsakademiet.no  
tlf 24 14 20 32 | 24 14 20 00  
faks 22 20 31 17

### Grafisk design og illustrasjon:

Karl Rikard Nygaard  
karlrn@c2i.net  
tlf 48 28 68 08

### Trykk:

Hegland Trykkeri A/S,  
Trøgslø 9, 4400 Flekkefjord

ISSN 1504-1891

### Besøksadresse:

Hausmannsgate 17, Oslo

### Postadresse:

Første steg,  
Utdanningsforbundet,  
Postboks 9191 Grønland,  
0134 Oslo

## Første steg > Innhold nr. 4 | desember 2005



Veiledning gir kvalitetsheving, mener f.v. Benthe Vatvedt, Solveig Gundersen og Kristin Tendal i Gaustadgrenda barnehage.

- 4** Veiledning av nyutdannede er kompetansecfremmende og en billig investering i stabil arbeidskraft, sier Eva Bjerkholt og Elin Ødegård ved Høgskolen i Telemark.
- 8** Fordi gevinsten både for den enkelte og for kollegiet i barnehagen er så stor, og fordi det vil være så billig å gjennomføre det, bør kravet om veiledning til alle nyutdannede bli et tariffkrav, foreslår Sidsel Hauge ved Høgskolen i Oslo.
- 10** Den veiledningen det er tale om, skaper ikke bare gode praksisutøvere, men redder kanskje også noen som ellers ville sluttet i yrket, hevder Vigdis Nordby og Mette Bunting ved Pedagogisk senter i Skien.
- 12** Virksomhetslederne Anne Hofstad Dahl og Anne Gjemmestad Nilsen i Drammen valgte å inkludere alle barnehageansatte, også assistentene, i tilbudet om veiledning.
- 14** **Reportasje fra Drammen:** Det å være veisøker i en individuell veiledningsseanse kan sammenlignes med å drikke beskmedisin – det er etterpå det føles bedre.
- 16** **Reportasje fra Skien:** Veiledning i gruppe kan fungere som en tenketank.
- 18** Fredrikstad kommune forsøker å gi også nyutdannede i vikariater veiledning, for å stimulere dem til å bli i yrket, forteller Kjersti Johansen.
- 20** **Reportasje fra Fredrikstad:** I Gaustadgrenda barnehage er førskolelærerne bevisste på at veiledning dreier seg om kvalitetsheving.
- 22** For Eva Lian i KS dreier veiledning seg om ivaretagelse av verdier.
- 23** **Jus:** Om det nye likestillings- og diskrimineringsombudet og -nemnda.
- 24** **Seksjonsledelsens sider:** Hvordan få nyutdannede til å forbli i yrket?
- 26** Berit Bae frykter en instrumentell, kontrollerende og skolerettet rammeplan.
- 30** Ninni Sandvik om rammeplanutkastet: Uvitenhet eller arroganse?
- 33** Jens Petter Berg vil ha et bedre samarbeid mellom barnehage og skole.
- 34** I framtida vil foreldrene "shoppe" barnehageplasser i et overetablert marked. Hva vil det bety for barnehagedriften, spør Tellef Raustøl.
- 36** *Forumteater* er en metode for anerkjennende kommunikasjon mellom voksne og barn, redegjør Kristina Diseth og Kristin Elisabeth Søby.
- 39** Sonja Kibsgaard er aktuell med bøker som retter seg til både foreldre og førskolelærere, ettersom barnehagen er "hjemmets forlengede arm".
- 40** Nye bøker.
- 42** Førskolelærere som kan dokumentere barnehagehverdagen blir de som framstår som de profesjonelle, framholder Jeanette Rhedding-Jones.
- 43** Lene Chatrin Hansen ser det hele med studentblikk.

Kompetent veiledning gjør livet lettere for den nyutdannede førskolelæreren og reduserer trolig frafallet fra yrket blant nykommerne i yrket. Elin Ødegård og Eva Bjerkholt vil at arbeidsgiverne, først og fremst kommunene, må få øynene opp for at veiledning av nyutdannede er kompetansefremmende og en billig investering i stabil arbeidskraft.

# Veiledning

## — en investering i stabilitet



**A**rbeiderpartiregjeringen med Reidar Sandal som utdanningsminister foreslo i 1997 gjennom en stortingsmelding at det skulle innføres et kandidatår for lærerne. Det ble det ingenting av, men ett resultat av forslaget er prosjektmidler til utprøving av ulike modeller for veiledning av nye førskolelærere og lærere.

Veiledningsordninger for nyutdannede førskolelærere er Norge trolig alene om, mens internasjonalt er slike ordninger vanlige for lærere, men ikke for førskolelærere. Sverige og Danmark er imidlertid i gang med forsøk i forhold til også førskolelærerne.

Forslaget om kandidatår for lærere kokte også innledningsvis etter hvert ned til et forsøk med veiledning av nyutdannede lærere. Da grep Eva Bjerkholt ved Høgskolen i Telemark (HiT) og Sidsel Hauge ved Høgskolen i Oslo (HiO) tak i Utdannings- og forskningsdepartementets tilbud om å sette i verk et forsøk, og resultatet ble to pilotprosjekter: Bjerkholts prosjekt for allmennlærere og Hauges for førskolelærere. Prosjektene viste seg så interessante at HiT åpnet et parallelt prosjekt for førskolelærere i Telemark og Buskerud i 2000. Førskolelærerprosjektet ble finansiert ved hjelp av prosjektmidler fra Statens lærerkurs og egenandeler fra kommunene.

Elin Ødegård har sammen med Bjerkholt arbeidet med veiledning innen barnehage-sektoren siden 1990, og fra 1999 har Ødegård arbeidet også med veiledning av nyutdannede lærere. Hun har skrevet masteroppgave

om veiledning av nyutdannede førskolelærere.

Bjerkholt er i dag koordinator for Nasjonalt kompetansenettverk for veiledning av nyutdannede.

### Arbeidsgivers ansvar

I dagens Barnehage- og Skole-Norge er kommunene de dominerende arbeidsgiverne og tilbud om veiledning er et arbeidsgiveransvar. Tar kommunene sitt ansvar alvorlig når det gjelder å tilby nyutdannede veiledning det første året som yrkesaktive? Ødegård og Bjerkholt er enige om at før svaret kan bli ja, har kommunene fremdeles et godt stykke arbeid å gjøre.

- Det er arbeidsgivers ansvar å veilede og i tilstrekkelig grad følge opp nyutdannede og tilsatte i barnehager og skoler, sier Bjerkholt. - Undersøkelser viser imidlertid at arbeidsgiverne slett ikke alltid tar hensyn til at den nytilsatte er nyutdannet. Det vi sliter litt med, er å få arbeidsgiversiden til å innse og ta konsekvensen av at for både den ansatte og for arbeidsplassen er det svært viktig at den ansatte i sitt første år i yrket fungerer på en god måte. Det å ta konsekvensen betyr kostnader, men når vi ser hvor mye som årlig brukes på kompetanseheving i barnehagen, dreier det seg likevel ikke om mye penger.

En ting er den nytilsatte som er så heldig å gå inn i en fast stilling. En annen ting er hun som må nøye seg med et vikariat, og etterpå enda et vikariat, og så kanskje enda et ... Vikaren og den korttidsansatte berøves nes- ten konsekvent muligheten for veiledning i

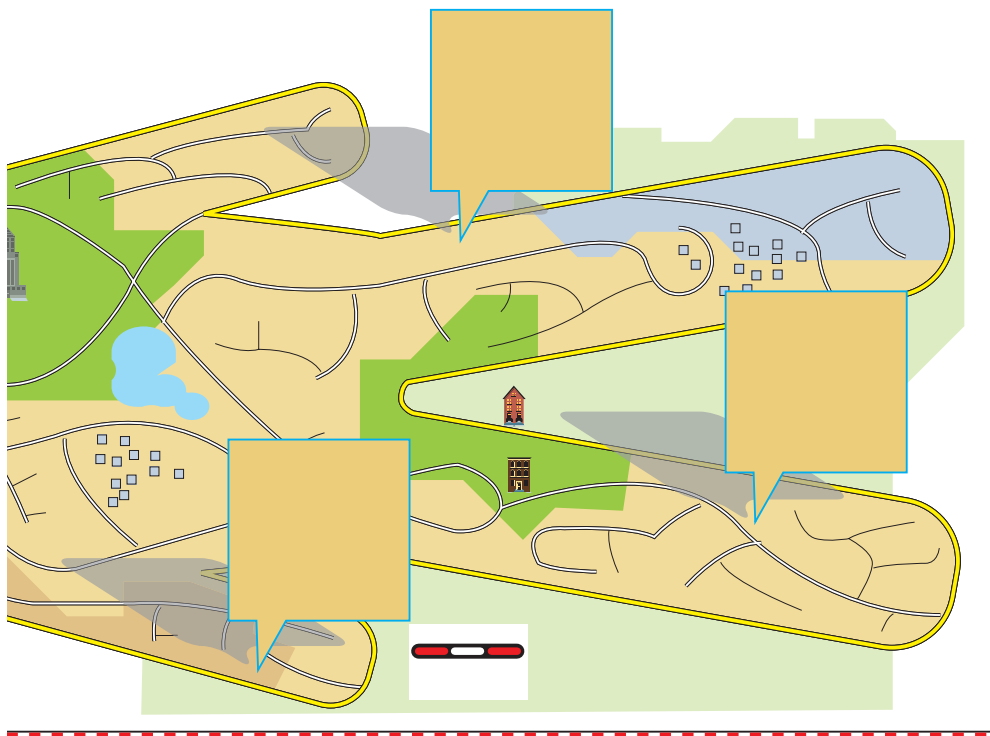
yrket. Styreren eller rektoren som vet at den personen det gjelder forsvinner etter jul, vil ikke bruke av et trangt budsjett til å betale for veiledningstimer.

- Det er jo slik at hver barnehage og hver skole har ansvaret for sin egen økonomi. Dette systemet vanskeliggjør yrkeslivet for de nyutdannede, sier Ødegård. - Det finnes ikke lenger en kommunal pott som kan brukes til å hjelpe kommunens førskolelærere og lærere til å bli enda dyktigere og mer kompetente yrkesutøvere, selv om situasjonen kan variere noe fra kommune til kommune. Den styrer eller den rektor finnes antakelig ikke som er villig nok til å betale kompetansehevingen for en medarbeider en annen barnehage eller skole vil få nytte godt av.

### Hva er veiledning?

- Vi har hatt mange diskusjonsrunder på hva vi mener med veiledning, og vi legger ikke det samme i begrepet nå som da vi påbegynte prosjektet, sier Ødegård. - Til å begynne med var vi veldig opptatt av å hjelpe de nyutdannede i overgangen fra utdanning til yrke. Etter hvert innså vi at veiledningen kunne komme hele organisasjonen, for eksempel barnehagen, til gode. Det gjelder å engasjere også kollegene og ledelsen, styreren. Vi snakker om å etablere en *kultur for læring*, og dette begrepet er blitt sentralt i tenkningen vår. Veiledning skal brukes for å oppnå utvikling og læring, med fokuset på organisasjonen, ikke bare på den enkelte.

Det Ødegård og Bjerkholt arbeider med, er ikke fadderordninger. En fadderordning er



en slags "lær din nye arbeidsplass og dine nye kolleger å kjenne"-ordning. I de prosjektene de driver i Telemark, Buskerud, Østfold og Vestfold, er målet å utdanne kvalifiserte veiledere som skal arbeide faglig med det som skal skje i løpet av veiledningen. Det dreier seg om profesjons- og identitets sosialisering, arbeidsplass-sosialisering og yrkessosialisering. Det dreier seg om danningssosialisering, ikke først og fremst tilpasningssosialisering. Målet med arbeidet er også å arbeide med faglig utvikling i barnehage og skole.

- Ledelsen må involveres i veiledningsarbeidet, sier Bjerkholt. - Arbeidet må være forankret hos ledelsen i barnehagen/skolen. Når det er tilfelle, fører det til at de ansatte begynner å diskutere fag, pedagogikk, noe som faktisk er både viktig og nødvendig. I vårt prosjekt er det dessuten ledelsen som velger ut de som skal bli veiledere.

- Vi ved HiT er også opptatt av hva veilederne lærer, sier Ødegård. - Det veilederne lærer er betydningsfullt for fellesskapsutviklingen på den enkelte arbeidsplass.

Nå lar ikke Nasjonalt kompetansenettverk veilederne leve i et vakuum. I mange kommuner er det etablert veilederteam. Det betyr at en nyansatt i en barnehage godt kan få en veileder fra en annen barnehage. Ødegård sier det kan være en fordel om veilederen og den veiledede ikke tilhører samme arbeidsplass.

- Dette kan være særlig hensiktsmessig når arbeidsplassene er små. Hvis det er kun tre førskolelærere i en barnehage, blir det jo små forhold og trangt om ressursene, sier hun.

Veilederteamene skoles av høgskolene. HiT står for skoleringen for barnehager og skoler i Telemark, og HiT sammen med høgskolene i Vestfold og Buskerud står for opplæringen i Buskerud. Interesserte kan oppnå ti studiepoeng i praktisk veiledning eller opp til 60 studiepoeng i tverrfaglig veiledning.

#### Ledelsen er nøkkelpersonene

Ødegård opplever at de nyutdannede er interessert i veiledning.

- Om de får tilbudet, er imidlertid blant annet blitt bestemt av den enkelte barnehages eller skoles kultur for veiledning som arbeidsmetode, sier hun. - Her er ledelsen ved de enkelte institusjonene nøkkelpersonene. Har ledelsen liten interesse for veiledning som en metode for utvikling av nyutdannede, blir



Elin Ødegård (øverst) og Eva Bjerkholt er høgskolelektorer ved Høgskolen i Telemark. Begge har førskolelærerbakgrunn. I 1990 var Ødegård styrer for en barnehage da hun ble oppnevnt som Fylkesmannen i Telemarks representant i det

nye veiledningsteamet som da skulle arbeide med veilederskolering av barnehagestyrere. Både Ødegård og Bjerkholt arbeider nå med veiledning av nyutdannede lærere og førskolelærere gjennom prosjektet "Veiledning av nye lærere i barnehage og skole. Forankring i lokal arbeidsgiverpolitikk og fokus på kvalitet". Prosjektet er et av de regionale prosjektene i den nasjonale satsingen på veiledning av nyutdannede førskolelærere og lærere. Det ble i 2003 etablert et kompetansenettverk der høgskoler og universiteter har det faglige ansvaret for veiledning av nyutdannede. Bjerkholt er koordinator for nettverket, mens Ødegård er teamleder for Telemarksteamet.

det ingen veiledning ved den barnehagen/skolen.

- Veiledningsarbeidet knytter eksempelvis barnehagen tett til HiT, sier Bjerkholt.

- Veilederne er lokale, men de samarbeider med oss. Vi får dermed stor innsikt i livet ved

### Nasjonalt kompetansenettverk for veiledning av nyutdannede

ble opprettet i 2003 av Utdannings- og forskningsdepartementet. Utdanningsdirektoratet finansierer og koordinerer ulike kompetansenettverk for barnehagen og skolesektoren. Nettverkene består av fagpersoner fra hver høgskole / hvert universitet, og de skal bidra til kvalitet på den kompetanseutviklingen høgskoler/universiteter tilbyr innen dette feltet. Alle regioner har per i dag tilbud om støtte til å etablere veiledning av nye førskolelærere og lærere i kommunene. Eva Bjerkholt er leder for et av disse nasjonale prosjektene. Dette prosjektet er et samarbeid mellom høgskolene i Buskerud, Telemark, Vestfold og Østfold, de samme fylkeskommunene, de fire fylkesmannsembetene, Kommunenes Sentralforbund og Utdanningsforbundet.

Det er utarbeidet to brosjyrer, en som henvender seg til den nyutdannede og en som er adressert til arbeidsgiver. I tillegg kommer den engelskspråklige informasjonsbrosjyren *Culture for Learning*.



# «Lauvås og Handal»

Hvis veiledere  
forholder seg til  
guruer, heter disse  
sannsynligvis  
«Lauvås og  
Handal».

Alternativt «Handal og Lauvås», rekkefølgen varierer. Okke som er, Per Lauvås og Gunnar Handal har blant annet skrevet *Veiledning og praktisk yrkesteori* (revidert utgave Cappelen Akademisk Forlag 2000). Sammen med

Kirsten Lycke har de skrevet *Kollegaveiledning i skolen* (1996) og *Veiledning i barnehagen* (1990). På egne vilkår kom i 1983. Forlaget kaller dem «to av pionerene innen veiledningsfeltet».



Per Lauvås er professor ved Høgskolen i Østfold. (Privat foto)



Gunnar Handal er professor ved Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo. (Privat foto)

den enkelte institusjonen, og noen styrere og noen rektorer synes kanskje dette er litt skremmende.

- Samtidig har evalueringsmøtene mellom oss og de aktuelle institusjonsledelsene gitt oss stort sett positive tilbakemeldinger, sier Ødegård. - I evalueringsmøter på vårparten i år ga lederne uttrykk for at de kunne utnyttet tilbudene bedre. Det er etterpåklokskap, men heldigvis er mange av dem med også i år, så da har de muligheten til å bruke etterpåklokskapen sin.

## Behovet

- Det er klart at alle nyutdannede med fordel kan ta imot veiledning, sier Ødegård. - Er det første gang du er pedagogisk leder i en barnehage, bruker du veldig mye energi. Du kikker deg rundt og lurar på hvordan gjør man det her. Du blir usikker på både dine egne og andres forventninger til veilederrollen.

Veiledningen skal jo bidra til at de tankene du har om det arbeidet du skal gjøre, blir drøftet og belyst fra ulike sider.

- Det de nyutdannede sier, er at om høsten handler veiledningen mye om praktiske spørsmål. Hvordan gjør vi det her i barnehagen, hva er lurt å gjøre, hvordan kan jeg få litt hjelp til planleggingen, og slike ting. Nærmere jul viser det seg at innholdet i veiledningssamtalen i større grad handler om pedagogiske spørsmål, ledelsesspørsmål og utviklings-spørsmål. Når de har oppnådd større klarhet for seg selv om hvordan de vil arbeide pedagogisk, blir vi i stand til å løfte veiledningen.

- For noen er veiledning livsnødvendig for å kunne fortsette i jobben, det er helt klart. Det dreier seg på ingen måte om dem som har dårlige karakterer fra grunnutdanningen. Uklare forventninger uavhengig av karakterer kan føre til at de nyutdannede blir usikre når det gjelder det store ansvaret de har påtatt seg med å ta ansvaret for andres barn og med å lede personalgrupper. De kan bli handlingslammet, eller de planlegger seg i hjel. Veiledningssamtalen kan være et forum for å prioritere og begrunne sine valg. Det å ha en slik mulighet til å drøfte og bli bevisst sitt eget ståsted sammen med en veileder fører ofte til at skuldrene senkes, sier Ødegård.

Kvalifisert veiledning for nyutdannede er forholdsvis ny her i landet. I 1990 fikk styrere fra hele landet første gang tilbud om veilederutdanning med utgangspunkt i Handals og Lauvås' veiledningsstrategi. Det ble en lang periode med skolering, noe som nok førte til at veiledning etter hvert ble et kjent fenomen i barnehagene. Imidlertid har denne skoleringen i veiledning for mange barnehagers del ikke ført til at barnehagene har bygd opp et systematisk system for veiledning på egen arbeidsplass eller på tvers av barnehagene i kommunen/regionen.

- Vi finner en kultur for samarbeid, ja, men det er ikke nødvendigvis slik at den som kommer som ny, får sine tanker akseptert, sier Bjerkholt. - Slik sett er veiledning av den typen vi arbeider med noe nytt. Veiledning har heller ikke fått skikkelig fotfeste i lærende organisasjoner. Det er mye å diskutere: Menneskesyn, læringssyn, hva vi gjør, hvordan vi forholder oss til andre, medbestemmelse, alle de viktige tingene vi skal forholde oss til i barnehage og skole. Til slutt tar hverdagen oss! Det er mange nok undersøkelser som viser det. De tyder på at nyutdannede slutter å reflektere etter det første året – trass i at refleksjon jo står helt sentralt i lærerut-

danningen. I stedet går de unge førskolelærerne og lærerne over til overlevelsesstrategier.

## Ingen kritikk av grunnutdanningen

- Nei, sier Bjerkholt, - for det er ikke mulig å legge inn i en grunnutdanning det aspektet at du selv har ansvaret når du står der. Studentene har praksisperioder, men de finner seg likevel bare i roller som de går inn og ut av. Men i barnehagen står de med det fulle ansvaret for en haug med unger og foreldre og alt kan skje. Det ansvaret og den arbeidsbyrden kan vi aldri reelt forberede dem på.

- I dette kaoset er det vår oppgave å sørge for at førskolelæreren holder fast ved fagligheten og ikke underkaster seg assistenten gjennom å late som hun ikke kan. Vi arbeider med det utgangspunkt at dette er en pedagogisk virksomhet, vi skal holde fast ved den pedagogiske tenkemåten, hele tiden reflektere og vurdere hva vi gjør og hvorfor vi gjør det, hvorfor vi foretar våre helt bevisste valg. Vi sklir ikke bare inn i noe. Vi kan hele tiden lett gjøre grunnutdanningen bedre, men dette er ting grunnutdanningen ikke kan gjøre noe med. Dette er prosesser som må skje der ute, når de nyutdannede prøver seg i en ny situasjon.

- Selv arbeider jeg mye med studenter på grunnutdanningen og vi arbeider mye med veiledning, sier Ødegård. - Så møter jeg dem senere, og da spør de meg hvorfor de ikke fikk lære noe om veiledning i studiet. Jeg vet jo at de har fått mye undervisning om veiledning i studieperioden, men det viser seg gang på gang at de ikke forstår betydningen før de kommer til de reelle problemstillingene som er viktige for dem.

# SURT

# og Sett

**Alt du trenger å vite**

- om barnehageloven
- om rammeplanarbeidet

Hefte  
koster  
**100,-**  
kroner

**for å kaste deg inn i debatten!**

Skriftserieheftet *Ny lov og ny rammeplan* inneholder det meste av hva du som førskolelærer trenger for å kunne samtale og diskutere med kolleger, foreldre og politikere.



**Bestill i dag!**

Kontakt Marianne Langeland på  
**tlf 24 14 20 40**

Eller bestill per e-post til

**post@utdanningsakademiet.no**

Du kan også fakse til 22 20 31 17

# - Veiledning må bli et tariffkrav

- Veiledning er et verktøy for å oppnå profesjonalitet og felles forståelse, og alle bør ha rett til veiledning det første året ute i yrket, sier Sidsel Hauge. - Fordi gevinsten både for den enkelte og for kollegiet i barnehagen er så stor, og fordi det vil være billig å gjennomføre det, bør kravet om veiledning til alle nyutdannede bli et tariffkrav.

Foreløpig er det Utdanningsdirektoratet som på vegne av Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD) deler ut de midlene som går til veiledning av nyutdannede førskolelærere og lærere. Når den tid kommer da kommunene selv må betale, tviler Sidsel Hauge på om velviljen vil være der – i alle fall har hun beskjeden tro på den kommunale betalingsviljen.

Hauge ved Høgskolen i Oslo (HiO) var den som sammen med Eva Bjerkholt ved Høgskolen i Telemark tok imot UFDs tilbud om å sette i gang de to første pilotprosjektene/forsøkene med veiledning i årene 1999 - 2001 – se intervjuet med Bjerkholt og Elin Ødegård på sidene 4 – 6. De ble tildelt oppdraget i konkurranse med andre som sendte inn forslag til UFD.

Det var Hauge og HiO som fikk oppdraget med å følge opp de nyutdannede førskolelærerne. Hun tok kontakt med to bydeler i Oslo.

- Jeg spurte dem om de kunne tenke seg å samarbeide med meg i to år. Jeg hadde en halv stilling til prosjektet. Det tredje året brukte jeg til å skrive om det og rapporten forelå i 2001. Jeg ønsket å samarbeide med de barnehagefaglig ansvarlige i bydelsadministrasjonene. Begge bydelene ble med og jeg fikk på plass samarbeid med to veiledere som et godt stykke på vei klarte seg selv. Alt i alt fulgte vi opp 27 nyutdannede førskolelærere fordelt på tre grupper i løpet av de to årene, sier Hauge.

Da de departementsinitierte prosjektene var fullført, overtok Utdanningsdirektoratet

med nye midler. Det pågående prosjektet er også initiert av UFD, men det administreres av Utdanningsdirektoratet. Direktoratet vil at alle typer lærere, førskolelærere, allmennlærere og faglærere skal tilbys veiledning det første året i yrket.

- De forskjellige lærestedene har vel grepet oppgaven an på litt forskjellige måter, men vi ved førskolelærerutdanningen ved HiO valgte å holde fast ved den modellen som går ut på å tilby veilederopplæring til bydeler og kommuner. Det blir så bydelene og kommunene som får ansvaret med å fortsette å gi veiledning til sine nyutdannede. Vi holder fast ved at de nyutdannede skal tas ut av arbeidsplassene sine, ut av barnehagene, og få veiledning gruppevis et annet sted.

## Svak forståelse i kommunene

- Nyutdannede pedagoger på alle nivåer opplever det som en utfordring å møte praksis, å skulle utføre jobben. Enhver nyutdannet har derfor egentlig behov for veiledning, sier Hauge. - Ikke fordi de har fått et dårlig tilbud gjennom grunnutdanningen, og ikke fordi de oppgavene de skal løse i praksis er så vanskelige, men ganske enkelt fordi de skal anvende kunnskapene sine i en situasjon de aldri har opplevd før. I slike situasjoner trenger de fleste støtte, ikke bare førskolelærere. Jeg er forundret over at veiledning av nyutdannede ikke er et tariffkrav. Det er et billig krav! Jeg synes alle bør ha rett til veiledning det første året ute i yrket.

Om kommunene synes et slikt krav er rimelig? Det er hun slett ikke sikker på.

- I den grad de kjenner til at det finnes noe

som heter veiledning, tror jeg ikke kommunene er egentlig uvillige, de vet bare så lite om hva tilbudet innebærer. Jeg tror kommunene synes det er helt greitt at noen får tilbudet. Vi har imidlertid ennå langt igjen til det stadiet da kravet om veiledning kan reises som et premiss. Foreløpig dreier det seg kun om velvillig interesse, betinget av at det er Utdanningsdirektoratet som betaler.

- Den dagen kommunene må betale selv, tviler jeg på om viljen til å prioritere veiledning er der, sier Hauge. - Da går det nok ikke lang tid før det blir bestemt at veiledning av nyutdannede er styrerens ansvar, eventuelt fagsentrets. Da vil det lett bli slik at veiledning av nyutdannede blir styrernes og de enkelte barnehagenes ansvar. Og så kommer det jo an på hvordan den enkelte kommune velger å definere veiledning. Noen vil nok velge tilbud som heller må kalles kurs.

Hauge oppfatter ikke kommunene som entydig negative, snarere skjønner de ikke alltid hva spørsmålet dreier seg om. Kommunetalsmenn har en tendens til å mene at dette bør jo de nyutdannede ha fått med seg gjennom grunnutdanningen.

## Hindre frafall?

Et interessant spørsmål er om veiledning kan forhindre frafall fra yrket. Det finnes flere innfallsvinkler til svar.

- Hvor stort frafallet fra yrket er, tror jeg ikke noen vet noe særlig om, sier Hauge. - Nyere statistikk finnes meg bekjent ikke. I den grad statistikk finnes, kan det være vanskelig å lese ut av den hvorfor nyutdannede førskolelærere slutter i yrket. Noen går jo også



over i relaterte yrker, så dette er ikke et helt enkelt spørsmål.

- Jeg tror noen nyutdannede har tanker om at dersom de får hjelp, vil de lettere kunne holde ut, og vi vil få beholde flere. Jeg tror dette delvis er riktig. Vi har hatt nyutdannede som eksplisitt har uttrykt at uten et slikt tilbud hadde de sluttet.

- Uansett er det et stort problem å definere frafall. Frafall fra førskolelæreryrket er i en viss forstand et Oslo-problem. Det vil si, frafall skjer nok over hele landet, men det er i Oslo det utgjør et stort problem for barnehagene, som sliter med å få tak i utdannede førskolelærere.

- Mange slutter fordi de får barn. I motsetning til mange andre vil førskolelærere ikke godta dagmammaordninger for sine egne barn mens de selv arbeider som pedagoger for andres. Og når de er ute av yrket en stund, kan det hende at de kommer i kontakt med andre områder der de føler at de kan få brukt kompetansen sin. Så forsvinner de. Jeg tror vi vet for lite om hvor det blir av førskolelærerne, sier Hauge.

Hun nevner også dem som søker seg til utdanningen på sviktende grunnlag og som av den grunn forlater yrket. Både i Europa og i USA går diskusjonen om hvordan rekruttere til yrket og hvordan forhindre frafall fra det, og tiltakene er flere. Hauge viser til rapporter fra Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling, OECD, som antyder at frafall kan ha med følelsen av mislykkethet å gjøre.

- Den som ikke får en umiddelbar opplevelse av sammenheng mellom utdanning og de kravene arbeidslivet stiller, og som blir stående alene med denne opplevelsen, vil ofte føle seg mislykket. Den som mislykkes, søker seg ofte på noe annet, sier hun.

#### Holdningen til yrket

Hauge mener det ikke må bli noe mål å beholde alle i yrket for enhver pris. Noen vil jo uansett finne ut at de har valgt feil yrke, som hun sier.

- Jeg tror det er viktigere å arbeide for å beholde dem som fortsatt har pågangsmot og som tør å bruke kunnskapene sine og kompetansen sin og som ikke bare glir inn i et system der de tilpasser seg.

- Og dette vet vi faktisk noe om: Maria A. Flores gjennomførte et doktorgradsarbeid på dette i Portugal. Hun fulgte en gruppe nyutdannede lærere det første året i yrket. Hennes konklusjon er krystallklar: **De lærerne som**

**fikk veiledning utviklet en helt annen forståelse av seg selv som lærere enn det de lærerne gjorde som ikke fikk veiledning. De som ikke fikk veiledning, tilpasset seg i stor grad systemet og ble som dem som var der fra før.**

- Det som er farlig med at pedagoger bare tilpasser seg, er at den nye kunnskapen som de nyutdannede sitter inne med, ikke tilflytter skolen eller barnehagen. Den nyutdannede velger jo å tilpasse seg og bli som sine eldre kolleger.

Hauge sier at også de nyutdannede her i landet opplever det som tøft og vanskelig å stå der i ny jobb på en ny arbeidsplass og ikke bare være den nye, men også å være den som har de nyeste kunnskapene. Det er ikke bare bare å åpne munnen som nykomling. De blir lett knuget av de andres erfaringer, de andre sier at dette har vi erfart, dette har vi prøvd.

- Hvis vi ser slike erfaringer i lys av barnehagenes arbeid med kvalitetsutvikling, mener jeg det er et direkte tap for barnehagen dersom den nyutdannede ikke får hjelp til å bru-



Sidsel Hauge er førstelektor i pedagogikk ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo. Hun ledet det ene av Utdannings- og forskningsdepartementets to pilotprosjekter om veiledning, hennes prosjekt tok for seg veiledning av nyutdannede førskolelærere.

ke kunnskapene sine aktivt, sier hun.

Hun legger til at veiledning naturligvis ikke er et mål i seg selv. Veiledning er et verktøy for å oppnå en bedre felles forståelse av noe, et verktøy som skal tjene til å utvide de involvertes perspektiver, til å dele kunnskaper og kompetanse.



«Det som er farlig med at pedagoger bare tilpasser seg, er at den nye kunnskapen som de nyutdannede sitter inne med, ikke tilflytter skolen eller barnehagen. Den nyutdannede velger jo å tilpasse seg og bli som sine eldre kolleger.»

# Veilederen skal utløse faglig kompetanse

Det er metaperspektivet som er det viktige, mener Vigdis Nordby og Mette Bunting ved Pedagogisk senter i Skien. Veilederne skal oppfordre de nyansatte til refleksjon over egen praksis og til å se sammenhengen mellom praksis og teori. Denne typen veiledning skaper ikke bare gode praksis-utøvere, men redder kanskje også noen som ellers ville sluttet i yrket.

**S**kien kommune begynte alt i 1993 med veiledning av nyutdannede førskolelærere, mens veiledning av nyutdannede i skolen ikke kom før i 2001. Vigdis Nordby er pedagogisk veileder for barnehagene i kommunen, mens Mette Bunting tar seg av skolene.

- Veiledere må være utløser av faglig kompetanse, sier Nordby. - Det er faglig veiledning av medlemmer av en profesjonsgruppe det her er tale om. Den som blir veiledet må så å si tvinges til å reflektere over sin egen praksis, heve seg over den daglige støyen og tidspresset, og se ting i fugleperspektiv: "Hva er det som påvirker meg? Hva er det som gjør at det eller det skjer?" Det er ikke snakk om å oppdra noen til å opptre korrekt på arbeidsplassen, det er snakk om å kunne reflektere over egen praksis og å koble egen praksis til teorien. Slikt blir det bedre yrkesutøvere av. Og jeg tror faktisk også at vi får noen til å bli som ellers kanskje ville sluttet i yrket.

I Skien er det obligatorisk for nyutdannede ansatte å motta veiledning. Likevel er det noen som motsetter seg tilbudet. En god del førskolelærere og lærere har tatt en desentralisert utdanning og mange synes de har en god del erfaring, og de har lyst til å arbeide en stund før de begynner med veiledning. Da må det samtaler og parlamenteringer til. De fleste er imidlertid positive til tilbudet.

Bunting sier at lærerne med sin manglende tradisjon for veiledning i yrkeslivet lenge var skeptiske. Skepsisen var så stor at selve ordet "veiledning" i en periode måtte legges

til side og i stedet snakket man om "oppfølging". Nå er alle blitt langt mer positive fordi de ser at veiledning fungerer og er nyttig.

- Veiledere som er der i år etter år og som er stabile medarbeidere og støttespillere er dessuten blitt svært dyktige i det de skal gjøre, noe som bidrar til å gi veiledningsordningen et godt rykte også i skolen, sier Bunting.

## En annen tradisjon i barnehagen

**Førskolelærerne som profesjonsgruppe er mer positive til veiledning enn det lærerne er,** mener både Bunting og Nordby

- Vi har jo en lengre tradisjon for dette, sier Nordby. - Dessuten er ikke førskolelæreryrket så privat som læreryrket er, læreren arbeider mer eller mindre i klassen eller gruppen med faget og elevene. Førskolelærerne er vant til å omgås hverandre. Vi er vant til at andre – som kolleger og foreldre - sier noe om hvordan vi fungerer, og de gir oss tilbakemeldinger på det vi gjør. Dermed er dette kanskje ikke så skremmende for førskolelærerne.

- Jeg tenker dessuten på førskolelærernes grunnutdanning. Der er veiledning blitt en del. Før pleide jeg alltid å gi nye veiledere en introduksjon, men et år kom de og sa at "det kan vi".

- Som nyansatt og på plass der ute i virkeligheten er likevel en god veileders tette oppfølging svært viktig. Det første året er det kommunen som har ansvaret for at denne veiledningen skjer. Og så håper jeg at hver enkelt arbeidsplass kjenner sitt ansvar deretter, sier Nordby.

Hun forteller dette om det konkrete veiledningsarbeidet når det gjelder nyutdannede førskolelærere: - Vi starter med en felles dag for både skole og barnehage. Der er barnehage- og skolelederne, veilederne, og de som skal veiledes. I år deltok nærmere 60 personer. På denne felles dagen stiller folk fra Høgskolen i Telemark som redegjør for sam-

arbeidsavtalen, hva veiledning er, og som presenterer mye fagstoff. Veilederne og de som skal veiledes benytter gjerne anledningen til å avtale den første individuelle veiledningen. I løpet av denne høsten skal de ha fire individuelle og to gruppevisse veiledninger. Det er hva hver enkelt får. I tillegg skal vi ha en samling for nye veiledere.

I tillegg kommer en veiledersamling. Denne samlingen er viktig som et møtested og som en mulighet for utveksling av erfaringer. Veilederne får også utdanningstilbud, og de kan om de vil skrive en prosjektoppgave som gir ti studiepoeng.

## Responsen fra styrerne

Vi spør om det er mulig å se forskjell på en førskolelærer som har fått veiledning og en som ikke har fått, eller som har valgt bort tilbudet?

- Styrerne er i alle fall veldig positive til veiledningsordningen, sier Nordby, - og da må vi jo nesten regne med at ordningen fungerer slik vi vil den skal. I motsatt fall vil jeg jo tro at styrerne ville satt foten ned idet de ville sagt noe slik som "nei, ærlig talt, her har hun fått fire individuelle veiledninger og to gruppeveiledninger og så ser jeg ingen forskjell". Jeg tror nok vi ville fått klare tilbakemeldinger fra styrerne om dette fungerte dårlig.

- Jeg kjenner også til tilfeller der førskolelærere har vegret seg for å motta veiledning, og da har styreren sagt til henne at "dette er det viktig at du er med på. Ikke tenk på avdelingen, den er ikke ditt ansvar nå, for jeg sier at dette skal du". Førskolelærere er jo svært pliktoppfyllende, de synes egentlig det er fryktelig å måtte forlate avdelingen, sier Nordby. - De spør "kan jeg det?", og da er styrerne støttespillere i forhold til å fastslå at veiledning er viktig. Rent generelt er det selvsagt ikke bare enkelt å ta en førskolelærer ut av avdelingen, det er det aldri, men overfor meg gir styrerne klart uttrykk for at de synes vei-

**META-** av gresk *meta* = etter, i endret form, mellom, over, ut over; egentlig fra kjemien. Forstavelsen signaliserer gjerne forandring, at noe følger etter.

(Caplex, Tanums store rettskrivningsordbok)





«De nyutdannede ... sier at på grunnutdanningen får de veiledning i forbindelse med oppgaver, nå hjelpes de til refleksjon over egen profesjon.»



Vigdis Nordby (øverst) og Mette Bunting er pedagogiske veiledere ved Pedagogisk senter, skole- og barnehageavdelingen, i Skien kommune i Telemark. Nordby er førskolelærerutdannet og har barnehagene som sitt arbeidsfelt, Bunting har skolene.

(Foto av Mette Bunting: Erik Sundt)

- Mye tyder på at arbeidsmarkedet for førskolelærere er stramt for tiden, sier hun. - Det har vært en veldig nedgang i tilfanget av nyutdannede førskolelærere. Det er også tydelig at folk holder hardere på ansettelsesforholdene sine, det er blitt mer stabile personalforhold med færre utskiftninger på den enkelte arbeidsplass.

### Grunnutdanning og veiledning

Vi spør om veiledning av denne typen gir de nyutdannede ting som grunnutdanningen burde gitt dem, eller er grunnutdanningen ute av stand til å gi de nye førskolelærerne og lærerne akkurat dette?

- Veiledning slik det foregår hos oss har med refleksjon over praksis å gjøre. Det er det vi ønsker, at de nyutdannede skal få lov til å kjenne på de utfordringene de møter i praksisfeltet. Livet i barnehagen eller på skolen blir jo noe ganske annet enn livet på utdanningsinstitusjonen, sier Bunting. - De nyutdannede selv sier at på grunnutdanningen får de veiledning i forbindelse med oppgaver, nå hjelpes de til refleksjon over egen profesjon – "hvordan er jeg som førskolelærer/lærer". Dette med veiledningskompetanse kan de selvsagt få gjennom grunnutdanningen, men for å kunne arbeide med egen selvutvikling må de ha praksis, praksis er nødvendig for å ha noe å knytte veiledningen an til. Det er noe ganske annet å stå der ute i virkeligheten i avdelingen eller klassen for å praktisere, enn å ha litt praksis i løpet av utdanningen.

Kanskje kommer andre overgangsordninger som sikrer en bedre entré i yrkeslivet, men som det er i dag, får ikke de nyutdannede muligheten for denne formen for læring før de er i jobb.

ledningsordningen er så pass viktig at de velger å prioritere den.

De nyutdannede førskolelærerne synes ifølge Nordby også at veiledning er viktig. De vil heller ha mer enn mindre, noe som Nordby ser på som en form for dokumentasjon av behovet.

- De nyutdannede førskolelærerne kunne sikkert trenge mer enn det de får, men det første året er tross alt det viktigste, sier hun.

### Vikarer og korttidsansatte

Korttidsansatte og førskolelærere i vikariater – som jo ofte er de første ansettelsesfor-

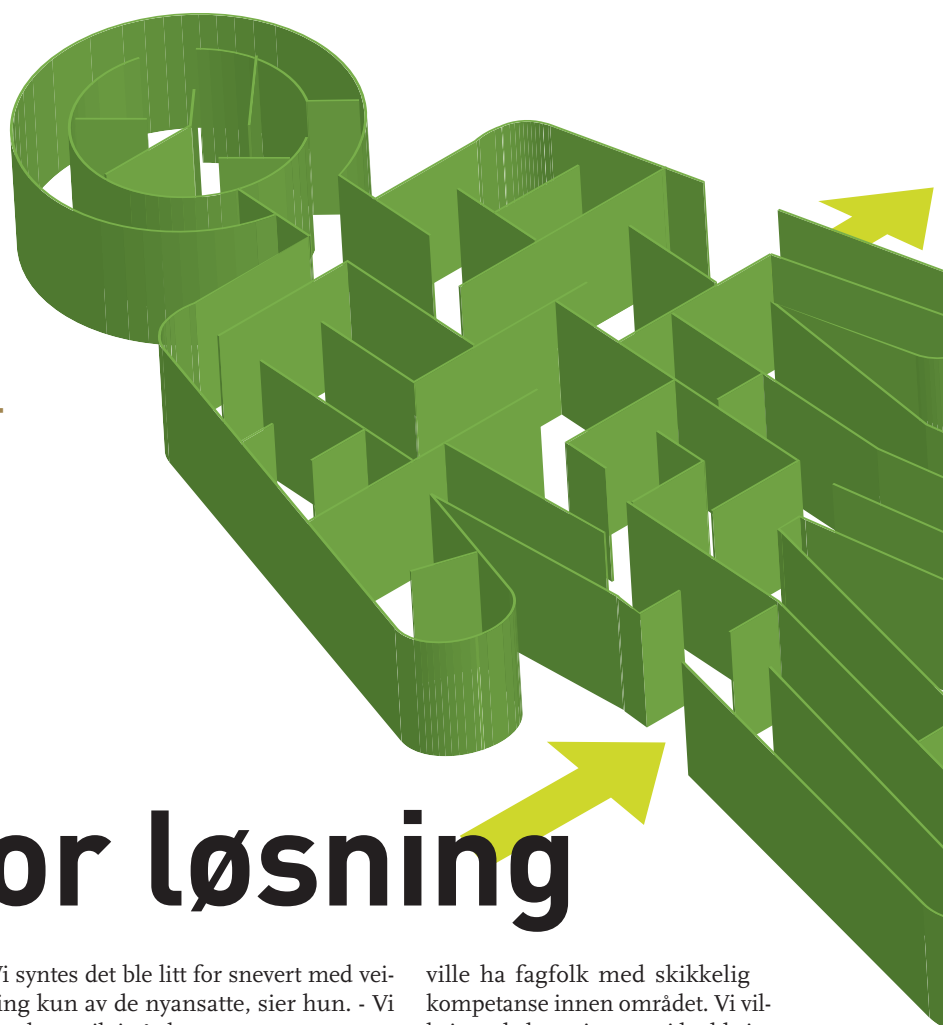
holdene mange nyutdannede får – kan få tilbud om veiledning etter vurdering, sier Nordby.

- Hvis vi har grunn til å tro at denne personen kommer til å fortsette i Skien kommune, får hun tilbud om veiledning. Når det gjelder ansatte i reduserte stillinger, vurderer vi det i hvert enkelt tilfelle, blant annet ut fra hva om vi tror de kommer til å fortsette i kommunen eller ikke. Men kommer noen og sier at de skrekkelig gjerne vil få være med i ordningen, vil vi neppe si nei, sier hun.

Det er nå tre nyutdannede som får veiledning. På det meste har det vært rundt 20.



Strømsø og Konnerud barnehageområder valgte stor løsning: Ikke bare de nyansatte fikk tilbud om veiledning, tilbudet gikk til samtlige ansatte i barnehagen, inkludert assistentene. Trass i visse begynner-vansker ser virksomhetslederne Anne Hofstad Dahl og Anne Gjemmestad Nilsen med optimisme på framtiden.



# Valgte stor løsning

**N**otodden-avdelingen av Høgskolen i Telemark (HiT) tok kontakt med tilbud om veiledning av nyansatte første gang for fire år siden. Anne Hofstad Dahl og Anne Gjemmestad Nilsen, virksomhetslederne for to av Drammen kommunes fire barnehageområder, besluttet å takke ja. Prosjektet ble gjennomført, men fra barnehagene kom det signaler om at dette kostet mer enn det smakte, med mye fravær fra avdelingene på grunn av veiledningsarbeidet. Da neste tilbud kom fra Notodden, sa Dahl og Nilsen derfor nei. Eva Bjerkholt på Notodden tok imidlertid ikke nei for et svar og fikk Strømsø og Konnerud med i folden igjen. Men ikke før Dahl og Nilsen hadde fått innfridd sine krav.

- Vi ville at veiledningstilbudet skulle omfatte alle førskolelærerne, ikke bare de nyutdannede. I Konnerud barnehageområde hadde vi i tillegg med assistentene et halvt års tid, sier Nilsen.

«Vi ser det slik at det dreier seg mer om arbeid enn om penger. Når det gjelder den kostnaden som består av arbeid, er det viktig at veiledningen er et tilbud til alle.»

- Vi syntes det ble litt for snevert med veiledning kun av de nyansatte, sier hun. - Vi mener det er viktig å skape et ensartet grunnlag i barnehagene for hva veiledning er. Dette sa vi fra om til HiT på Notodden. Vi påpekte at særlig de pedagogiske lederne må jo kunne veilede nytilsatte i egne barnehager. HiT skjønnte det. Og jeg vil si at den gruppen som har fungert best, er gruppen med de pedagogiske lederne som møttes i gruppe med en ekstern veileder fra Notodden.

## Vil bygge kompetanse

Nå har Dahl og Nilsen arbeidet med det utvidede prosjektet siden høsten 2004.

- Vi fikk litt motbør til å begynne med, sier Nilsen, - HiT på Notodden sa at det ikke var til pedagoger og assistenter veiledningsmidlene var ment. Men vi påpekte at vi ytte vår skjerv, det koster både tid og penger å sende mange ansatte regelmessig til veiledning.

- Samtidig stod vi hardt på kravet vårt om å få en dyktig ekstern veileder, sier Dahl. - Vi

ville ha fagfolk med skikkelig kompetanse innen området. Vi ville jo at de kapasitetene vi hadde i egne rekker og som kunne litt om veiledning fra før, skulle få muligheten til å videreutvikle og utbygge kompetansen sin.

Nå er to veiledningsgrupper i gang. I den ene gruppen er alle som ble nytilsatte i 2004 plassert. I den andre er alle nytilsatte fra ca. 1. august i år. Nilsen forteller at alle er plassert i treergrupper med en veileder, en veiledet, og en observatør. Veilederen er en pedagogisk leder fra Strømsø eller Konnerud. Den eksterne veilederen fra Notodden er alltid med for å kunne bistå om nødvendig.

Dahl og Nilsen har ikke regnet inngående på hva veiledningsarbeidet koster.

- Når vi tar ansatte ut av arbeidet i to timer og sender dem et annet sted, så koster det jo i og for seg noe, sier Dahl. - Hadde vi satt inn vikarer, hadde det kostet mer. Vi velger i stedet å strekke oss og klare oss uten vikarer. Vi ser det slik at det dreier seg mer om arbeid enn om penger. Når det gjelder den kostnaden som består av arbeid, er det viktig at veiledningen er et tilbud til alle. Når noen forlater avdelingen, skal de andre tenke at "neste gang er det min tur".

Virksomhetslederne i tonivåkommunen

Drammen står fritt til selv å velge om de vil tilslutte seg prosjekter som dette. De trenger ikke spørre noen politisk instans om lov. De må bare forholde seg til sine egne budsjetter.

Drammen har ingen oppvekstetatt, bare rådmannen som er virksomhetsledernes administrative leder. Kommunen har en kommunaldirektør for barnehager, en fagsjef, men hun legger seg ikke bort i det som kan kalles daglig virksomhet.

Hvorfor velger noen å nedprioritere veiledning? Nilsen sier at dette er noe hun og Dahl skal forsøke å finne ut av i løpet av denne høsten.

#### Assistentene

Assistentene i Konnerud-barnehagene fikk tilbud om veiledning. Tendensen i reaksjonene var vel, mener Nilsen, at "er ikke det viktigste å være sammen med ungene, da?"

Hun sier assistentene virket redde for å møte fram til veiledningen. Når de kom, sa de at de ikke hadde sovet på to netter av angst for hva som skulle skje. Men da de hadde vært med på det, syntes de det var en positiv opplevelse.

Nilsen og Dahl mener også at de som har fått veiledning, kanskje ikke har vært dyktige nok til å implementere det de har lært i det daglige arbeidet i barnehagen etterpå. Her må det utføres et kvalitetssikringsarbeid som de helt klart ser at de selv må ta tak i.

- Årsaken til at veiledningsarbeidet ute i barnehagene ikke har fungert så godt som det kanskje burde, har sikkert noe med tid å gjøre, sier Dahl. - Veiledning tar tid og blir derfor ikke prioritert.

Nilsen ser for seg at slikt veiledningsarbeid vil måtte bli en pålagt oppgave, ettersom det å motta veiledning i prinsippet er obligatorisk i de to barnehageområdene.

#### Den vanskelige informasjonsflyten

Styrere, pedagogiske ledere og førskolelærere har sitt å stri med ute i barnehagehverdagen. Nilsen og Dahl har sitt i sitt administrative arbeid. De har blant annet fått erfare hvor viktig og vanskelig det er å drive et godt informasjonsarbeid.

Typisk eksempel: Noe er planlagt og plassert på timeplanen. Så dukker det opp uventede ting som må tas hånd om øyeblikkelig. Tidligere avtaler må avlyses. Men får alle som trenger det, beskjed om avlysningen?

- Informasjonsflyten blir veldig komplisert i slike tilfeller, sier Dahl. - Vi befinner jo oss i et stort system med mange mennesker. Når planer endres, faller ting veldig raskt sammen. Vi mottar mange negative tilbakemeldinger på slikt.

- Vi er blitt flinkere til å sjekke ting med styrerne på forhånd, sier Nilsen. - Jeg tror vår viktigste oppgave når det gjelder informasjonsarbeidet overfor de ansatte i barnehagene blir å utvikle samarbeidet med styrerne, sier hun.



Anne Gjemmestad Nilsen (t.v.) er virksomhetsleder for Konnerud barnehageområde i Drammen.

Hun har ansvaret for fem barnehager. Anne Hofstad Dahl har ansvaret for sju barnehager som virksomhetsleder for Strømsø barnehageområde.

#### Evaluering

De ansatte svarte på spørreskjemaet "Midtevaluering av veiledningsprosjektet mellom Høgskolen i Telemark og Drammen kommune, Strømsø og Konnerud" våren 2005. 81 svarte. Responsen var så pass positiv at Dahl og Nilsen ikke er i tvil om at prosjektet er liv laga og må fortsette.

- En av årsakene til at det er blitt så vellykket tror jeg er at mange av oss som har lært veiledning tidligere, har forholdt oss til Lauvås og Handal, sier Dahl. - Deres metode er jo veldig strukturert. Den veiledningen vi har opplevd i prosjektet har vært mye friere og løsere og det har fungert godt. Deltakerne later til å være godt fornøyd med at veiledningen ikke foregikk fullt så strukturert. Det å kunne frigjøre seg noe fra det strengt strukturerte har gjort at ting har fungert bedre.

Når de ansatte later til å være fornøyd, er vel Drammen kommune det også?

- For å være helt ærlig tror jeg ikke politikerne vet at vi er med på veiledning i det hele tatt, sier Nilsen. - Vi har jo hatt det i virksomhetsplanen, men trolig har vi ikke informert godt nok om den.

Hun er ikke sikker på om de har fått informert kommunaldirektøren med ansvar for barnehageområdet heller. Foreldrene er derimot begeistret.

- Foreldrene er udelte positive til prosjekter som dette, sier Dahl. - Vi har mange kunnskapsrike foreldre som er veldig interesserte i utvikling og som ser at når personalet i barnehagen får utvikle seg, skjer det en utvikling hos barna deres også. Det er nesten så de spør om det ikke er flere prosjekter vi kan melde oss på. Og de spør ikke om hvor mye tid det tar når pedagogisk leder og en nyansett skal av gårde et par timer.

#### Styrerne er nøkkel-leddet

- Jeg la veldig vekt på å få styrerne med meg i prosjektet, sier Nilsen. - Jeg sa til dem at jeg vil dette, men med dem med meg. Jeg sa også at dette kom til å bli et krevende og arbeidsomt prosjekt. Styrerne svarte med at de så på veiledning som viktig for refleksjon og videre læring, så dette var de med på.

Dahl innrømmer at det muligens gikk litt fort i svingen i forhold til styrerne i Strømsø. Hun mener imidlertid at disse vanskene er unnagjort nå.

Nilsen understreker viktigheten av å innlemme styrerne i veiledningsprosjektet. De fem styrerne i Konnerud barnehageområde har fått veiledning i en egen styrergruppe. I 2006 skal alle styrerne få veiledning gjennom grupper med intern kompetanse.

- Styrere med mangeårig erfaring, selvsagt inkludert personalansvar, er uunnværlige i denne typen arbeid, fastslår hun.

Styrerne er selvsagt viktige i forhold til å kunne holde medarbeiderne i ørene. Noen tar kanskje lett på tilbudet om to timer veiledning og vil heller prioritere en legetime. Nilsen mener styreren i et slikt eksempel bør si at "du får ikke gå til legen, avbestill legetimen, du skal til veiledningstime i stedet".

En veiledningsøkt er ingen spøk. Selv om den som søker veiledning befinner seg blant vennligsinnete, oppstår det lett situasjoner der hendene blir klamme, stemmen skjelver og det svir i øynene.

# Svette, tårer og styrket profesjonsbevissthet



**H**øgskolelærer Gry Hjortdal lot velvilligst Første steg få være flue på veggen da tre førskolelærere møttes i et møterom på Høgskolen i Buskerud i Drammen. De tre var pedagogisk leder Jannicke Lam og førskolelærer Janne Nordeng fra Danvik barnehage og pedagogisk leder Anne Kjeldsen fra Svensedammen barnehage. En skulle veiledes, en skulle veilede og en skulle være observatør. Hjortdals rolle som ekstern veileder var å styre prosessen i veiledningen slik at deltakerne i gruppen kom velberget gjennom seansen.

Dikotomiene spiller ofte en rolle i forholdet mellom to personer på samme arbeidsplass. Den ene er yngre, den andre er eldre. Den ene er underordnet, den andre er overordnet. Den ene har utdanning, den andre har ikke. Den ene har mye erfaring, den andre har lite. Ofte oppstår ingen problemer, den yngre bøyer seg gjerne for den eldre og den uerfarne for den erfarne, og den underordnede underordner seg helt naturlig den overordnede.

Problemer kan oppstå når den yngre er den overordnede med utdanning, men med lite erfaring, mens den eldre er den underordnede med lite utdanning, men med mye erfaring. Den situasjonen forekommer helt sikkert i en rekke norske barnehager.

## Profesjonalitet

Hva skjer hvis den eldre og erfarne assistenten prøver å dominere sin yngre overordnede, eller i alle fall er det slik den yngre opplever situasjonen? Vi er vant til flat struktur i barnehagen. Kan strukturen bli for flat?

Veiledning innebærer ofte å måtte identifisere den egentlige problemstillingen. Det gjelder å rydde unna alt som bidrar til å utydeliggjøre bildet. Kanskje viser det seg at problemet er et annet enn det man opprinnelig trodde. Kanskje den erfarne assistenten opptrer som hun gjør fordi hun føler seg truet av den yngre førskolelæreren? Kanskje førskolelæreren i kraft av sin unge alder og korte tid i yrket ubevisst føler seg som junior på avdelingen og derfor holder igjen og blir utydelig i formidlingen av hva hun egentlig vil?

Det dreier seg faktisk ikke først og fremst om å løse et konkret problem, og slett ikke i en personalkonflikt. Veiledning er ikke minst et arbeid for å komme fram til selvrefleksjon og selverkjennelse. Veiledning skal være med på å gjøre veisøkeren (den som veiledes) til å bli en bedre profesjonell. Det gjelder derfor å ha fokus på den profesjonelle samtalen. Hvem har til enhver tid ansvaret for å være den profesjonelle?

Og hvis det målet nås, klarer hun kanskje å løse personalkonflikten, ved selv å reflektere over sine egne handlinger, teorier, erfaringer

og verdier. For ofte vil veilederen avstå fra å gi konkrete råd, spesielt tidlig i samtalen.

## Det dreier seg om samarbeid

Av og til vil den veiledede som har lagt fram et problem, føle at ting blir snudd på hodet. Veilederen spør: "Hva er din rolle i denne sammenhengen?" "Hvorfor gjorde du det du gjorde?" "Hvorfor gjorde hun andre det hun gjorde?" "Har du tatt opp saken med henne? Hvorfor ikke?" "Har du tatt opp saken med styreren? Tør du ikke, sier du? Hvorfor ikke?" "Har du forsøkt slik og slik?" "Kanskje du burde prøve å ...?" Og så videre.

Hadde det ikke vært for den nøytrale eller til og med vennlige stemmen, hadde spørsmålene lett kunnet bli oppfattet som anklager. Situasjonen er slett ikke bare behagelig for veisøkeren, det er lett å havne i en forsvarsposisjon, noe som selvsagt ikke er meningen. Veilederen forsøker tross alt hele tiden å få veisøkeren til å reflektere over sin egen praksis, for å belyse ulike sider ved den saken veisøkeren ber om veiledning til. Målet er samarbeid og den gode samtalen.

Livet er et rollespill. Vi spiller roller hele tiden, men ikke hele tiden den samme rollen. På jobb spiller vi (minst) én rolle, hjemme hos familien en annen, eller flere andre. Det gjelder å finne den rette rollen i den aktuelle konteksten. Det kan ta år å lære rollene.





Observatøren overvåker at spillereglene følges, og hun kommenterer hvordan hun synes seansen forløper.

Hovedrolleinnhaverne: Veisøkeren til venstre mens veilederen for anledningen understreker et viktig poeng – kanskje et ubehagelig ett for den veiledede? Veilederens oppgave er ikke å dikke den veiledede under haken, men å stille de rette spørsmålene og å få i gang den rette samtalen. Lykkes veilederen, vil veisøkeren forhåpentligvis kunne gå fra veiledningen som en yrkesutøver med styrket profesjonsbevissthet – men sannsynligvis uten noen fasitsvar på konkrete problemer.

Økta er over, alle kan slappe av igjen. F.v. førskolelærer Janne Nordeng (observatør), pedagogisk leder Anne Kjeldsen (veisøker), høgskolelærer Gry Hjortdal (ekstern veileder) og pedagogisk leder Jannicke Lam (veileder).







# Veiledningsøkt som tenketank

**A**tskillig mindre stod på spill for den enkelte i Skien enn det som var tilfelle i Drammen (se foregående side). I Drammen opplevde veisøkeren sannsynligvis å bli satt under et visst press som følge av problemstillingens art, i Skien var stemningen hele tiden lettere og mer upresset fordi problemet ikke åpenbart kunne relateres til veisøkeren. Veiledningen fikk i stedet preg av tenketank-arbeid (fra engelsk "think tank") der alle kunne fokusere på én spesiell problemstilling uten at veisøkeren på noe tidspunkt følte behov for å ta problemstillingen inn over seg personlig – "har jeg gjort noe galt her?"

Deltakerne ved Pedagogisk senter i Skien var førskolelærerne Janne Hafredal Løkken, Brita Nyland, Ann-Christin Wasler, og ekstern veileder og høyskolelærer Gry Hjortdal – og igjen med Første steg som flue på veggen.

Ann-Christin og Brita er begge nyutdannede. Brita har imidlertid bak seg et tidsrom på ti år som assistent før hun tok førskolelærerutdan-

ning. Begge har vært med på veiledning før, blant annet i studietiden. De er imidlertid enige om at studentveiledning og kollegaveiledning er to forskjellige ting. Maktrelasjonen er en annen. Veilederen har mer makt som studentveileder enn som kollegaveileder. Når kolleger møtes er det som likeverdige. Dette er også noe annet enn det som ofte møter en nyutdannet eller en nyansatt i barnehagen – ofte er budskapet "kom som du er, men bli som oss". Det kan være liten aksept for nyankomnes ressurser og kompetanser. Her er det heller snakk om å bruke hverandre som ressurser – "hva kan du gi meg, hva kan jeg gi deg".

Den eksterne veilederen fastslår at alle har et medansvar for samtalen. Ingen må ta makten i samtalen, ingen må settes på sidelinjen.

Begge veisøkerne hadde et veiledningsgrunnlag å presentere. Gruppen bestemte seg for å velge det ene: Et barn har forandret seg mye den siste tiden. Før lekte barnet mye, nå er det ofte lei seg og har lett for å gråte. Det trekker seg ut av leken. Ved en anledning har barnet ut-

talt at det føler seg "usynlig". Veisøkeren synes dette virker alvorlig. Barnet henger i hælene på de voksne framfor å leke med andre barn, og det forsøker å være en liten voksen gjennom å hjelpe de mindre barna. Barnet det er tale om, fungerer slik hele barnehagedagen lang. Barnet gikk i den samme barnehagen i fjor også, men fungerte da helt annerledes, det lekte, var aktivt og hadde en forholdsvis høy status i barnegruppen. Forandringen har skjedd denne høsten. Ting barnet sier kan tyde på at det gruer seg til å begynne på skolen. Det gir ofte uttrykk for at det vil være hos en bestemt av foreldrene. Det sier kanskje ikke hvorfor.

## Barnet og dets foreldre

Hva gjør vi når vi ser at et barn ikke har det bra? Veisøkeren har ikke snakket med foreldrene ennå. Hun vil gjerne observere barnet litt grundigere i forskjellige situasjoner før hun gjør det.

Hva kan vi gjøre for å legge til rette for barnet i barnehagen? Hvordan griper vi saken



«Tenketanken», f. v. Gry Hjortdal, Brita Nyland, Janne Hafredal Løkken og Ann-Cathrin Wasler.

## Gruppeveiledningsseansen ved Pedagogisk senter i Skien ble en demonstrasjon av hvordan en slik økt kan fungere som en tenketank.

an overfor foreldrene? Betyr det noe for framgangsmåten vår dersom foreldrene ikke bor sammen? Hvordan reagerer vi den ene og den andre av foreldrene? De er jo to forskjellige individer med sine særegenheter. Vi synes kanskje den ene er lett å snakke med, den andre mindre lett. Hvorfor?

Hvordan stiller vi de rette spørsmålene? Sensurerer vi oss selv fordi vi er redde for å stille spørsmål som kan støte noen? På den annen side er i alle fall førskolelærere flinke til å anerkjenne hverandre.

### Hvordan hjelpe barnet?

Det er viktig for barnet å bli *sett*. De voksne i barnehagen må gi uttrykk for at de *ser* barnet. Det kan gjøres på flere måter.

Det å plassere barnet i en lekegruppe kan være ett tiltak. I lekegruppen, som er en pedagogisk organisert gruppe, fungerer barna sammen idet de påbegynner en lek, gjennomfører den og avslutter den. Barnet vil ikke måtte forsøke å vinne innpass i en gruppe

som alt mer eller mindre spontant har dannet seg som følge av barnas egne initiativ. I lekegruppen kan barnet oppnå kontakter og vennskap som kanskje vil holde seg til det begynner på skolen sammen med noen av de samme barna.

Har det forekommet situasjoner som faktisk har løst seg selv på en positiv måte?

Hvorfor. Noen mener det er feil å stille hvorfor-spørsmål til barn. Bør konteksten avgjøre om hvorfor-spørsmål skal stilles eller ei? Den eksterne veilederen mener at dersom vi ikke stiller hvorfor-spørsmål til barna, fratar vi dem muligheten og evnen til refleksjon. Kan vi spørre annerledes – "hva er grunnen til at du ...?"

Hvorfor-spørsmål springer ut av vårt behov for begrunnelse. Men hvorfor er en begrunnelse viktig? Begrunnelsen har kanskje gyldighet for kun én bestemt situasjon. Ofte handler vi uten å ha en begrunnelse, men fordi vi *må* handle. Vi synes noe er viktig, men barnet er uenig.

### Fra garderobe til møte

På et eller annet tidspunkt må spørsmålet eller problemet tas opp med foreldrene. Spørsmål eller problemer tas opp med foreldrene hver eneste dag, for eksempel i form av småprat i garderoben ved bringing og henting.

Å forflytte spørsmålet/problem fra garderoben til et mer formelt møte er å forsere en barriere. Vi har på sett og vis fått en *sak*, noe er blitt mer alvorlig. Det trenger naturligvis ikke bli noen "sak". Som en veisøker sier: Det kan hende at foreldrene vet om noe som har skjedd, men de har ikke sett på hendelsen som viktig og derfor har de ikke informert barnehagen om den. Foreldrene har ikke tenkt på hendelsen som noe barnehagen kanskje burde vite om.

Et problem som oppfattes som stort nok, må uansett tas tak i av førskolelærerne i fellesskap, mener den ene veisøkeren. De må skaffe seg et grunnlag å gå videre på før de engasjerer foreldrene.



# Satser på de nyutdannede

Fredrikstad kommune satser på å bygge opp et nettverk av lokale veiledere for førskolelærere. Her er samarbeidet med Høgskolen i Østfold viktig. Kommunen forsøker også å gi tilbud til dem som til å begynne med blir gående i vikariater, for å stimulere dem til å bli i yrket.

**S**pesialkonsulent Kjersti Johansen er den som på vegne av barnehageadministrasjonen i Fredrikstad administrerer veiledernetverkets virksomhet.

- Fredrikstad kommune har som en del av sin handlingsplan for barnehagen å samarbeide med Høgskolen i Østfold (HiØ) om veiledning av nyutdannede førskolelærere, sier Johansen. - Barnehageadministrasjonen og HiØ gjennomførte derfor prosjektet

"Veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole", et prosjekt som kom i stand på bakgrunn av Utdannings- og forskningsdepartementets kvalitetsreform, altså Stortingsmelding 16.

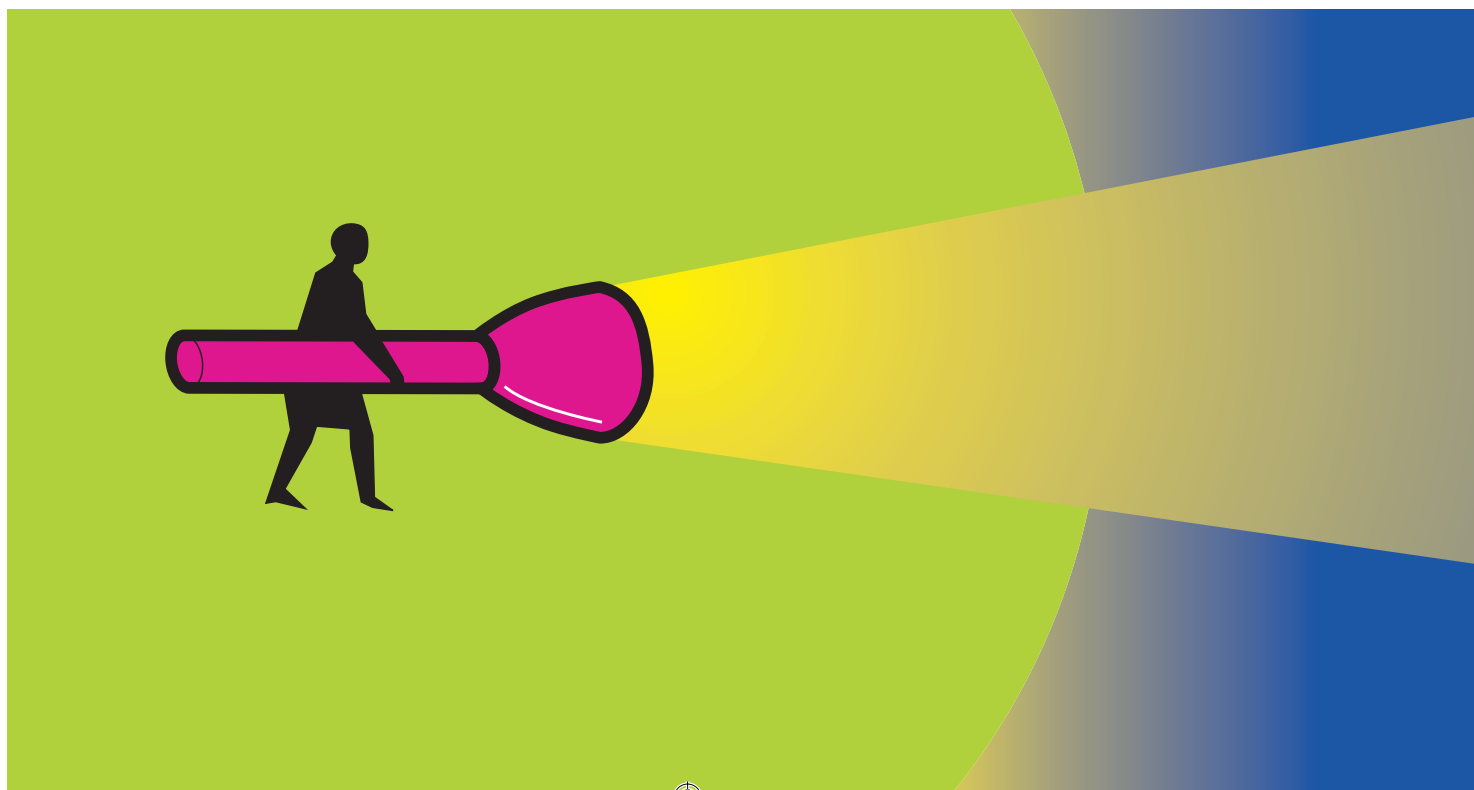
- Nettverket bestående av seks lokale veiledere springer ut av dette arbeidet. Veilederne er selv førskolelærere som har sin arbeidsdag i barnehagen. Meningen med nettverket er å la veilederne få komme sammen for å opprettholde og videreutvikle sin egen kompe-

tanse. De har fått en opplæring gjennom HiØ tilsvarende tre vekttall. Kommunens personalavdeling har imidlertid stilt midler til rådighet slik at veilederne får muligheten til å ta ytterligere sju vekttall og dermed komme opp i en ti vekttalls veiledningskompetanse.

Veilederne arbeider i dag hovedsakelig internt i sine egne barnehager. Med ti vekttalls kompetanse kan de også veilede eksternt, altså i andre barnehager enn den de selv arbeider i.

- Planen er at i 2006 skal hver av de seks veilederne veilede minst én ekstern nyutdannet kollega, sier Johansen. - Et av nettverksmedlemmene, en styrer, gjør faktisk dette allerede. Hun veileder styreren i en nyopprettet barnehage. På tilsvarende måte vil vi at pedagogiske ledere skal gå ut og veilede andre pedagogiske ledere. På den måten skaper prosjektet ringvirkninger, og kom-

«... pedagogiske ledere skal gå ut og veilede andre pedagogiske ledere. På den måten skaper prosjektet ringvirkninger, og kommunen ser at den får valuta for pengene – hvilket selvsagt er viktig nok.»



munen ser at den får valuta for pengene – hvilket selvsagt er viktig nok.

### Frivillige

Veilederne er med på frivillig basis. De er førskolelærere med en særlig interesse for veiledningsarbeid overfor kolleger.

Johansen har selv vært veileder for en nyutdannet førskolelærer i en privat barnehage. Det blir stadig flere private barnehager i Fredrikstad, en kommune med lite penger har sluttet å bygge kommunale. I stedet dukker det opp mange små private barnehager etter hvert, barnehager der en eller to førskolelærere lett blir sittende alene og isolert.

- Vi mener det er viktig å kunne tilby også disse førskolelærerne veiledning, sier Johansen. Hun sier det var gjennom interessen for førskolelærerne i de private barnehagene hun selv kom med i dette arbeidet.

Veiledning koster, men ikke all verden.

- Intern veiledning må bekostes av den enkelte barnehage, sier Johansen. - Intern veiledning er å betrakte som en del av personalansvaret i barnehagen. Kostnader ved ekstern veiledning betales av barnehageadministrasjonen ved at veilederen sender refusjonskrav. Så langt har kostnadene ikke vært store, det dreier seg jo om én gang per måned når det gjelder ekstern veiledning.

### Vikarpool

Det er HiØ som så langt har hatt hånd om prosjektet over tre år og om de felles samlin-

gene veilederne har hatt. Johansen sier at kommunen ønsker å videreføre samlingene, men det er ennå ikke avgjort på hvilken måte.

- Vi ser jo også for oss at kommunen må fortsette å veilede de nyutdannede som kommer hit, sier hun.

På ett punkt gjorde imidlertid Fredrikstad kommune et forsøk på et eget og konstruktivt grep. Johansen forteller: - For en nyutdannet førskolelærer kan det jo være vanskelig å komme inn på arbeidsmarkedet. Kommunen opprettet derfor en egen organisasjon for førskolelærervikarer, en vikarpool. Den fikk tilslutning fra mange nyutdannede, men eksisterte dessverre kun barnehageåret 2004/2005.

- Vi har i samarbeid med HiØ klart å gi de interesserte et videreutdanningstilbud på ti studiepoeng. Tanken med det fra vår side er at de med styrket formell kompetanse har mer enn bare grunnutdanningen å vise til neste gang de søker en stilling, sier Johansen.

Fredrikstad kommune er dermed på en organisert måte i stand til å gi tilbud til førskolelærere i vikariater og korttidsstillinger.

### Vikarmarkedet viktig

- Vi ser det slik at skuffelsen over ikke å få jobb kan føre til at unge folk kanskje søker seg andre veier og gir opp forsøket på en karriere som førskolelærer. Vi ønsker å beholde dem i barnehagen, for det er jo en viss beskjeden utskiftning av forskjellige årsaker uansett.

- Vi ønsker videre å vise dem at vi setter pris



Kjersti Johansen er spesialkonsulent i stab oppvekst og omsorg i Fredrikstad kommune, der hun administrerer kommunens nettverk av veiledere, erfarne førskolelærere med veiledningskompetanse som skal veilede nyutdannede førskolelærere.

på dem og at det ikke er dem personlig det er noe i veien med om de ikke umiddelbart kommer inn på arbeidsmarkedet, sier Johansen. - Ingen hadde jo fortalt dem om hvordan arbeidsmarkedet i vårt distrikt er. Derfor er det viktig at de får erfare at de blir sett, at de får erfare at vi vet hvem de er.

Som i mange andre kommuner er det som vikarer nye førskolelærere i Fredrikstad kommer seg inn på arbeidsmarkedet. Arbeidsmarkedet for førskolelærere i kommunen er svært stabilt, uten store utskiftninger. Johansen sier at alle barnehager blir orientert om at nyutdannede kan delta i kompetansehevingsprosjektet, enten gjennom HiØs tilbud eller gjennom kommunal veiledning.

- Vi samarbeider godt med HiØ, sier Johansen. - HiØ står for teorien, vi for praksis. Vi utveksler kunnskap på en arena der vi kan støtte hverandre.

## Samarbeidsprosjektet

Fredrikstad kommunes og Høgskolen i Østfolds samarbeidsprosjekt "Veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole" ble iverksatt fra høsten 2003 med en varighet på tre år.

Første år deltok veiledere og nyutdannede fra Askeladden familiebarnehage, Gaustadgrenda barnehage (se artikkel i dette nummer), Leie bhg, Nabbetorp bhg, Trollstua bhg, og den kommunale fagetaten.

Andre år, barnehageåret 2004/2005, deltok Gaustadgrenda bhg, Fotspor bhg, Rolvsøy bhg, og Veslefrikk bhg/Steinerskolen.

Tredje år er i gang fra høsten 2005, og i skrivende stund er flere barnehager med nyutdannede førskolelærere invitert til å delta.

HiØ utdanner veilederne. Teorien bygger på *Veiledning og praktisk yrketeori* av Per Lauvås og Gunnar Handal. Utdanningen inneholdt blant annet seks samlinger i tillegg til deltakelse i basisgruppe. Flere av veilederne har tatt eksamen i veiledning, ti studiepoeng.

Veilederne veiledning av de nyutdannede er gjennomført med minst ti veiledningstimer i løpet av et år.







# Det dreier seg om kvalitetsheving

**Det gjelder å fri seg fra problemtenkningen og å innse at veiledning dreier seg om arbeid for å heve kvaliteten i barnehagen, fastslår tre førskolelærere i Gaustadgrenda barnehage på Mandstad i Fredrikstad.**

**P**edagogisk leder Benthe Vatvedt er kontaktperson for prosjektet "Veiledning av nyutdannede i barnehage og skole" i Gaustadgrenda barnehage. Der samarbeider hun naturligvis tett med virksomhetsleder Kristin Tendal og med pedagogisk leder Solveig Gundersen, som hun også er veileder for. Benthe er den som hele tiden har hatt oppgaven med så å si å berede grunnen, for å få kolleger og medarbeidere med seg i forståelsen av at veiledningsarbeid er viktig.

Når Solveig forteller at hun i fjor, som fersk nyutdannet, opplevde det som svært frustrerende å måtte si "jeg må gå for å få veiled-

ning" midt oppe i det alminnelige ståket og styret på avdelingen, kompletterer Benthe med å slå fast at: - Den tiden vi bruker til veiledning, får vi igjen senere i form av færre frustrasjoner i det daglige arbeidet.

Kristin medgir at det ikke alltid er like lett å få alle med seg i synet på veiledning som noe nødvendig, men at de fleste i barnehagen likevel ser på veiledningsarbeidet som positivt og nyttig.

Østfold er en av de fire fylkeskommunene som har sluttet seg til Nasjonalt kompetansenettverk for veiledning av nyutdannede. Gaustadgrenda barnehage på det treårige veiledningsprosjektet (se artikkelen *Satser på de*

F.v. Pedagogisk leder Benthe Vatvedt, pedagogisk leder Solveig Gundersen, og virksomhetsleder Kristin Tendal i Gaustadgrenda barnehage. De ser på veiledningsarbeidet som en fordel for den daglige virksomheten i barnehagen. Samtidig er veiledning frivillig, ingen skal føle seg truet i en veiledningssituasjon.

nyutdannede, sidene 18 og 19), som varer til og med 2006.

- Det begynte med at Østfold fylkeskommune tilbød 50-timers kurs i veiledning for styrere og pedagogiske ledere på begynnelsen av 1990-tallet, sier Benthe. - Det var Østfold fylkeskommune som arrangerte kurset. Å være med på prosjektet veiledning av nyutdannede, i regi av Høgskolen i Østfold (HiØ, i Halden), så vi som en mulighet til å få veiledning inn som en del av barnehagehverdagen, sier Kristin. - To førskolelærere fra den-





ne barnehagen deltok i prosjektet det første året, Solveig deltok det andre året.

Det første året foregikk veiledningsarbeidet langs to parallelle løp. For det første fikk de nyutdannede førskolelærere veiledning i egen barnehage. Veileder fikk i tillegg veiledning på egen veiledning fra Høgskolen før og etter veiledning av den nyutdannede. I tillegg fantes det en basisgruppe med fire medlemmer, som diskuterte teoristoff. Ann Sofi Larsen ved HiØ var den som førte kontroll med arbeidet, og som veiledet lokal veileder i barnehagen. Også Thorbjørn J. Karlsen ved HiØ får mye ros av de tre.

- Hele barnehagen har nytte av dette arbeidet, fastslår Kristin.

#### Unngå problemfiksering

Alle som arbeider i en avdeling i en barnehage vet at det går i ett, det er ikke enkelt å avvike fra de presserende gjøremålene som henger over en hele tiden. Det kan være vanskelig å heve blikket og rette ryggen.

## Ros til Fredrikstad

### Virksomhetsleder Kristin Tendal roser gjerne barnehagekommunen Fredrikstad.

Hun synes kommunen ligger langt framme på flere områder innen barnehagearbeid, det gjelder både veiledning av nyutdannede (der hun gjerne deler ut en ekstra rose til Kjersti Johansen i barnehageadministrasjonen, se igjen artikkelen på sidene 18 og 19), arbeidet med å rekruttere menn inn i barnehagen (MIB-prosjektet), kartlegging av barns språkutvikling, TRAS,, og sist sommer ble sannelig seilskuteregattaen Tall Ships' Race også et barnehageprosjekt.

Pedagogisk leder Solveig Gundersen synes i tillegg at lokalavisen Fredriksstad Blad er blitt flinke til å skrive om barnehagen.

- "Veiledning" er et belastet ord, sier Benthe. - Vi burde kanskje finne noe annet. Det alt dreier seg om, er jo å kunne stille spørsmål som stimulerer til refleksjon. Det er ikke så enkelt, det oppdaget jeg både jeg da jeg skulle skrive et veiledningsgrunnlag og en beskrivelse av hva veiledning er.

- Det ble veldig problemfiksert, skyter Kristin inn. - Hvilke problemer har jeg?" Det gjelder å fri seg fra problemtenkningen.

- Jeg hadde "problemene" med meg fra grunnutdanningen, sier Solveig. - Jeg var problemfiksert hele tiden. Til slutt klarte jeg å innse at det dreide seg ikke om problemer, det dreide seg om kvalitetsheving. Veiledning handler om å rydde opp i egne tanker, rydde opp i digresjonene, få hjelp til å se ting klarere. Vi begynte med å avklare rollene. Hva forventes av hvem? Jeg syntes at allerede en slik avklaring hjalp meg langt på vei.

- Solveigs første veiledningsgrunnlag var "hvordan få tid til barna?", forteller Benthe.

- I tillegg til veiledning trengte vi flere møter med førskolelærerne, med assistentene, avdelingsmøter, og så videre for å få svar på det spørsmålet. Veiledningsgrunnlaget engasjerte med andre ord hele barnehagen.

#### Frigjør ny kunnskap

Solveig var nyutdannet i 2003, Benthe i 1977, og Kristin i 1988. Det er 26 år mellom Solveigs og Benthens utdanninger. Det har selvfølgelig skjedd ting forsknings- og utviklingsmessig i løpet av et kvart århundre.

Det vil alltid være en fare for at en ung nyutdannet føler hun ikke bør stikke hodet for langt fram i selskap med garvede kolleger med lang fartstid. Da vil det også alltid være en fare for at nyttige kunnskaper blir undertrykt fordi de er nye, og det er den nyutdannede som sitter med dem.

- Veiledning får fram "den tause kunnskapen", sier Solveig. - Kunnskaper av både teoretisk og praktisk art ikke er helt de samme hos yngre og eldre kolleger.

- For meg dreide veiledningen seg ikke minst om min plass i denne barnehagen, sier hun. - Etter hvert ble jeg i stand til å ta med meg momenter fra veiledningsmøtene til avdelingen. Det ga møtene en tilleggs kvalitet. Veiledningen påvirker jo tenkningen vår. Tenkningen blir i større grad preget av refleksjon. Jeg som veiledet får opp øynene på en ny måte for dem jeg arbeider sammen med.

#### Internt og eksternt

Benthe har tre vektall i veiledning og er veileder i egen barnehage. Hun skal ta sju vektall til, og da vil hun ha plikt til å veilede eksternt, altså i miljøer utenfor Gaustadgrenda. Hun mener det vil være en svært spennende oppgave. Det vil være Fredrikstad kommune som i tilfelle betaler for de sju vektallene.

Det er både fordeler og ulemper forbundet med å være veileder i egen barnehage. Fordelen er nærheten til det som foregår der, ulempen er at veilederen kan komme så nært innpå den lokale virkeligheten at hun blir nærsynt og derfor ikke ser det hun burde se. Benthe er blitt spurt om å veilede eksternt.

- Den eksterne veilederen er kanskje mindre forutinntatt, tror Solveig. - Samtidig er hun kanskje litt skremmende, fordi hun kommer utenfra.

Solveig er med på å veilede assistentene i Gaustadgrenda barnehage, gjennom sin rolle som pedagogisk leder, en oppgave hun setter stor pris på. Hun føler hun får være med på å heve assistentenes faglige nivå gjennom samtaler om prinsipielle spørsmål, ikke bare de helt konkrete.

Til slutt litt om hva veiledning ikke er: Spesifikke personalkonflikter er ikke en del av veiledningsgrunnlaget. Det dreier seg heller ikke om psykoterapi.

Til gjengjeld kan det hende at rydding i digresjoner og fastlåste tanker hjelper en til å løse også denne typen konflikter og problemer.

# - Veiledning vil si å pleie en mangemillioninvestering

- Når du ansetter en førskolelærer eller en lærer, kan det hende det dreier seg om et mangeårig ansettelsesforhold. Da er det lurt å gi vedkommende veiledning, det vil jo så å si være å pleie en mangemillioninvestering, sier direktør Eva Lian i KS.

**V**eiledning og annen kompetanseutvikling og -oppfølging er naturligvis spesielt nyttig overfor nyutdannede, men Eva Lian sier vi ikke må glemme at det i virkeligheten handler om kontinuerlige prosesser. Fagfolk må oppdateres for å kunne løse oppgavene sine best mulig. De fagfolkene Lian er opptatt av, befinner seg blant annet i barnehagen.

Telemark var foregangsfylket, sier Lian: - Det var kommunene, altså arbeidsgiversiden, som meldte behovet. Kommunene tok blant annet kontakt med Høgskolen i Telemark, og slik begynte det hele å utvikle seg. Jeg vet at medlemmene våre i Telemark, altså kommunene, er godt fornøyde med hvordan veiledningsopplegget fungerer.

Ifølge Lian begynte det med at kommunene mente å registrere at nyutdannede førskolelærere og lærere ikke fungerte godt nok ute i praksis. Slik sett mener hun det er grunnlag for å kritisere utdanningene, som burde være mer praksisrettete.

- Det er et paradoks at det første nyutdannede med tre til fire års utdanning trenger, er veiledning, sier hun. - Studentene har satset tid, ressurser og penger på å utdanne seg til et yrke, og når de har vært igjennom høyskolesystemet er de ikke i stand til å føle seg tilstrekkelig kompetente. Jeg mener grunnutdanningene har et stort forbedringspotensial her, og arbeid er i gang i form av et stort forsknings- og utviklingsprosjekt som skal gjøre lærerutdanningen mer praksisrettet.

- Like fullt har vi så de førskolelærerne og lærerne som kommer som nyutdannede, og som per i dag faktisk har dette behovet for veiledning. Vi bestemte oss for å gjøre noe for dem, og det hele begynte som sagt i Telemark.

## Alle bør få veiledning

Lian sier hun ikke vet hvordan kommunene prioriterer, om de forfordeler førskolelærerne sammenlignet med lærerne, for eksempel. Imidlertid: - For en arbeidsgiver som ønsker å være attraktiv, burde førskolelæreren og læreren være like viktige.

Nå kan jo noen kommuner være mindre interessert enn andre i å drive veiledningsarbeid overfor nyutdannede i det hele tatt. Om det sier Lian at selsagt forekommer det variasjoner: - Kommune-Norge er variert. Forskjellene kan være store mellom en kommune i Finnmark og en på Sørlandet. Eller mellom Bergen og Oslo for den sakens skyld.

- Prinsipielt mener jeg imidlertid at dette er et tilbud alle kommuner bør gi sine nyut-

Eva Lian er direktør i KS Utdanning. KS står ikke lenger for Kommunenes Sentralforbund, men derimot for *Kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon*.



dannede førskolelærere og lærere. Og selv om jeg sier at veiledning i begynnelsen er viktig, bør det jo dreie seg om kontinuerlig kompetanseutvikling. En arbeidsgiver som ansetter en person som kanskje blir der i flere år, bør se det som en mangemillioninvestering.

## Ledelsesutvikling

Lian sier at KS har store ambisjoner når det gjelder å hjelpe kommunene med kompetanseutvikling og i enda høyere grad med ledelsesutvikling.

- Skal et veiledningssystem fungere, må kommunen ha ledelse som fungerer på alle nivåer, sier hun. - KS vil at medlemmene, kommunene, skal framstå som attraktive arbeidsgivere, og derfor er vi opptatt av at kommunene har dyktige ledere. Dyktige ledere vet at veiledning og kompetanseutvikling av personalet er viktig, og de arbeider med plan og systematikk for å nå slike mål.

For å oppnå dette må en kommune ha en arbeidsgiverpolitikk og arbeide etter personalpolitiske retningslinjer.

- Men skal kommunen fungere i forhold til slike mål, må også ledelsen i en barnehage og på en skole kjenne sitt ansvar, og utøve det i samarbeid med de ansatte, fortsetter Lian. Hun mener både veiledning og annet kompetanseutviklingsarbeid må skje ut fra en plan som hviler på det som er kommunens behov.

- Det eksisterer vel en tendens til at en del førskolelærere og lærere tar videreutdanning i det de har hatt lyst til, og i mindre grad innen områder der barnehagen/skolen og kommunen ut fra faglige vurderinger har behov. Dermed er kompetanseutviklingen blitt litt for privatisert, sier Lian, som tror vi i framtiden får se at arbeidsgivers behov kommer mer i forgrunnen.

## Abonnér på Første steg

[post@utdanningsakademiet.no](mailto:post@utdanningsakademiet.no)





Av Bjørn Saugstad,  
advokat i Utdanningsforbundet

## Nytt ombud og ny nemnd

**Likestillings- og diskrimineringsombudet og Likestillings- og diskrimineringsnemnda begynner sitt arbeid 1. januar 2006..**



**U**tdanningsforbundet får ikke så sjelden henvendelser der tema enten gjelder diskriminering av førskolelærere i arbeidssituasjonen eller likestillingsproblematikk for samme gruppe arbeidstakere.

Med virkning fra 1. januar 2006 er det etablert et offentlig apparat som har som oppgave å arbeide for likestilling og mot diskriminering både i og utenfor arbeidslivet. De nye instansene Likestillings- og diskrimineringsombudet og Likestillings- og diskrimineringsnemnda trer i funksjon denne datoen. Oppnevning skjer for en periode av fire år med mulighet for en gangs reoppnevning. Oppnevning skjer ved Kongen i statsråd.

Hjemmelen for disse nyetableringene er den nye diskrimineringsombudsloven. Denne ble vedtatt i mai i år. Både ombudet og nemnda er faglig uavhengige, selv om administreringen skjer departementalt.

Virkeområdet for både ombud og nemnd er vidt. Alt som kan defineres som diskriminering vil være underlagt det nye ombudets ansvarsområde. Ombudets opp-

gaver er definert i den nye lovens § 3. Der står det blant annet følgende:

*"Ombudet skal arbeide for å fremme reell likestilling uavhengig av kjønn, etnisitet, nasjonal opprinnelse, avstamning, hudfarge, språk, religion og livssyn på alle samfunnsområder. På arbeidslivets område skal ombudet også arbeide for å fremme likebehandling uavhengig av politisk syn, medlemskap i fagforening, seksuell orientering, funksjonshemming og alder."*

### Håndhever og pådriver

Likestillings- og diskrimineringsombudet har både en lovhåndhever- og en pådriverrolle. Ombudet får ansvar for å håndheve både likestillingsloven, diskrimineringsloven og likebehandlingskapitlet i arbeidsmiljøloven. I lovhåndheverrollen ligger det at ombudet avgir uttalelser i klager om brudd på lover og bestemmelser som hører inn under ombudets virkeområde. Dessuten gir ombudet råd og veiledning om dette regelverket.

Dersom for eksempel en førskolelærer føler seg diskriminert, kan hun eller han legge saken fram for ombudet. Ombudet inn-

henter så opplysninger fra begge parter i saken og avgir en uttalelse.

Intensjonen er at partene frivillig retter seg etter denne uttalelsen. Dersom slik frivillighet ikke oppnås, kan ombudet etter lovens §3 forelegge saken for Likestillings- og diskrimineringsnemnda. Denne nemnda overtar de oppgavene som i dag ligger til Klagenemnd for likestilling. I tillegg skal den blant annet behandle klagesaker som er fattet av ombudet vedrørende diskrimineringsloven, samt klager etter arbeidsmiljølovens likebehandlingskapittel.

Nemnda skal etter diskrimineringsloven § 5 bestå av en leder, en nestleder og seks øvrige medlemmer. Det skal i tillegg være fire varamedlemmer. Både medlemmer og varamedlemmer oppnevnes av Kongen i statsråd for fire år. Det er mulighet for en gangs gjenoppnevning.

### Plikter og fullmakter

I de tilfeller det partene ikke frivillig innretter seg etter ombudets uttalelse, og det antas å medføre ulempe eller skade å avvende nemndas vedtak, kan ombudet treffe vedtak. Dette vedtaket kan så i neste omgang klages inn for nemnda.

Nemnda kan gi pålegg om stansing og retting, samt treffe vedtak om tvangsmulkt for å sikre gjennomføring av de ved-

takene som er gitt. Det kan også gis pålegg om andre tiltak som er nødvendig for å sikre at diskriminering og trakassering opphører.

Vedtak fattet av nemnda kan så i neste instans bringes inn for domstolen til full prøving av saken. Vedtak som ombudet treffer kan ikke fremmes for domstolen før klageadgangen er utnyttet.

Ombudet har også fått plikt til å gi veiledning i saker som følger av andre regler enn de lover og bestemmelser som ombudet er satt til å håndheve. Dette vil for eksempel kunne gjelde oppsigelsessaker som behandles etter andre bestemmelser i arbeidsmiljøloven enn likebehandlingskapitlet. I tillegg har ombudet også som nevnt en pådriverrolle. I dette ligger det oppgaver knyttet opp mot å bidra til økt likestilling i samfunnet som helhet. Ombudet gis en rolle som premissleverandør for politikken på området. En vesentlig oppgave vil være å drive opplysningsarbeid både mot allmennheten og mot ulike offentlige instanser. Eksempelvis vil arbeidslivets parter, barnehager og foreninger kunne søke råd hos ombudet.

Det er igangsatt et arbeid med en forskrift som nærmere skal klargjøre ombudets pådriverrolle, samt gi nærmere regler om lovhåndhevingen.

**«Eksempelvis vil...barnehager og foreninger kunne søke råd hos ombudet.»**

## Vi skal bli flere!

«Den faglige ensomheten tror jeg er en av årsakene til at så mange nyutdannede førskolelærere tenker at de skal skifte yrke om få år,» uttalte en førskolelærer på spørsmål om rekruttering og stabilitet i barnehagen.

**A**ndelen førskolelærere av den totale bemanningen i barnehagene har siden barnehageloven kom i 1975 bare vært på rundt 33 prosent. Dette er lavt, sammenlignet med for eksempel Sverige og Danmark som har en andel på over 50 prosent. Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling, OECD, var også bekymret for den lave andelen i Norge da barnehagepolitikken i 12 OECD-land ble vurdert i 2001. Selv med den lave andelen har det gjennom årene vært vanskelig å rekruttere nok førskolelærere til barnehagen.

Førskolelærermangelen har nokså kompliserte årsaksforhold. Det dreier seg både om en relativ rask utbygging, dimensjonering av utdanningskapasiteten ved høyskolene, rekrutteringen til utdanningen, lønns- og arbeidsforhold i barnehagene, og flukt fra barnehagen. Reform 97 med seksåringene inn i skolen hadde som forutsetning at førskolelærere også skulle arbeide i skolen. I dag har ca 6000 førskolelærere sitt virke som lærere i skolen. Dette gir en ekstra utfordring til barnehagene når det gjelder å rekruttere nok førskolelærere til å utvikle og styrke fagkompetansen i sektoren.

Ulike tiltak har vært foreslått gjennom årene, men til nå har det vært liten politisk vilje til systematisk utprøving av tiltak over tid for å se hva som faktisk virker. Sporadiske kampanjer for å rekruttere flere til høyskolene eller generelle oppfordringer til bedre samarbeid mellom ulike parter eller ansvarlige i sektoren har ikke endret på situasjonen. Vi har forventninger til at dette kanskje vil endre seg nå. Regjeringen har i sin tiltredelseserklæring sagt at den vil "ha en tiltaksplan for å øke antall førskolelærere i barnehagene". Da blir det spennende å se hvilke tiltak som settes inn.

Mangelen har riktignok gått noe ned de siste årene. Dette skyldes en noe lavere utbyggingstakt og at arbeidsmarkedet for førskolelærere i skolen er mettet. Det synes som om flukten fra barnehagen ikke er så stor lenger, men det er en utfordring at mange nyutdannede velger ikke å begynne sin yrkeskarriere i barnehagen. Dette henger sammen med flere ting. Vi vet at for mange er det en stor utfordring å være ny og ung som arbeidstaker i et etablert miljø som barnehagen ofte er, med godt voksne og stabile assistenter. Førskolelærerutdanningen er også attraktiv i andre yrker hvor relasjoner er viktig.

### Før ensomt

I flere undersøkelser har førskolelærerne svart at de ikke planlegger en langvarig yrkeskarriere i barnehagen, og at det som må til utover høyere lønn for å bli værende i barnehagen, er muligheter for faglig utvikling. Mange barnehager er små med få stillinger og begrensede karrieremuligheter for førskolelærere. Å være så å si alene som fagperson med små muligheter til å diskutere fag og faglige utfordringer gir begrensede muligheter for faglig utvikling. Denne faglige ensomheten er det mange som erfarer. Det er også få eller ingen tilbud om etterutdanning. Ofte gis etterutdanning kun som kurs for enkeltansatte utenfor barnehagen og tilfører derfor ikke nødvendigvis miljøet faglig fornying. Ofte opplever førskolelærerne seg som veiledere framfor utøvende førskolelærere. Dette bidrar heller ikke til å skape et lærende miljø for yrkesutøvelsen. Når påfyll uteblir, tappes førskolelærere for faglige ressurser og valget kan da bli å forlate barnehagen. Barnehagene kommer lett inn i en ond sirkel når miljøet ikke gis nok muligheter for faglig utvikling og vekst. Noe som igjen gjør det vanskelig å rekruttere nye fagfolk.

For å bryte denne onde sirkelen er det på høy tid å sette faglige ambisjoner for barnehagene som strekker seg utover det å rekruttere nok førskolelærere til kun de stillingene som i dag er den vanlige normen. Vi mener at et av de viktigste tiltakene for å heve kompetansen i sektoren er å øke andelen førskolelærere i barnehagen. Noen deler av landet har i dag arbeidsledige førskolelærere, og der bør muligheten utnyttes til å tilsette flere. Dette gjelder blant annet i store kommuner som Bergen og Trondheim. Her bør vi forvente at kommunen og andre eiere setter i verk tiltak for å øke av andelen førskolelærere.

Fokus i barnehagepolitikken er i ferd med å flyttes fra "pris, plass og penger" til innhold og kvalitet. Den nye barnehageloven som ble vedtatt i juni har en helt ny paragraf 2 om barnehagens innhold, og det slås fast at barnehagen er en pedagogisk virksomhet. Samtidig vedtok Stortinget at det må utvikles en plan for kompetanseheving i sektoren. En plan som vi vet Barne- og familiedepartementet arbeider med og som vi har forventninger til. I et intervju i Utdanning i august i år sa daværende statsråd Laila Dåvøy (Kristelig Folkeparti) at kvaliteten i barnehagen vil øke med flere pedagoger, og at pedagogttheten bør bli bedre enn den er i dag.

### Kommunene trenger økonomisk handlingsrom

I forslaget til revidert rammeplan blir barnehagens oppdrag som læringsarena tydeliggjort, og det stilles klare krav til personalets kunnskaper og hva personalet må bidra med. Det legges vekt på planlegging, dokumentasjon og vurdering. Styrer tillegges et særlig ansvar for dette, og pedagogisk leder har det samme ansvaret for arbeidet i barnegruppen. Sammen har styrer og pedagogisk le-





Av Mimi Bjerkestrand (leder) og Lasse Kolstad (nestleder), seksjon barnehage

der et ansvar for at barnehagens mål og rammer er klarlagt for personalet, og at det utvikles en felles forståelse av målene.

I høringsnotatet til forskrifter til ny barnehagelov fra departementet blir det understreket at eier har ansvar for at barnehagens bemanning og samlede kompetanse er tilstrekkelig til at lovens og rammeplanens krav blir oppfylt. Det sies også at småbarnsforeldre forventer barnehagetilbud av god kvalitet. Kommunene har helt klart ulike oppfatninger av hva barnehagens oppgaver og funksjon i samfunnet skal være og forvalter sitt ansvar som barnehagemyndighet ganske forskjellig. Dette gir seg uttrykk i dekningsgrad, utbyggingstakt og ikke minst bemanningsnormer. Mange kommuner og andre eiere har vært opptatt av barnehagens innhold, personalets faglige kvalifikasjoner og behovet for stabile fagmiljøer for å kunne gi et kvalitativt godt barnehagetilbud. Et tiltak som noen har tatt i bruk for å få til dette har vært å øke andelen førskolelærere. Erfaringene vi kjenner til fra kommunene er positive, og nye kommuner er i ferd med å sette i verk dette tiltaket. En tiltaksplan fra regjeringen vil forhåpentligvis gi kommunene det økonomiske handlingsrommet som trengs for å tilsette flere førskolelærere.

I utkastet til nye forskrifter foreslås det bare å videreføre dagens pedagognorm, det vil si 14 - 18 barn over tre år og sju til ni barn under tre år. Dette forslaget samsvarer dårlig med beskrivelsene av hva som forventes av pedagogen i forslaget til revidert rammeplan. Denne skal også være en forskrift til loven. Høringsinstansene blir likevel bedt særskilt om å vurdere om disse forholdstallene er hensiktsmessige. Dette tolker vi som det er gitt en åpning for å vurdere om pedagognormen bør bedres. Pedagognormen praktiseres i dag ved at man bruker høyeste tillatte antall barn per pedagogisk leder. Ved å stramme inn normen og sette lavere antall barn per pedagogisk leder vil vi kunne øke pedagogtettheten og bedre kvaliteten.

#### Tiltak iverksatt

Det er satt i verk noen tiltak for at førskolelærerne skal påbegynne og ha en yrkeskarriere i barnehagen. For nyutdannede førskolelærere er det satt i gang veiledningsprogrammer som har til hensikt å hindre frafall fra barnehagen. Dette omtales i dette nummeret av Første steg. Utdanningsforbundet har utarbeidet brosjyren *Min første jobb som nyutdannet førskolelærer* som kan være til hjelp for den nyutdannede førskolelæreren som arbeidstaker. Denne finnes på [www.utdanningsforbundet.no](http://www.utdanningsforbundet.no)

Dette er eksempler på helt nødvendige tiltak for å få til en god sosialisering inn i yrket. Men skal vi oppnå at arbeid i barnehagen blir faglig spennende og utfordrende over lang tid, må fagmiljøet styrkes med flere førskolelærere. Utdanningsforbundet arbeider aktivt for dette og vil gå i dialog med regjeringen om en handlingsplan, men vi tror at mye av jobben må gjøres overfor kommunene og an-

dre eiere. De gode eksemplene og tydeligere krav i lov og rammeplan til barnehagens oppdrag som læringsarena er et godt utgangspunkt for at vi skal bli flere førskolelærere i barnehagen.



Min første jobb som nyutdannet førskolelærer

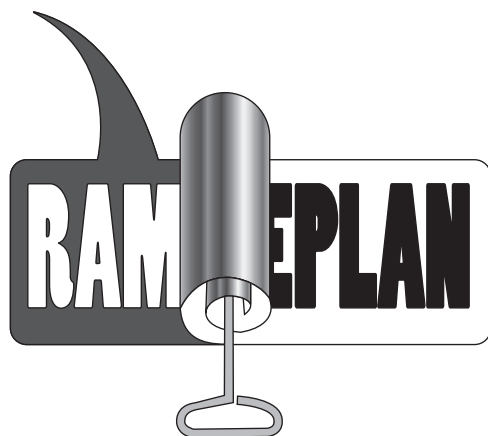
"90 % mener at barnehagen innvirker positivt for å lære barn samarbeid."

(Opinions-undersøkelse 2004)

Brosjyren *Min første jobb som nyutdannet førskolelærer* finnes på [www.utdanningsforbundet.no](http://www.utdanningsforbundet.no)

# Et utkast til en instrumentell rammeplan

Målformuleringene i høringsutkastet til ny rammeplan nedtoner det som har vært barnehagepedagogikkens særpreg – leken, estetikken og opplevelsen – til fordel for en mer instrumentell, kontrollerende og skolerettet plan, mener artikkelforfatteren.



Av Berit Bae

Førsteamanuensis dr. philos. Berit Bae arbeider ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo. Denne artikkelen bygger på et innlegg hun holdt under en temakveld om rammeplanen for barnehagen i Utdanningsforbundets lokaler onsdag 14. september.

(Foto: Erik Sundt)

**B**arne- og familiedepartementets (BFD) høringsutkast til ny rammeplan for barnehagen er temaet for denne kommentaren. Jeg vil også peke på punkter der utkastet skiller seg fra det forslaget som ble levert av Moserutvalget, ledet av professor Thomas Moser ved Høgskolen i Vestfold, i juli i år.

Mens Moserutvalgets forslag var preget av selvmotsigelser, uklart språk, og av dissenser på viktige punkter, så er BFDs høringsutkast kortere og klarere formulert. Det prøver dessuten å forankre generelle resonnementer i barnehageloven.

I det nye forslaget har BFD forandret en del kapitelloverskrifter. For eksempel er omsorg og oppdragelse blitt slått sammen til et kapittel. Likedan behandles lek og læring sammen, riktignok i et meget kort, men i samme kapittel. Barnehagens fagområder er derimot skilt ut som et eget kapittel. Og når det gjelder de seks fagområdene er rekkefølgen av disse forandret. For eksempel kommer fagområdet språk, tekst og kommunikasjon først, i stedet for fagområdet religion, etikk og filosofi som kom først i Moserutvalgets forslag.

Når det gjelder målformuleringene, er en del av dem forkortet i høringsutkastet. Særlig gjelder det de formuleringer som er rettet mot barna. Noen av målene er også forandret, det gjelder for eksempel fagområdet religion, etikk og filosofi. Formuleringene som gjelder hva de voksne skal arbeide mot, er derimot blitt flere i høringsutkastet.

I begge forslagene skriver man om prosessmål, men i Moserutvalgets forslag var målene overhodet ikke formulert slik at de formidlet en prosessuell forståelse. Når det gjaldt mål for barna, var det under de ulike fagområdene brukt formuleringer som at "barna skal utvikle kunnskap ferdigheter ...", og så videre. I høringsutkastet er prosessaspektet noe klarere formulert, selv om det heller ikke der er helt entydig. I stedet for å si hva barna skal oppnå på de ulike fagområdene, brukes nå formuleringer som at "barnehagen skal bidra til at barn ..." (Dette er samme formuleringen som den gamle rammeplanen fra 1996.)

En lignende nyanseforskjell har kommet inn i teksten i høringsutkastet når det gjelder målformuleringer rettet mot de voksne. I stedet for at det er brukt formuleringen at de voksne "skal oppnå målene", så står det nå at de voksne "skal arbeide i retning av" disse målene. Det er slike formuleringer jeg tenker uttrykker noe mer av en prosessuell forståelse.

BFD har altså skåret radikalt ned på størrelsen av rammeplanen i sitt forslag, og det har forandret en del forhold i denne bearbeidingsprosessen. Da blir det viktig å se både på det som står der og det som ikke står der, og hvordan det tar vare på sentrale aspekter i barnehagepedagogikken, for eksempel synet på læring. Her vil jeg knytte framstillingen til tre spørsmål.

## 1. Hvordan er det helhetlige læringssynet tatt vare på i høringsutkastet?

Det å se omsorg, lek, hverdagsaktiviteter og læring i sammenheng har vært et særpreg ved norsk barnehagetradisjon. Dette omtales gjerne, blant annet i Rammeplanen fra 1996, som et helhetlig syn på læring. Når man skal undersøke hva slags læringssyn det nye høringsutkastet er preget av, er det derfor relevant å stille spørsmål ved om hvordan det helhetlige læringssynet som var så sentralt i den gamle rammeplanen, er tatt vare på, eventuelt videreført.

Det er ikke lett å finne ut noe om læringssyn i høringsutkastet. Det står veldig lite samlet om læring, og det er heller ikke gjort noe forsøk på å gi en mer presis forståelse av læring. Det står riktignok at barnehagen skal bygge på et helhetlig læringssyn, men det er ikke presisert eller løftet fram som noe overordnet. Vi må lete på ulike steder i planutkastet for å finne spor av det. I det følgende skal jeg løfte fram noe av det jeg fant.

Under grunnleggende begreper og prinsipper står det: "Læring er nært knyttet til omsorg og oppdragelse." Og litt lenger ned (side 9): "Barn får grunnleggende og relevant kunnskap gjennom dagliglivets hendelser og samvær, lek og strukturerte aktiviteter."

Under arbeidsmåter og innhold finner vi på side 11: "Barnehagen skal legge vekt på sosialt samspill, lek og hverdagsaktiviteter (her kalt barnehagens gjennomløpende innhold), og strukturerte arbeidsformer (tidsavgrenset eller periodisk innhold), hvor personalet i større grad leder planlegging og gjennomføring."

Under avsnittet omsorg og oppdragelse på side 13 står det: "Omsorg skal prege alle situasjoner i hverdagslivet og komme til uttrykk når barn leker og lærer, i still, måltider og påkledning." Og litt senere: "Men omsorg, oppdragelse og læring i barnehagen bør også ses i et helhetsperspektiv. Omsorg er nært knyttet til oppdragelse, helse og trygghet, og er samtidig en viktig forutsetning for barns utvikling og læring. Det ligger mye omsorg i å gi barn rom for meningsfylte aktiviteter og læring på områder som er sentrale og aktuelle."

Og videre under lek på side 16: "I leken foregår det også viktige læreprosesser, og leken fremmer utviklingen på flere områder: intellektuelt, språklig, fysisk, sosialt og emosjonelt."

I disse spredte sitatene er det mulig å utlede en tenkning om at læring må sees i sammenheng med andre aktiviteter og sider i barnehagen. Det er imidlertid bare i innledningen til fagområdene (side 8) at det helhetlige læringssynet eksplisitt understrekes. Særlig med referanse til målformuleringene presiseres det at man skal bygge på dette: "Det er med hensikt ikke formulert som spesifikke kunnskaps- og ferdighetsmål. En slik målpresentasjon ville ikke samsvare med verdigrunn-

«Det er ikke lett å finne ut noe om læringssyn i høringsutkastet. ... Det står riktignok at barnehagen skal bygge på et helhetlig læringssyn, men det er ikke presisert eller løftet fram som noe overordnet.»

laget, synet på barn og barndom og det helhetlige læringssynet som barnehageloven og rammeplanen bygger på."

Når vi kommer til målene for de enkelte fagområdene viser det seg at begreper som kunnskaper og ferdigheter går igjen. Dette tyder på en inkonsekvens i teksten med hensyn til hvordan helhetstenkningen skal kunne gjennomføres i praksis.

Det er altså imidlertid mulig å finne spor av det helhetlige læringssynet når vi leter med et våkent analytisk blikk. Men det er nødvendig å lese grundig og du må vite hva du ser etter. Jeg mener at den knappe formen og oppbyggingen i planutkastet, hvor de generelle resonnementene om læring er få og spredte, og hvor fagområdene og deres målformuleringer er skilt fra den generelle tenkningen, kan bidra til å undergrave barnehagepedagogikkens helhetlig syn på læring.

Tatt i betraktning av at to tredeler av dem som arbeider i barnehagen ikke er pedagogisk utdannet, og at mange av dem som eier og/eller driver barnehager heller ikke er barnehagepedagogisk utdannet, kan vi også stille spørsmål ved om planen er altfor utydelig og om den innbyr til mistolkninger når det gjelder syn på læring. Sammenlignet med den gamle rammeplanen som forsøkte å illustrere det helhetlige læringssynet i eksempelvis figurer, er høringsutkastet mye mindre veiledende. Slik høringsutkastet nå er formulert, åpnes det for at andre forståelser av læring, som for eksempel mer skole og undervisningsrettet virksomhet, kan komme til å prege arbeidet.

## 2. Kan vi utlede noe om teoretiske læringssyn ut fra høringsutkastet?

Dette er mitt andre spørsmål. Hva med for eksempel teoretiske perspektiv som forstår læring som en kontekstuell prosess eller interaksjon (den såkalte sosiokulturelle tradisjonen inspirert av Lev Vygotskij)? Eller hva med synspunkter fra nyere læringsteori om at barn er aktive medkonstruktører av egen kunnskap - ser vi spor av slike synspunkter i teksten?

Når det gjelder forståelsen av at læring som en prosess hvor barn er aktive medskapere/medkonstruktører i sine egne læringsprosesser, kan vi finne spor av dette på spredte steder. For eksempel der hvor man knytter an til paragraf 3 i barnehageloven om barns medvirkning, der står det under avsnittet om barndom (side 9): "Barn er aktive sosiale aktører som selv bidrar til sin egen læring." Og videre på side 10: "Både kroppslig og språklig gir barna uttrykk for hvordan de har det i barnehagen. De minste barna formidler gjerne sine synspunkter ved kroppsholdninger, mimikk og andre følelsesmessige uttrykk."

Under avsnittet om omsorg (side 13) står det at: "Barna lærer hverandre å gi, ta imot og/eller tilbakevise omsorg."

Tilsvarende ser vi i avsnittet om barnehagen som kulturarena (sidene 17 og 18) at barn framheves som selvstendige medkonstruktører: "Barna selv gjenskaper og fornyer kulturen i barnehagen, i dialog med hverandre, med voksne og med det kulturmøtet de får med andre mennesker, gjennom massemedier, osv."

Hvordan er forståelsen av at læring skjer i en prosess eller en interaksjon vektlagt? Også dette kommer fram på spredte steder. Her noen eksempler:

Under avsnittet omsorg og oppdragelse står det (side 14): "Personalet skal oppmuntre barn til å være aktive og ansvarsbevisste deltakere i barnehagen. Barnet skal ikke bare tilpasse seg, men også lære å forholde seg selv-



stendig og kritisk til normer og ulike former for påvirkning. Personalet skal ivareta barnets rett til medvirkning og støtte barnets utvikling av selvstendighet, ansvarlighet og identitet.”

Det kommer også til syne når det gjelder barnehagens læringsmiljø (side 16): ”Hvordan barnet opplever responsen fra andre, vil påvirke lærings- og utviklingsprosessene. I denne prosessen er det de voksnes ansvar å ta imot barnas uttrykk på en måte som formidler respekt og aksept, tillit og tiltro. Kvaliteten på samspillet mellom barna og mellom barn og personalet er avgjørende for barns utbytte av livet i barnehagen.”

Også under avsnittet om læring gjennom hverdagsaktiviteter og sosialt samspill, ser vi spor av en forståelse om lærings foregår i en interaksjon med omgivelsene (sidene 16 og 17): ”Skal barnehageloven og konvensjonen etterleves i praksis, kreves det at den pedagogiske praksisen åpner for en medvirkende læringsprosess for alle barn i barnehagen. Personalet må akseptere barna og gi dem tilstrekkelig anledning til medvirkning med utgangspunkt i egne forutsetninger.”

Det er altså mulig å oppdage påvirkning fra nyere teoretiske læringssyn i planutkastet, men det forutsetter noen som er villige til å ta den jobben, og det forutsetter også at de vet hva de ser etter. Teksten i planutkastet er lite veiledende i seg selv. Når vi vet at mange av dem som skal forholde seg til planen både blant personalet og blant eierne ikke er fagutdannet innenfor det barnehagepedagogiske området, kan mye bli overlatt til tilfeldigheter eller tradisjonelle syn på læring når det gjelder barnas læringsprosesser i barnehage.

### 3. Hva med målformuleringene – kan vi utlede noe om læringssyn av dem ?

Selve formuleringene som gjelder barn ligner i noen grad på målformuleringer i rammeplanen fra 1996. Noe som er annerledes er at så mye av den generelle teksten er fjernet. Dermed står målformuleringene mer for seg selv, de framtrer i en annen fortolkningskontekst og får dermed en annen mening. Noe som er helt nytt i forhold til den gamle rammeplanen, er at det er kommet inn målformuleringer som gjelder å de voksnes innsats.

La oss se litt på det som gjelder barn først. Når jeg leser målformuleringene, synes jeg at det som er vektlagt gjenspeiler nøkternhet og et instrumentelt forhold til fagområdene. Det er for det meste snakk om at barnehagen skal bidra til at barn utvikler for eksempel forståelse, grunnleggende ferdigheter, kunnskap, mestring, og lignende. Inntrykket som skapes er at fagkunnskapen skal fungere som redskap eller instrument for å orientere seg i omverdenen. Noe av det virker rimelig, men slik det er står virker det ensidig. Jeg savner synspunkter og målformuleringer som fanger opp noe om for eksempel glede og lyst eller fordypelse eller nytelse knyttet til læring innen de

ulike områdene. Det synet som skinner igjennom er fagkunnskapen som redskap og ikke som for eksempel kilder til fordypelse, til estetiske opplevelser eller til opplevelser av samhørighet med andre mennesker eller med krefter i naturen. Det står en del om for eksempel samhørighet og lignende under de generelle delen av planen. Det burde vært en tydeligere sammenheng her, og jeg mener at dette bør skrives tydeligere inn i teksten under målformuleringer. Det som mangler er altså målformuleringer inspirert i større grad av humaniora eller humanistiske fag.

Under fagområdet språk, tekst og kommunikasjon står det at barnehagen skal bidra til at barn utvikler et rikt og variert språk, utvikler et forhold til tekst og fortellinger som kilde til kunnskap og estetiske opplevelser, blir fortrolig med symboler som tall og bokstaver som forberedelse til skriftspråket, og blir kjent med bilder og media som kommunikasjonsmiddel.

Her må vi spørre om ikke barnehagen bidra til at barn utvikler lyst og glede knyttet til bøker og historier, og hva med å gi barn sans for litteratur som en inngangsport for fordypelse i egne og andres følelser, eller hva med bøker og lesning som et rom for felleskap, nærhet med andre?

Estetiske fag og virksomheter har tradisjonelt sett stått sterkt innen barnehagepedagogikken. La oss se på målformuleringene i høringsutkastet under det som kalles estetiske fagområder. Her står det at barnehagen skal bidra til at barna utvikler fantasi og kreativ tenkning og handling, utvikler kommunikasjonsvegne og varierte uttrykk gjennom skapende virksomhet, utvikler sin følsomhet og sine evner og ferdigheter til å lytte og iakttas gjennom allsidige møter med kultur og kunst, -utvikler og styrker sin kulturelle identitet og personlige uttrykk, og tilegner seg ferdigheter i musikk, sang, dans, drama, tegning, maling og verktøybruk.

Også her savner jeg målformuleringer som fanger opp mer av opplevelsesmessige og estetiske sider. Hva med for eksempel at barnehagen skal bidra til at barn får sans for eller gleden over det som er vakker, sans for musikalitet og rytme, erfare samstemthet med andre gjennom sang, dans og drama, og erfaring med å eksperimentere/leke med verktøy og materialer, form og farger, stoff og materialer?

Om fagområdet natur, miljø og teknikk står det blant annet at barnehagen skal bidra til at barn får kunnskaper om natur, økologi, miljøvern og samspillet i naturen, får erfaringer med og kunnskaper om mennesket, dyr og vekster og deres gjensidige avhengighet og utvikle respekt for og tilhørighet til liv, natur og nærmiljø, lærer å iakttas, eksperimentere, systematisere og trekke slutninger i forhold til fenomener i den fysiske verdenen, utvikler forståelse for tall og mengder, mønster og likhet/ulikhet, form, rom og posisjon, mål og vekt, og får grunnleggende kunnskap om og erfaring med hverdagslivets tekniske hjelpemidler.

En mer humanistisk tilgang eller vektlegging hadde vært mulig, som for eksempel at barn får hjelp til å uttrykke og utvikle sans for naturkreftene, til å uttrykke og utvikle undring over naturens mangfoldighet og mysterier og glede over skjønnheten i naturen, for eksempel i lysets skiftninger, vannets krefter (poesien i naturen og livet).

Ved at det i høringsutkastet brukes målformuleringer som legger mest vekt på ferdighets-, kunnskaps- og forståelsesaspekter, blir barnehagens målsettinger mer likt skolens. I det lyset kan man jo stille spørsmål om utkastet til ny rammeplan bidrar til mer skolerettethet, og at barnehagen blir lettere å innordne som en første del av utdanningssystemet. Et aspekt som inviterer til slik tenkning er også at når målformuleringene legger vekt på kunnskaps- og ferdighetsaspekter,

«Ved at det i høringsutkastet brukes målformuleringer som legger mest vekt på ferdighets-, kunnskaps- og forståelsesaspektet, blir barnehagens målsettinger mer like skolens.»

innbyr de også lettere til testing og etterprøving av hva barna har lært på disse måtene.

Som en konklusjon vil jeg si at det bør arbeides mer med målformuleringene slik at de fanger opp mer av mer de humanistiske og fordypende sidene knyttet til arbeidet med de ulike fagområdene. Bare slik kan viktige aspekter ved barnehagepedagogikken tas vare på og videreutvikles.

Noe som altså er nytt ved det nye forslaget til rammeplan, er at det er listet opp mange og store *målformuleringer for de voksne*. Disse er så omfattende at det blir for mye å gå inn og kommentere på dem i denne sammenhengen. Jeg vil nøye meg med å reise enkelte spørsmål.

Tatt i betraktning av at to tredeler av dem som arbeider med barna ikke har pedagogisk utdanning, kan vi jo stille spørsmål om hvordan alle disse krevende målformuleringene skal kunne oppfylles. Er det førskolelærerne som skal veilede personalet? Og hva vil det si for førskolelærers tid og mulighet til å jobbe direkte med barna? Er det eiere som skal skolere hele personalet? Og når og hvordan skal det gjøres? Det står ingenting om noe av dette i høringsutkastet.

Eller er det slik at de målformuleringene som gjelder de voksnes utvikling skal brukes til å kontrollere hva personalet gjør? Snakker vi altså om et styringsinstrument for dem som administrerer barnehager? På dette punktet savner jeg at det sies klarere ifra hvordan man har tenkt å skolere personalet i retning av å kunne virkeliggjøre målsettingene.

#### Oppsummering

Den knappe formen og de mange målformuleringene åpner for mange tolkningsmuligheter. Det blir mye overlatt til praksisfeltet og barnehageeiere å avgjøre hvordan planen skal forstås og realiseres. Jeg mener at det helhetlige læringssynet må løftes mye tydeligere fram enn det som ligger "gjemt" i høringsutkastet.

Målformuleringene bør også gås grundig igjennom og nyanseres slik at de fanger opp mer av det som har vært en av barnehagepedagogikkens særpreg, nemlig vektlegging av lekende og estetiske sider og opplevelsesmessige kvaliteter i barns læringsprosesser. I sin nøkterne og instrumentelle form parallelt med en stor opplisting av hva barn og voksne bør mestre, kan rammeplanen slik den trer fram i høringsutkastet bli mer kontrollerende og mer skolerettet. Den vil dermed bli et brudd med barnehagepedagogikkens vektlegging på lek og det å se barns læring i et helhetlig perspektiv.

«Tatt i betraktning at to tredeler av dem som arbeider med barna ikke har pedagogisk utdanning, kan vi jo stille spørsmål om hvordan alle disse krevende målformuleringene skal kunne oppfylles.»

# Første steg ønsker flere abonnenter

Adressaten be  
for sending i N

Distribusjon av  
Posten Norge



**Svarsending**

UTDANNINGSFORBUNDET  
UTDANNINGSAKADEMIET 0391  
0090 OSLO

Vi er glade for å ha deg med på laget.

Nå oppfordrer vi deg til å bli abonnentverver: TA I ET TAK!

Skaff oss flere abonnenter, et høyere opplag og en tryggere framtid.

**Verv 10 nye abonnenter og få en bokgave!**

Ta gjerne kopi av denne siden, så har du flere kuponger!

Ververens navn: .....

Adresse: .....

E-postadr: .....

Medl.nr.: .....

Postnr.: .....

Tlf.: .....

**JA, JEG VIL ABONNERE PÅ FØRSTE STEG!**

Signatur: .....

Adresse: .....

E-postadr: .....

Medl.nr.: .....

Postnr.: .....

Tlf.: .....

# Uvitenhet eller

**- Jeg provoseres når voksne ignorerer det som allerede finnes der, skriver forfatteren om høringsutkastet til ny rammeplan. Utkastet overser hva barn er og kan. Hun mener det i beste fall dreier seg om uvitenhet, i verste fall om voksen arroganse.**

Av Ninni Sandvik

**F**orskere som Gunilla Dahlberg og Hillevi Lenz Taguchi hevder at vi må ønske ulikhetene velkommen. Dette står i motsetning til høringsutkastets proklamering av enighet og felles forståelse som det beste: "Det er avgjørende at en legger arbeidet til rette slik at det er en felles forståelse for det som skjer i barnehagen". Jeg tror Barne- og familiedepartementets (BFD) tenkning her låser våre muligheter. Det er bare gjennom å stille "utdige" spørsmål ved det alle nikker til at vi har muligheten til å komme ett lite skritt videre.

Dahlberg og Lenz Taguchi snakker om å yte motstand mot tatt for gitt-forestillingene våre. Dette betyr ikke at vi nødvendigvis trenger å kaste alt gammelt tankegods, poenget er å betrakte det på nytt, for deretter å ta stilling til det. Klaus Hagerup sa i sommer:

"Jeg prøver å skifte mening så ofte jeg kan!" Det å plukke fra hverandre det vi alltid har tenkt er krevende, selv om det også er nødvendig for å komme videre.

Jeg kan lage planer, men det er ikke mulig å forutse hva som skjer mellom det tidspunktet der planene skrives og det tidspunktet der planene skal virkeliggjøres. Jeg kan heller ikke styre eller planlegge hvilke relasjonelle elementer mine handlinger skal utspille seg innenfor, stemningen i rommet i gjerningsøyeblikket, og hvilke impulser disse stemninger gir tilbake til meg. For barn er levende mennesker som puster grøt og forlater åstedet når de finner det for godt. Jeg føler uro når rammeplanforslaget ser ut til å sette likhetstegn mellom barns læring og voksnes (mål)styring. De tre potensielle farene ved å sette opp læringsmål i planen er, slik jeg ser det, *overforenkling av virkeligheten, økt voksenstyring, og økt vekt på måling og veiing av barns kunnskaper, ferdigheter og holdninger.*

Vi trenger å forenkle for å få en viss følelse av kontroll. Men jeg vil hevde at vi ikke får kontroll over rammeplanens målformuleringer, vi får bare en følelse av kontroll.

## Lovfestet humor

Jeg tror ikke vi kan målstyre voksnes væremåter. Humor og glede er fremhevet som viktige elementer i barnehagen. Jeg har skrevet hovedfagsoppgave om munterhet blant småbarn, så jeg er absolutt for at ungene i barnehagen skal få mot og lyst og kraft til å utforske verden og livet. Lovfesting av humor er likevel ikke veien å gå. Fra høringsnotatet: "*Lek, kreativitet, glede og humor i fellesskapet skal prege arbeidsmåtene i barnehagen,*" sies det på side 9, og: "*Glede og humor må være viktige kjennetegn ved barnas tilværelse i barnehagen*" på side 15. Lek, glede og humor er vel betinget i en viss frivillighet og overskudd?

Hva betyr det når BFD sier at dette skal prege arbeidsmåtene og barnas tilværelse i barnehagen? Hva slags forestillinger har BFD om det å være menneske? I min hovedfags-

oppgave skrev jeg følgende om den barnehagen jeg kjenner og respekterer:

"Jeg visste om et sted som rommer det hele; glede, sorg, frykt, fryd, overraskelse, sinne, svik, begeistring og sjalusi. Jeg visste at her ville jeg finne alt, med unntak av likegyldighet, og den hadde jeg ikke bruk for. Barnehagen var stedet, nærmere bestemt der småbarna ferdes."

*Barnehagen skal ikke nøye seg med å romme de kjekke og greie, men romme alle menneskelige følelser. Å lovfeste glede og humor er å ha større tro på jus enn på mennesker.*

## Jakten på småbarna

En ting har Moserutvalgets flertallsinstilling og BFDs høringsutkast felles: Barn under tre år er knapt omtalt, i alle fall ikke eksplisitt. Høringsutkastet omtaler barn i generelle vendinger, og det blir opp til hver enkelt barnehage å lese småbarna inn i dem. Slik er det jo med dagens plan også. Ifølge Unni Bleken som ledet arbeidet med den gamle planen, var dette den gangen et bevisst valg. Utvalget ville ikke ende opp med en rammeplan som foreskrev ulike ting for toåringer, treåringer og femåringer. Dette er et standpunkt jeg kan slutte meg til. Slike spesifikke aldersangivelser blir fortere et fengsel for tankene og gjerningene enn frigjørende pedagogikk. Hovedproblemet i høringssteksten er imidlertid at det ikke er så lett å se for seg småbarna når vi leser den, og særlig ikke når vi kommer til målformuleringene.

Enten er ikke BFD oppdatert om nyere forskning om småbarn, de utgjør jo bare en fjerdedel av ungene i barnehagen. Eller så synes ikke BFD det er verdt å bruke all denne nye kunnskapen i en slik plan. *Det skulle tatt seg ut om skolens planer uteglemte en fjerdedel av årskullene!* Jeg mener det er dumt at småbarna ikke synes i teksten, for vi risikerer at heller ikke barnehagene ser denne aldersgruppa som noe spesielt, annet enn at de ikke kan så mye som større barn.

I et småbarnspedagogisk nettverk etablert ved Høgskolen i Østfold kom det frem at de



# arroganse?

som arbeider ved småbarnsavdelingene opplever at satsingsområder og temaer oftest tar utgangspunkt i de store barna i barnehagen. Og så blir det opp til småbarnsavdelingen å "dilte etter", som en av nettverksdeltakerne uttrykte det. Vi kommer på denne måten aldri ut av forestillingen om småbarnsalderen som en type mangelsyke, som barn fortest mulig må kureres for. Derfor må småbarna inn i planen, ikke som aldersangivelser, men småbarnas sosiale stil og deres kroppslige væremåte må synliggjøres i planen.

Høringsforslaget har kun brokkvis fått med forståelse av småbarn. Under overskriften "barns medvirkning" står det:

"De minste barna formidler gjerne sine synspunkter ved kroppsholdninger, mimikk og andre følelsesmessige uttrykk."

Dette indikerer at kroppslige uttrykk kun er følelsesmessige uttrykk. Jeg oppfatter småbarnas kroppslige stil som noe mer enn bare følelser. Jeg tror det bærer galt av sted dersom vi utelukker barns intensjoner og tanker når vi fokuserer det kroppslige. Da er vi på en måte tilbake til start; småbarna er bare følelser og kropp, de kan ikke så mye, og vi trenger ikke tillegge dem verken intensjoner eller refleksjoner.

## Fortellingene om barn

Jeg har brukt pc-en til å søke på ordet "barn". Jeg kom fram til at barn er beskrevet (grovt sett) innenfor tre kategorier.

*Barn som aktive deltakere* (32 ganger i teksten): Først som *selvstendige aktører*. For eksempel står det på side 15: "Det å møte barn som selvstendige aktører er ikke primært et pedagogisk prosjekt hvor voksne overfører kunnskap eller oppdrar barn til denne posisjonen."

Nemlig - hvis vi kun tenker på barna som vårt voksne pedagogiske prosjekt, blir barna objekter i forhold til de voksnes arbeid.

Dernest som *aktive sosiale aktører*. På side 7 står det at "barn er aktive sosiale aktører som selv bidrar til sin egen læring".

Dette er velvillig lest i tråd med nyere forskning og tenkning om barn. En liten nyansedifferens finnes likevel: Å bidra til egen læring er en anelse mindre aktivt enn å være medskapere eller deltakere i egen læring. Det er omtrent som når noen sier at mannen er så flink til å hjelpe til i huset. Akkurat som om han ikke har medansvar for gjester, borddekking og oppvask. Han bare bidrar.

*Barn gjenskaper og nyskaper kultur*. På side 8 står det at "... de også gjenskaper og nyskaper kulturene de er en del av".

Enig. Og de *skaper* kultur, noe Gunvor Løkken har vært opptatt av når det gjelder småbarna. Løkken skriver om småbarnas kroppslige morsomheter. Hun sammenlikner deres overdrevne fall med slapstickhumor. Denne forbindelsen skyldes ikke at småbarna har sett Chaplin-filmer. De gjenskaper eller nyskaper ikke slapstickhumoren, de *skaper*



Ninni Sandvik er høgskolelektor i pedagogisk teori og praksis/praksisveiledning ved Høgskolen i Østfold. Denne artikkelen bygger på et innlegg hun holdt under en temakveld om rammeplanen for barnehagen i Utdanningsforbundets lokaler onsdag 14. september.

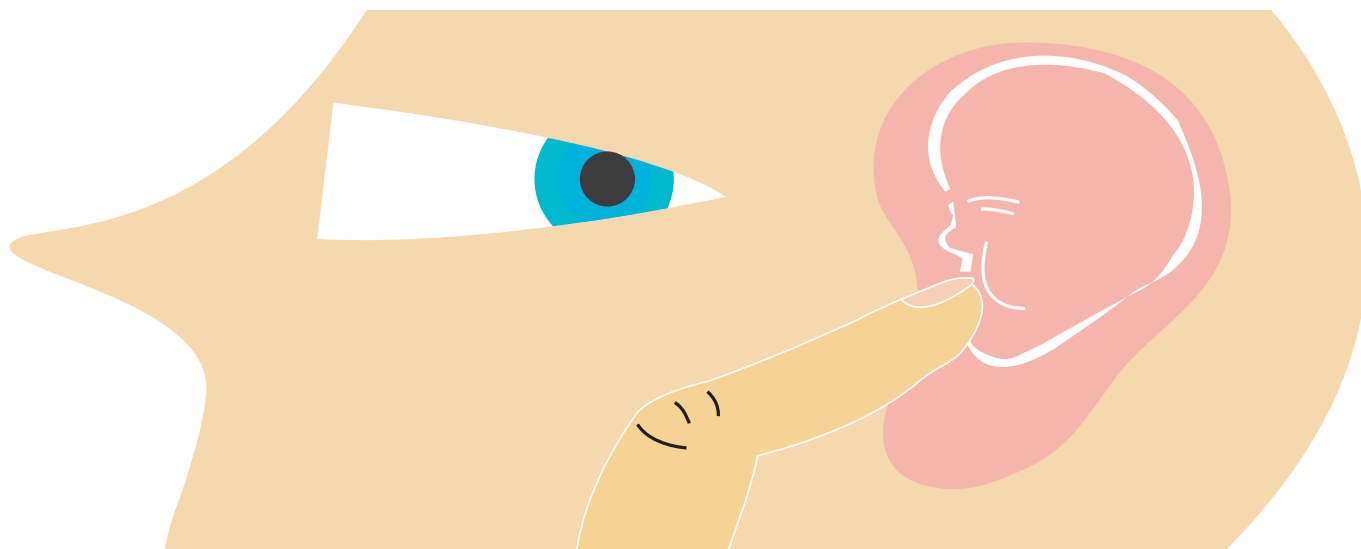
(Privat foto)

den helt uavhengig av mannen på lerretet. Slik sett vil jeg heller kalle barnehagen en kulturarena enn en omsorgs- eller læringsarena.

## Barn og forvalteransvaret

Høringsteksten presenterer de voksne som større og tydeligere enn barna – men ikke uten unntak. "Det er viktig å fremme forvalteransvaret overfor naturen og kulturen og ansvaret for liv og helse allerede i barnehagen. Forståelse for en bærekraftig utvikling skal fremmes i dagliglivet i barnehagen."

Forvalteransvaret er et stort ansvar å legge på skuldrene til null- til seksåringer. Dette ansvaret tilhører de voksne. Men vi voksne har ikke klart å ta det ansvaret, og da er det jo snedig å late som om dette ansvaret skal neste generasjon vær så god å ta. Og hvem skal lære dem å ta det ansvaret? De samme voksne



ne som ikke har klart å ta det i sine egne liv. Dette smaker av ansvarsfraskrivning.

Men rett skal være rett; det står en del gode ting i høringsutkastet om det aktive og deltagende barnet, velvillig og ikke kritisk lest.

Det aktive medskapende barnet viskes imidlertid nesten bort når læringsmålene for barna skal formuleres, noe som kanskje viser at Moserutvalgets mindretall og jeg selv har rett? Det er ytterst vanskelig å beholde forestillingen om det aktive, kompetente barnet samtidig som man skal formulere læringsmål på vegne av dem. Barnet forvandles fra et aktivt handlende subjekt til et passivt, motakende objekt i samme sekund som bokstavene festes til papiret. I parentes bemerket: Ordet "subjekt" finnes ikke i teksten.

Om denne mangelen er et kjerneproblem som setter den generelle tekstens troverdighet på spill. Ord er nemlig ikke bare ord, det hefter tradisjoner, meninger og undertekst til ordene. Den konteksten ord settes i, påvirker selv det minste lille verb, det minste lille substantiv, og forskyver meningen. Så selv om hvert enkelt ord i fagområdene ikke er til å få frysninger av, blir helheten betenkelig.

### Barn med kompetanser

Barn med tydelige kompetanser er nevnt tre ganger i høringssteksten, i formuleringer som: "Barnehaugen skal støtte barnas nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær og gi utfordringer med utgangspunkt i barnets interesser, kunnskaper og ferdigheter." Her skjønner jeg at BFD faktisk ser at barn har både nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær.

På side 8 står det at "personalet må vise åpenhet for barnas innspill og oppriktig interesse for barnas perspektiv". Her ser BFD at barn har intensjoner og et eget perspektiv.

Barn *uten* tidligere erfaringer/kompetanser forekommer 53 ganger i teksten. Denne typen barn kommer frem mange ganger både i den generelle teksten og i målformuleringene under de seks fagområdene. Her er noen klipp om barnet som mangler det meste:

På side 8 står det: "Barnet *må stimuleres* til å tenke selv." Hvilket barn kommer til barnehaugen uten å tenke selv? Tror man at barn ikke tenker, eller tenker man at for eksempel småbarna ikke har intensjoner og hensikter fordi de ikke setter ord på dem hele tiden? Kan de som har ført dette i pennen ha kommet i skade for å forveksle tenkning med snakking? De fleste småbarnsforskere nå for tiden rapporterer om småbarn med klare intensjoner og egne meninger.

Alternativet kunne vært: "Personalet må lytte til, prøve å forstå og *utfordre* barns intensjoner og tanker."

På side 12 står det: "Personalet skal oppmuntre barn *til å være aktive og ansvarsbevisste* deltakere i barnehaugen." Igjen tenker jeg at den som har skrevet dette ikke har lagt merke til hva småbarna driver med hele dagen. Og når BFD ikke ser det, kan vi da forvente at personalet skal legge merke til det, og stole på det de ser? Jeg skulle ønske det i stedet hadde stått: "Personalet må legge merke til, bygge på og utfordre barnas egne aktiviteter, og deres iboende ansvarsfølelse."

Videre på side 15: "Personalet er viktige rollemodeller i hverdagssituasjonene og bidrar gjennom sin egen væremåte til barnas læring av sosiale ferdigheter."

Sosiale ferdigheter er viktig. Eva Johansson har undersøkt små barns etikk, og forteller om småbarn som ser på en av de voksne hvis ett barn gjør et annet noe vondt, som om de ville si: "Skal du ikke gjøre noe her? Sånn skal vi vel ikke ha det?" Personlig kan jeg også melde at jeg har kommet på besøk til småbarnsavdelinger og fått hele fanget fullt av leker, tilbud om en pute å sitte på og utpeking av bildene på veggen som velkomst. Når jeg går i gangen på høgskolen må jeg si at jeg ikke alltid føler meg like ivaretatt. Så hvis småbarna skulle lære sosial kompetanse av mine kolleger, ble det ikke mye sosial kompetanse å skryte av. Her kunne alternativet være: "Personalet er viktige rollemodeller i barnehaugen, men må samtidig legge merke til, tro på og støtte opp om barnas sympatiske og empatiske handlinger."

### Positive holdninger til bruk av kroppen

Når det er snakk om fagområdet kropp, bevegelse og helse står det: "Dette fagområdet skal sørge for at barna får gode erfaringer med og positive holdninger til aktiv bruk av egen kropp gjennom varierte og allsidige bevegelsesopplevelser og -utfordringer inne og ute."

Har de som har skrevet dette noen gang vært innom en småbarnsavdeling? Jeg kan forsikre om at der krypes og kravles det, løpes, hoppes og dettes på de mest fantasifulle måter. Alternativ: "Dette fagområdet skal ta utgangspunkt i og videreutvikle og utfordre barnas trang til bevegelse, og legge fysisk og tidsmessig til rette for varierte bevegelsesopplevelser og -utfordringer inne og ute."

Høringsutkastet vil også at "barna *utvikler* forståelse og respekt for forskjellighet".

Går det i 2005 an å hevde at småbarn ikke viser respekt for forskjellighet? Muligens er ikke deres forståelse og respekt uttrykt på samme måte som den vi voksne viser forståelse og respekt på for ulikheter. Og i parentes bemerket: Dersom barna skal utvikle denne respekten, hvordan kan det da ha seg at personalet i barnehaugen nesten pålegges å ha en felles forståelse av fenomen? Er forskjellighet ønskelig eller ikke? Her kunne man godt snudd tingene på hodet og sagt: "Personalet skal legge merke til barnas interesse for forskjellighet og bruke dette som utgangspunkt i egen tenkning."

### Det estetiske fagområdet

"Gjennom arbeidet med det estetiske fagområdet skal barnehaugen bidra til at barna *utvikler* fantasi og kreativ tenkning og handling." Min erfaring er at småbarnas kreative handlinger ofte overgår de voksnes kreative innspill. Nettopp fordi småbarn ennå ikke har så fastlåste forestillinger om hvordan tingene skal være eller gjøres, kan tigere ligge under senger i fredelige Norge, hatter kan brukes til oppbevaring av klosser og melkesøl kan brukes til å dekorere bordplaten med.

Alternativt: "Gjennom arbeidet med det estetiske fagområdet skal personalet lytte etter/se etter og utfordre barnas fantasi og kreativitet."

Som leserne skjønner har jeg funnet ulike barn i teksten, både det kompetente og aktive barnet og det barnet som ikke levnes særlig ære hva angår kompetanse. Jeg innbiller meg *ikke* at barn er klokere enn voksne eller at de er uavhengige av voksne. Poenget mitt er at de først og fremst er *menesker*, med menneskelige kompetanser, intensjoner og muligheter helt fra fødselen av. Jeg provoserer når voksne ignorerer det som allerede finnes der. I beste fall kan det dreie seg om uviitenhet, i verste fall om voksen arroganse.

Dahlberg snakker om barn som medkonstruktører av kunnskap og kultur. De skal konstruere i samarbeid med oss voksne. Forutsetningen er at vi voksne har skrudd på høreapparatet, slik at vi ser og hører barna de skal *samarbeide* med. Utfordringen blir hvordan vi samtidig kan være pedagoger og se barna som subjekter. Hvordan kan vi oppfylle en voksenbestemt rammeplan og samtidig arbeide ut fra barnas egne intensjoner, deres medbestemmelse og egen produksjon av læring og kultur? Denne diskusjonen bør vi få i gang!

## Den nye rammeplanen, barnehagen og skolen

Det bør lages en gjensidig forpliktende formulering i forskriftene til barnehageloven og opplæringsloven om samarbeid når det gjelder barnets overgang fra barnehage til skole, skriver artikkelforfatteren med utgangspunkt i **Jorunn H. Midtsundstads** artikkel i Første steg nr. 2 i år.

Av Jens Petter Berg

Jorunn H. Midtsundstad skriver: "I debatten om barnehagen finnes diskusjoner som kan tyde på at førskolelærere og andre vil markere en avstand til det skolepregede, det som betegnes som 'skolsk'." Hun viser til diskusjonen om matematikk i barnehagen, der mange brukte anledningen til å advare mot en skolepreget barnehage i stedet for å vise hvordan barnehagen faktisk arbeider med matematikk.

Videre: "Dette kan sies å være et typisk trekk ved hvordan barnehagen forstår seg selv. Det viktigste er ikke å få fram hva barnehagen står for og tilbyr barn og foreldre, men hva barnehagen ikke er og ikke vil være, nemlig lik skole."

Midtsundstad setter fingeren på et viktig punkt. Mindretallet i det såkalte Moserutvalget bærer preg av "ikke-skole"-begrunnelse. Det gjelder spesielt i kapittel 4 der mindretallet blant annet sier: "Videre vil vi bemerke at begreper som "læringsprosess", "læringsutbytte" og "læringsmål" ... brukes programmatisk, dvs. parallelt med anvendelse i opplæringen." Her er det tydelig at barnehagen ikke skal være som skolen. Det er mindre tydelig hva som ligger i barnehagens læringsbegrep.

Høringsforslaget fra Barne- og familiedepartementet (BFD) inneholder ikke formuleringer som kan tolkes som negative referanser til skolen. Noen hevder imidlertid at læringsynet i forslaget er utydelig. Det kan være riktig. Da er det nærliggende, blant annet på bakgrunn av mindretallsdissensen, å lure på om "læring" er et litt vanskelig område å gå inn på fordi det er lett å havne i det "skolske".

### De må gjøre det sammen

Tross denne spenningen er vel de fleste enige om at skole og barnehage skal samarbeide. Jeg er sikker på at både barnehager og skoler arbeider bra med overgangen, men de gjør



Jens Petter Berg er medlem av Utdanningsforbundets sentralstyre og av styret i seksjon grunnskole sentralt.  
(Foto: Erik Sundt)

det ikke sammen. (Og da blir det ikke samarbeid!)

I nåværende rammeplan står det om samarbeid med skolen blant annet: "Et siktemål er å få et sammenhengende pedagogisk program fra barnehage til skole, hvor endringer i innhold og metode hele tiden går parallelt med de endringer av barnas oppfatnings- og reaksjonsmåter som følger av utviklingsgangen."

Dette er en ambisiøs målsetting som forutsetter en god faglig debatt mellom barnehager og skoler. Samtidig er mye av teksten en problematisering av forskjellene mellom barnehage og skole og det blir konkludert med at dette er så vanskelig at samarbeidet må foregå "uformelt". BFDs høringsforslag er tydeligere på å forplikte barnehagen til samarbeid med skolen: "Planer for barns overgang fra barnehage til skole må være nedfelt i barnehagens årsplan."

Det er viktig å se at en "overgang" handler om gjensidighet. Skolestart er viktig, men det er også avslutningen av tida i barnehagen. Skolen må se det viktige i erfaringene barna har med fra barnehagen. Et godt samarbeid mellom barnehage og skole forutsetter en gjensidig forpliktelse. Rammeplanen for barnehagen og læreplanen for grunnskolen burde inneholdt felleselementer som sikret et godt samarbeid om overgangen. Det er vanskelig å få til nå i og med at ny læreplan for grunnskolen er vedtatt.

### Gjensidig forpliktende

Ved innføring av L97 var sammenheng mellom barnehagens og skolens pedagogikk en hovedsak. Førskolelærere skulle inn i skolen

sammen med seksåringene, og det beste fra barnehagens og skolens pedagogikk skulle smelte sammen. I den nye læreplanen er overgangen mellom grunnskole og videregående utvikla til ett av de viktigste satsingsområdene – blant anna med programfag til valg, mens samarbeid med barnehagen har forsvunnet ut av planen. Det kan være mange grunner til det. Det kan være en generell undervurdering av barnehagen som pedagogisk institusjon. Eller det kan skyldes at skole og barnehage er administrert av hvert sitt departement og dermed har problemer med å samordne planprosessene.

Det bør lages en gjensidig forpliktende formulering i forskriftene til barnehageloven og opplæringsloven om samarbeid. Det vil tydeliggjøre at begge institusjonene har et klart ansvar for å legge til rette for en best mulig overgang for hvert enkelt barn. Det er også åpenbart at en felles forvaltning av barnehage og skole fra stat til kommune vil legge et helt annet grunnlag for et helhetlig samarbeid, både i planprosess og ute i praksis.

Verv 10 nye abonnenter og få en bokgave!

Abonnér på Første steg!



# Barnehageledelse i et overetablert marked

Hvordan drive barnehage på en annen måte enn i dag? Konkurransesituasjonen mellom barnehagene blir tydeligere. I framtida vil foresatte og foreldre "shoppe" barnehageplasser i et overetablert marked. Barnehagens tilbud og innhold vil bli sterkt tematisert i forbindelse med iverksetting av ny barnehagelov og rammeplan.

Av Tellef Raustøl

Profilen bør rendyrkes. Nisjeprodukter må framelskes. Barnehageledelse bør få en tydeligere innretning mot morgendagens utfordringer. I denne artikkelen presenteres noen av utfordringene lederne i morgendagens barnehager bør arbeide videre med. Hvis ikke det skjer, frykter jeg at dagens barnehagetilbud vil forvitre.

En av utfordringene er integrering av barnehage i den kommunale organisasjonen. Løsningsalternativene er mange og ulike. I noen kommuner er barnehager og skoler organisert i en felles enhet som en del av kultur- og oppvekstenheten under en kommunalsjef. I andre kommuner er skoler og barnehager organisert som egne enheter. I tilknytning til den kommunale organiser-

og lokale frihetsgrader er et dilemma for enhver enhetsleder som skal utforme virksomheten innenfor en kommunal organisasjon.

En annen utfordring i forhold til integrering i den kommunale organisasjonen er at barnehagelederne må fortelle til andre enhetsledere hva som er barnehagenes profil, ramme og utfordring. Budskapet må videre kommuniseres forståelig og enkelt til helt andre fagmiljøer.

## Integrering og sortering

I mindre kommuner ser vi framveksten av oppvekstsentra. Integrering av barnehage og skoler i slike sentra forutsetter at barnehagelederne klargjør hva som er deres særskilte profil og faglige bidrag i forhold til skolelederne. Hvordan skal barnehageledere og skoleledere samarbeide om ledelsen av en pedagogisk institusjon? Slike komplemen-

ter om slike samlinger er tilstrekkelige. Får lederne dekket sine faglige og personlige behov for oppfølging? Hva trengs i tillegg og hvordan kan barnehageledere få hjelp til å finne fram til sine faktiske behov og interesser?

For noen uker siden var jeg på et seminar hvor en innleder som var styrer oppfordret: "Ikke frustrer nedover! Finn fram til ordninger som fanger opp ditt behov for oppfølging."

Et annet spørsmål som dagens ledere bør vurdere er: I hvor stor grad skal du være både "vaktmester og ekteskapsrådgiver"? Sagt på en annen måte: I hvilket omfang og på hvilken måte skal du som leder involvere deg i medarbeidernes hverdagsliv? Ønsker du for eksempel å ha en åpen dør for medarbeidere som havner i ulike livskriser? Hvordan skal du som leder finne det optimale balansepunktet når det gjelder dine medarbeideres behov for anerkjennelse og involvering? En ting er å anerkjenne et problem eller en situasjon - noe annet er å involvere seg i det. Jeg tror at framtidens ledere bør finne fram til det gode handlingsrommet og de gode grensene. Hva ligger det egentlig i å by på sin egen tilstedeværelse? Hva er innholdet i og hva er grensene for en slik funksjon?

**"Hvordan skal barnehageledere og skoleledere samarbeide om ledelsen av en pedagogisk institusjon? Slike komplementære roller bør avklares."**

ingen møter jeg ofte to ulike typer ledere: Lederen som sitter og venter på hva rådmannen/kommunen vil med barnehagen, og lederen som sier at integrering i den kommunale organisasjon gir store muligheter. Sistnevnte påpeker: "Nå har jeg anledning til å vise hva jeg egentlig vil med barnehagen." Men oppfølgingen av et slikt utsagn er avhengig av hvilke frihetsgrader den enkelt styrer får. Forholdet mellom kommunal standard

og lokale frihetsgrader er et dilemma for enhver enhetsleder som skal utforme virksomheten innenfor en kommunal organisasjon.

Siden endringene i omgivelsene presser seg på, er det viktig at barnehagelederne sorterer de temaene de skal bruke tid på. Dette er en utfordring på flere nivåer.

På en ledersamling spurte en deltaker: "Hvem tar seg av meg?" Jeg tror det er viktig at alle barnehageledere sørger for å ha en *personlig veileder*. I de fleste kommuner er det nettverkssamlinger for styrerne. Spørsmålet

## Læring

Dagens leder bør også sortere arbeidsoppgavene slik at hun får tilstrekkelig *kapasitet* til å lede arbeidet med å utvikle barnehagen som en læringsarena.

Mange barnehageledere beveger seg først og fremst i en "hengekøye" mellom administrative og organisatoriske oppgaver. Selv om det er vanskelig og problematisk, bør lederen arbeide for at de administrative og organisa-

toriske oppgavene i så stor grad som mulig kan bli løst av andre, slik at hun selv får kapasitet til å videreutvikle barnehagene som læringsarena.

Kapasitet er i denne sammenheng 1) relevant faglig forståelse av hva læring er, 2) tid og ferdigheter til å ivareta en lederrolle som skaper læring på arbeidsplassen, og 3) tilknytning til et faglig nettverk som kan gi hjelp til å videreutvikle barnehagene som læringsarena.

Som leder skal du oppnå resultater gjennom andre. Du skal finne fram til fleksible roller og nødvendige virkemidler som fører til at du oppnår de beste resultatene gjennom andre. Bryt ned skråsikkerheten. Vær nysgjerrig på hva andre mener. Legg forholdene til rette for at dine ansatte kan lede seg selv. All ledelse bygger på forventning og tro på at noe vi ønsker kommer til å skje. Ledelse er en skaperakt.

Et verktøy for å oppnå resultater gjennom andre oppnår vi gjennom å videreutvikle arbeidsplassen som læringsarena. Hvordan bygge opp den beste formen for praksis hvor vi lærer og utvikler oss sammen? Et av grepene er å finne fram til en nyttig og relevant forståelse av læring. Her er noen mulige innspill:

- Læring er selvforandring gjennom meningsutveksling i praksis.
- All læring bygger på selvrefleksjon.
- Læring kan stimuleres, antennes og motiveres, men kan ikke styres, kontrolleres og programmeres.

En slik forståelse av læring stiller krav til hvordan lederrollen bør utformes. En av lederens oppgaver blir å legge forholdene til rette for de gode dialoger – hvor deltakerne selv kan lære, vokse og forandres. En annen lederoppgave blir å være "gartneren" og fødsels-hjelperen som sørger for at de gode læringsarenaene og de tjenlige læringsformene vokser fram og blir nyttige for de ansatte og for barnehagen. Læringsarenaer er møteplasser, fora og praksisfellesskap som kan bli

knutepunkter for meningsutveksling i praksis, for bytting og tolkning av informasjon. Formålet med slike arenaer er å skape, utvikle og utveksle kunnskap og å utvikle individuelle ferdigheter. Læringsformer kan for eksempel være:

- Bevisstgjøring (utveksling av ny kunnskap og forståelse).
- Forbedringer (revisjon og fornyelse av eksisterende arbeidsordninger).
- Innovasjon (utvikling og fornyelse av eksisterende arbeidsordninger).
- Erfaringsbearbeiding (evaluering og refleksjon over det man holder på med).
- Miljøtiltak (rettet mot trivsel og sosialt fellesskap)<sup>1</sup>.

Det handler om å skape og utvikle nye rom for læring, fortellinger, kunnskapsutvikling og ny praksis. Flere forfattere (Sørhaug 2004 og Wenger 2002) er opptatt av at kunnskap skapes i åpne rom. Kjennetegnet på slike rom er at de ikke er forhåndsdefinert. Rommene skapes av deltakerne selv ut fra en lidenskap for den oppgaven de ønsker å få gjort noe med. Formen, fargen og smaken på slike rom varierer fra barnehage til barnehage. Hovedpoenget er at lederen må skape rom for fortellinger og meningsutveksling i praksis.

### Strategi

En av framtidens lederutfordringer er ledelse som handler om å beskrive, analysere og handle i forhold til forandringer i omgivelsen. Det handler om å få økt innsikt i å kunne analysere og utvikle strategier i forhold til:

- Saker og henvendelser som barnehagen mottar fra eksterne aktører og interessenter både lokalt, regionalt og nasjonalt.
- Å fortolke, analysere og forholde seg aktivt til forandringer i omgivelsene. Kort sagt, bli bedre til å løfte blikket framover og utvikle evnen til å tenke strategiske.



Tellef Raustøl er sosio-log og driver Tellef Raustøl Rådgivning – TRR. TRR (tidligere Senter for organisasjon og kompetanse) arbeider med konsulentvirksomhet innen blant annet lederutvikling for barnehagesektoren for kommunene.

I tillegg handler denne utfordringen også om:

- Hvordan bygge strategiske nettverk?
- Hvordan analysere hvilke nettverk som er mest relevant for styrerne?
- Hvordan prioritere?
- Hva er de mest relevante verktøy for å utforme en nyttig og tjenlig strategi for den videre utvikling av barnehagen?

Forutsetningene for et videre arbeid med lederutfordringene ved hjelp av integrering, sortering, læring og strategi er at barnehagene bygger videre på og utvikler relasjonskompetansen som allerede er etablert i barnehagene og hos barnehagens egne ledere. I en undersøkelse av barnehageledere og skoleledere (Raustøl 2005) etterlyste informantene først og fremst mer kunnskap om motivasjon/relasjonell kompetanse og relasjonelle ferdigheter. Relasjonen mellom oss er en skaperkraft. Det er der vi skaper bølger og bevegelser i våre liv.

1) Kfr. *Læring i praksis* av Arne Rolland, arbeidsnotat – foreløpig upublisert

### Litteratur

**Bekken, P.J.** (2005): *Det merkes at vi lever ... Om følelser, relasjoner og ledelse*. Foredrag for barnehageledere på frokostseminar høsten 2005 om "Framtidsrettet ledelse av barnehager - hvorfor og hvordan?"

**Raustøl, T.** (2005): *Større lederutfordringer i barnehager sammenlignet med skole?* TRRs rapportserie nr. 2.

**Rolland, A.** (2004): *Læring i praksis*. Arbeidsnotat, upublisert.

**Sørhaug, T.** (2004): *Managementlitet og autoritetens forvandling. Ledelse i en kunnskapsøkonomi*. Fagbokforlaget.

**Wenger, E, McDermott, R, Snyder, W. N.** (2002): *Cultivating Communities of Practice. A Guide to Meaningful Knowledge*. Harvard Business School Press.

**"En ... lederoppgave blir å være 'gartneren' og fødsels-hjelperen som sørger for at de gode læringsarenaene og de tjenlige læringsformene vokser fram og blir nyttige for de ansatte og for barnehagen."**

# Handling gir innsikt



Barns sosial kompetanse kan fremmes ved hjelp av anerkjennende kommunikasjon som væremåte hos barnehagepersonalet. *Forumteater* er en metode der personalet får prøvd ut alternative måter å møte barnet på. Anerkjennende kommunikasjon mellom voksne og barn i barnehagen krever tid, selvinnsikt og tålmodighet fra personalets side.

Av Kristina Diseth og Kristin Elisabeth Søby

Våren 2005 hospiterte vi i en barnehage for å observere femåringeres sosiale kompetanse i lek og samspill med barn og voksne. Personalet arbeidet via drøftinger og kurs med å fremme barns sosiale kompetanse gjennom de voksnes anerkjennende kommunikasjon som væremåte. Barnehagestyresen

mener at anerkjennende kommunikasjon innebærer å se barna på ny, som selvstendige individer.

I vårt pluralistiske samfunn er utvikling av sosial kompetanse hos førskolebarn sentralt. Målet for oppdragelsen er at barna både skal tilpasse seg og gjøre kulturen til sin egen. Førskolebarnets sosiale kompetanse henger sammen med alder, modenhet og erfaringer.

Førskolelærerutdanningen har derfor tradisjonelt vært tuftet på en utviklingspsykologisk plattform der barneoppdragelse vanligvis er blitt sett i et individperspektiv.

Kommunikasjonsteori og kunnskap om samhandlingsprosesser må også være sentral læring for førskolepersonell i forhold til å utvikle barns sosiale kompetanse. Vedeler (1999) mener at barn med svake kommunikasjonsferdigheter generelt vil ha dårlig sosial kompetanse. Bare gjennom andres bekræftelse og anerkjennelse får barnet et positivt forhold til seg selv og kan dermed utvikle et differensiert og selvstendig selv.

Sosial kompetanse er et komplekst begrep. Ogden (2002) beskriver sosial kompetanse som "noen livsferdigheter" i form av kunnskap, holdninger og ferdigheter som gjøre det mulig å tilpasse seg ulike økologier og settinger. Lamer (2001) trekker i tillegg inn lek, glede og humor som karakteristiske kjennetegn ved begrepet. Sosial kompetanse handler



primært om barnets evne til å samarbeide, men også om evnen til å tre fram som et unikt individ som er i stand til å hevde egne behov og meninger.

Thomas Nordahl (2002) hevder at sosial kompetanse handler om *det levde liv*. Et rammeprogram som for eksempel "Du og jeg og vi to" (Lamer 2001) er ett eksempel på en metode, blant flere, som beskriver kunstige sosiale situasjoner. Metoder av denne type kan føre til at barna får et instrumentelt forhold til sosial kompetanse. Førskolepersonalet er betydningsfulle modeller for å fremme barns sosial kompetanse i autentiske situasjoner.

### Anerkjennelse er viktig, men ingen metode

Anerkjennende kommunikasjon bygger på dialektisk relasjonsteori (Løvlie Schibbye 1988), som i utgangspunktet sier at det ikke blir noen anerkjennelse uten erkjennelse. I det ligger at vi blir bevisst oss selv som selvstendige individer kun gjennom å bli anerkjent av andre. Førskolepersonalets forståelse innebærer å gi barna retten til å ha sine egne erfaringer og opplevelser selv om vi ikke er enige i disse. Relasjoner mellom voksne og barn må sees på som helhetlige og den dialektiske forståelsen ivaretar både avgrensning og sammenheng.

Anerkjennelse handler ifølge Bae (1996) om en grunnleggende holdning av likeverd og er ingen metode. Anerkjennende kommunikasjon er basert på et likeverdig forhold mellom de voksne og barna, en relasjon som preges av et subjekt – subjekt-forhold. Det innebærer at personalet i barnehagen kommuniserer til barna at de er autoriteter i forhold til egne opplevelser. Mange voksne har en tendens til å misbruke sin posisjon eller definisjonsmakt. De definerer ofte barnas opplevelse, noe som vil hemme og ikke fremme barns selvstendige utvikling og selvtilit. Dette skjer når personalet ikke har et avgrenset forhold til seg selv (Bae 1996).

Sosial kompetanse hos førskolebarn kan utvikles gjennom anerkjennende kommunikasjon tenkt som en plattform i det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Væremåter som ifølge Bae (1996) skaper forutsetninger for selvutvikling hos barn er forståelse og innlevelse, bekreftelse, åpenhet, selvrefleksjon og avgrensethet hos de voksne. Dette innebærer at personalet innarbeider en anerkjennende væremåte gjennom å fokusere på seg selv og sitt samspill med barna. Et mål bør være at anerkjennende kommunikasjon etter hvert

blir en integrert del av personligheten hos førskolepersonalet. Det kreves forståelse, trening og tid for å opptre som anerkjennende voksne i barneoppdragelsen.

### Vær aktivt til stede

Når det gjelder aktiviteter i barnehagen, kan barnehagepersonalets innstilling til barns frilek endres til en mer aktiv involvering i barns lek. Dette for å sikre enkeltbarnets og gruppas tilpasning og utvikling. Barn er menings-skapende individer og det betyr at førskolepersonalet må lytte aktivt til barna. Det er også nødvendig med et perspektivskifte fra fokus på det individuelle barnet til samspill mellom voksne og barn. Barns kommunikasjon og kontaktmønstre, både verbalt og nonverbalt, sier mye om deres sosiale kompetanse.

Det er viktig å kunne sette av tid til aktiv lytting og være helt og fullt tilstede i forhold til barnas opplevelser. Dette gjelder både når barn uttrykker seg verbalt og ikke minst nonverbalt. Å finne øyeblikk med nær kontakt med barna, individuelt og i gruppe, bør være en ledetråd for barnehagepersonalets anerkjennende væremåte. Å inneha en anerkjennende væremåte betyr at førskolepersonalet er kongruente personer som viser forutsigbarhet i barneoppdragelsen. Men å være konsekvent i alle sammenhenger og situasjoner er en umulighet. Førskolepersonalet kan lett, på grunn av praktiske eller administrative oppgaver, bli ubevisste og uavgrensede i sine relasjoner med barna. Skal vi mestre en anerkjennende væremåte i relasjonen voksne – barn, må bevisstheten om oss selv som voksne og våre reaksjoner fram i lyset.

Vår oppfatning er at skal vi få førskolepersonalet til å fremelske andres selvstendighet og selvfølelse gjennom anerkjennende kommunikasjon, må de voksne se på egen væremåte. Den voksne må gjenoppleve måten de forholder seg til seg selv og andre i sitt arbeid.

### Forumteater

I denne artikkelen vil vi vise til en målrettet måte å bevisstgjøre de voksne i barnehagen. Dette gjøres ved å oppleve situasjoner som alle kjenner fra sitt daglige samvær med barn og voksne. Det er den brasilianske teatermannen Augusto Boal (f. 1931) vi skal vende oss mot da. Boal opplevde i oppveksten undertrykkelse og tap av selvstendighet under militærjuntastyret i Brasil. Med bakgrunn i dette skapte Boal på 1970-tallet "De undertrykte teater".



Kristina Diseth (øverst) og Kristin Elisabeth Søby er begge høgskolelektorer ved Høgskolen i Hedmark, Diseth i drama og Søby i pedagogikk. (Private fotografier)

Forumteaterets dramaturgiske prinsipper er en del av dette. Dette er et teater som involverer publikum på en måte som aldri har blitt gjort før. Boal tar i bruk de fleste av teaterets konvensjoner. Han bruker skuespillere, scenenrom utstyrt med scenografi og rekvisitter, der det foregår en episode som forteller tilskuerne noe. Det som avviker fra det ordinære europeiske teateret er en aktivisering og involvering av publikum. Historisk sett har teateret til alle tider prøvd å engasjere sitt publikum. Skuespillerne har mottatt råtne egg, utrop og andre former for reaksjoner. Det som skiller forumteateret fra teater med et europeisk forbilde er at det sistnevnte ikke tillater publikum å påvirke teaterstykkets handling. Forumteateret inviterer publikum til aktivt å være med å endre handlingen til noe de aksepterer. Boal gikk bevisst inn for å provosere publikum til økt innsikt og læring.

Boals forumteater kan lett sammenliknes med barns rollelek. I sin rollelek er barn skuespillere, de går inn i en rolle, spiller en annen enn seg selv og det foregår fiktivt. De lager sitt scenerom der deres ideer skal utspille seg. Barnet kommer med ideer til et handlingsforløp. Barna instruerer hverandre og reagerer på hverandres måte å være i handlingen på. De stopper spillet og forhandler om nye måter å vise handlingen på. Barna prøver så ut sine nye forslag i sitt scenerom. Når barna har en opplevelse av at det de gjør gir en ny erkjennelse, kan en observere en tilfredshet i barna.

### Tydeliggjør undertrykkelse

Hva har skjedd? Vi må se på teorien hos Jean Piaget (Piaget 1962) om at barn rolleleker for å begripe og for å prøve ut noe de har vært utsatt for. De gjenskaper en episode av livet sitt i rolleleken. I denne leken dramatiserer barna episoder fra sine egne liv. Og der er vi ved kjernen i forumteateret.

I forumteateret tar Boal en undertrykkende livssituasjon og spiller denne ut på en scene for et publikum. Tilskuerne vil reagere dersom de føler at noe i handlingen oppleves som feil, det vil si motstridende i forhold til deres holdninger. Boal motiverer da publikum til å være med å endre handlingsforløpet ved å bruke deres nye ideer. Han inviterer medlemmer fra publikum til å komme inn i rollespillet og endre det ut ifra sine perspektiver. Dette gir de medvirkende personer muligheten til å oppleve sine endringsforslag med sine fysiske og psykiske sanser, noe som medfører økt erkjennelse. Personene på scenen får en fiktiv erfaring med den undertrykte situasjonen og det skjer en endring i personens bevissthet. Denne metoden viser hvordan anerkjennende kommunikasjon kan utvikle seg til å bli innforlivet i personalets oppdragelse av barna.

Boal utviklet en lederrolle kalt Joker til denne teaterformen. Joker skal motivere publikum gjennom spesielt å provosere tilskuerne til å gripe inn og endre handlingen (Engelstad 2003).

### Teater og workshop

Det er nødvendig å trekke inn ordet rollespill i forhold til denne teaterformen. Når publikum begynner å bli trukket inn i spillet, opererer man med ren improvisasjon i spill. Et rollespill er når en handling blir utspilt uten å på forhånd være innøvet. Handlingen skapes ut fra en aktuell situasjon.

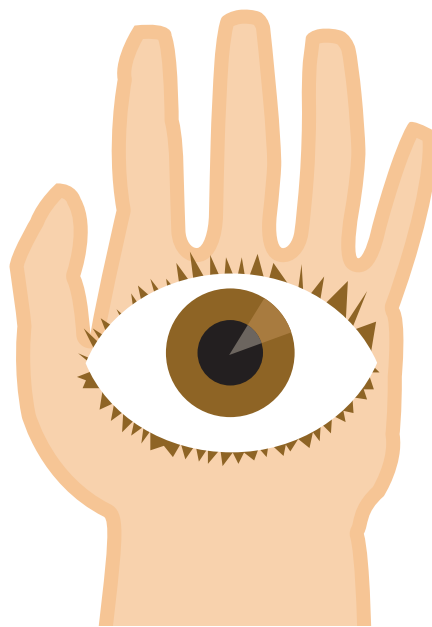
Forumteater kan i en workshop bli meget nyttig for deltakerne. Ofte vil dette kanskje virke skremmende på personalet i barnehagen. De er vant til å observere barn, og ofte barn i rollelek. Det påstås at voksne som observerer barns rollelek ofte husker sin egen rollelek fra barndommen. De husker det de opplevde og lærte. Dette kan Joker benytte seg av. Appell til barnet i oss får ofte en voksen på gli.

En måte å gå fram på skal skisseres her. Sett i stand et scenerom der spillet kan utvikle seg realistisk i forhold til tema. Vi skal spille ut en undertrykkende og lite empatisk dagligdags situasjon i barnehagen: Det er samling i garderoben. Barn og voksne sitter på benker langsmed veggene. I denne workshopen må noen voksne gå inn i en rolle som barn.

Et barn sitter og er opptatt av en bukett med markblomster som barnet har plukket på uteområdet. En voksen ber barnet om ikke å være så opptatt av blomstene, men i stedet følge

med i samlingsstunden. Den voksnes definisjonsmakt (Bae 1996) er her tydelig i relasjonen voksen - barn. Barnet blir nå stirret på av minst en voksen. Den voksne som sitter ved siden av barnet når ikke frem med sitt krav fordi den pedagogiske lederen for samlingsstunden stopper opp og henvender seg til barnet og sier: "Så fine blomster, kan jeg få dem?"

Nå blir problemstillingen: Hva gjør barnet? Hva gjør den voksne som sitter ved siden av? Hva gjør de andre barna? Dette scenarioet improviseres, alle er i roller og ingen er i rollen som seg selv. Publikum som ser på er resten av de ansatte.



### Litteraturliste

- Bae, B., Waastad, J.E. (1992):** *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner.* Oslo: Universitetsforlaget AS
- Bae, B. (1996):** *Det interessante i det alminnelige – en artikkelsamling.* Oslo: Pedagogisk Forum
- Barne- og familiedepartementet (1996):** *Rammeplan for barnehagen.* Q-0903 B
- Boal, A., Jackson, A. (2002):** *Games for Actors and Non-Actors.* 2. utg. London: Routledge
- Engelstad, A. (2001):** *De undertrykte teater: når tilskueren blir deltaker: Augusto Boals metoder og praksis.* 2. utg. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Hendy, L., Toon, L. (2001):** *Supporting Drama and Imaginative Play in the Early Years.*

### Joker styrer spillet

Forumteaterets Joker motiverer til at spillet skal utfolde seg. Joker stopper spillet et sted der det er tydelig at den voksne ikke opptrer anerkjennende i situasjonen. Joker provoserer sitt publikum og forhører seg om noen har et alternativt forslag til hvordan denne situasjonen kan endres til å anerkjenne barnets ståsted.

Joker ber den som kommer med et endringsforslag om å gå inn i spillet. Spillet begynner på nytt. Tematikken i hendelsen blir den samme. Når det nye forslaget spilles ut, vil alle andre personer i spillet plutselig reagere annerledes. De vil nå reagere i forhold til den nye situasjonen. Det vil oppleves som å være med i en ny situasjon. Dette vil igjen gi en ny innsikt i måten den voksne handler på og barnets oppfattelse av situasjonen.

I forumteater dreier det seg om å ta en rolle og å improvisere spillet. Motivet er å komme seg ut på gulvet og å gi alle forslag et fysisk uttrykk. Det foregår ingen gruppe diskusjon der alternative forslag kan legges frem, heller ikke skriftlig observasjonsarbeid.

Joker avslutter episoden når gruppen mener den har oppnådd ny innsikt. I virkeligheten har et spill med modell fra forumteater ingen avslutning. Alt som skjer i spillet tar man med seg videre i livet (Boal 1985). Forumteaterets egenart ligger i at tilskueren må handle, og bare gjennom egen handling oppnår vi virkelig innsikt. "Jeg gjør det og forstår det" – som det heter i et gammelt kinesisk ordtak (Engelstad 2003).

- Buckingham UK: Open University Press
- Lamer, K. (2001):** *Du og jeg og vi to! Om å fremme barns sosiale kompetanse.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Løvlie Schibbye, A.L. (2002):** *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie.* Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T. (2002):** *Eleven som aktør – fokus på elevens læring og handlinger i skolen.* Oslo: Universitetsforlaget
- Ogden, T. (2002):** *Sosial kompetanse og problematferd i skolen.* Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag
- Piaget, J. (1972):** *Play, Dreams and Imitations in Childhood.* Routledge & Keagan. London (1951)
- Vedeler, L. (1999):** *Pedagogisk bruk av lek.* Oslo: Universitetsforlaget.

# Det er viktig å forstå foreldrene

Sonja Kibsgaard er aktuell med to bøker denne høsten. Begge retter seg tilsynelatende først og fremst til foreldrene, men, som hun sier, barnehagen er "hjemmets forlengede arm". Det er viktig å forstå foreldrene for å kunne samarbeide med dem, og for foreldre som synes livet kan være stritt, kan det være oppbyggelig å lese at det er mange andre som dem selv.



Sonja Kibsgaard (54) er førstelektor ved Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning (DMMH) i Trondheim. Hun har skrevet og vært bidragsyter til flere bøker for barnehagen og grunnskolens barnetrinn om pedagogikk og om pedagogisk arbeid med minoritetsspråklige barn.

**B**arn@foreldre står Sonja Kibsgaard for helt og holdent selv. Det er en bok som bygger på Kibsgaards liv som førskolelærer i barnehagen (i 16 år), NRK-medarbeider, førstelektor, og ikke minst som mor og bestemor. Som pedagog lar hun seg fortsatt gjerne og ofte invitere av barnehager som skal ha foreldremøter, for som hun sier: Å få snakke med foreldrene har vært helt nødvendig for å kunne skrive om oppdragelse..

- I tre år ledet jeg et radioprogram på NRK, kalt "Småfolk". Det ene året var dette et innringingsprogram for foreldre, mens jeg satt som ekspert i studio, forteller Kibsgaard. - Det lærte meg mye om hva foreldre grunner på, hva de preges av, hvilke utfordringer de møter. Problemene dreier seg ofte om veldig dagligdagse ting, diskusjoner med ungene om påkledning, forhandlinger om legetid, tv-titting, og så videre.

- Jeg skrev *Barn@foreldre* på bakgrunn av det jeg har lært og fortsatt lærer i møtet med foreldrene, og boken er skrevet i samarbeid med dem, presiserer Kibsgaard. - Noen sa at dette våget de ikke være med på, mens andre ville mer enn gjerne. Dette er i utgangspunktet en bok for foreldre som trenger støtte og veiledning i hverdagen, men jeg mener den er vel så viktig for førskolelærerstudentene, som har foreldrene som nære samarbeidspartnere. Jeg ser på barnehagen som hjemmets forlengede arm!

## Inkluderende

Tegnet @ betyr "hos", "ved". Barn hos foreldre, altså.

- Foreldrebegrepet inneholder i dag et større mangfold enn for et par generasjoner siden, da kjernefamilien med en mor og en far var vanlig, sier Kibsgaard. Hun legger derfor



**BARN@FORELDRE  
OM OPPDRAGELSE OG  
MEDBESTEMMELSE I  
ET FORELDRE – BARN-  
PERSPEKTIV**  
Sonja Kibsgaard  
Vidarforlaget 2005  
ISBN 82-7596-051-7  
Kr. 248,-

vekt på at begrepet i dag relateres til både såkalte kjernefamilier med en mor og en far, men også til reetablerte foreldre, enslige foreldre og homofile foreldre der to kvinner eller to menn utgjør foreldreparet.

Hun vil gjøre foreldrebegrepet mer inkluderende. Alle foreldre skal kunne kjenne seg igjen når de leser boken, også en alenemor skal kunne føles seg som en del av fellesskapet foreldre.

**FORELDREATLAS  
- FOR FORELDRE MED  
BARN MELLOM 3 OG  
12 ÅR**  
Monica Kaasa (red.)  
Kunnskapsforlaget  
2005  
ISBN 82-573-1593-1  
260 sider, kr. 398,-

Kibsgaard mener det er viktig å understreke at vi lever i et samfunn i rask endring, og at foreldrene for det første ikke alltid er som gårsdagens foreldre, samtidig som de er på leting etter det rette for seg i dette samfunnet. Samtidig kaller hun seg en tilhenger av "god, gammeldags omgangstone og oppførsel", hun synes det er trivelig å møte høflige barn som takker for maten, for eksempel. Gode omgangstener er viktig ikke bare innen familien, men også ute i samfunnet.

- Jeg synes selv at det mest interessante ved denne boken er det som foreldrene har bidratt med, sier hun. - Foreldrenes kommentarer er felt inn i den øvrige teksten. Innspillene er mange og forskjellige. Jeg synes dette levede samspillet med foreldrene er viktig, og det er kanskje dette samspillet som gjør denne boken annerledes enn andre lignende bøker.

## Det flerkulturelle

*Foreldreatlas* består av 15 fagartikler skrevet av 14 forfattere. Kibsgaard er den eneste som har fått skrive to artikler.

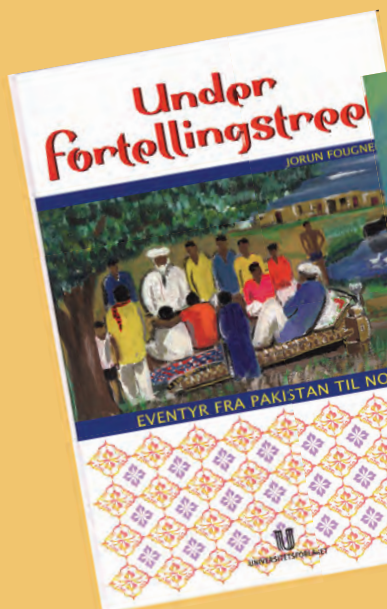
Hun ble bedt om å skrive *Om oppdragelse – hva er det?*, om oppdragelse ut fra et historisk perspektiv og med spesielt fokus på dagens foreldre.

Kibsgaards interesse for minoritetsspråklige barn i det norske samfunnet er stor, så da hun fikk se de øvrige artiklene til *Foreldreatlas*, reagerte hun: - Jeg syntes noe manglet. Jeg spurte om å få skrive *Bakgrunn og verdigrunnlag*, om dagens flerkulturelle samfunn belyst med utgangspunkt i foreldrerollen, og det fikk jeg.

Av andre forfattere kan nevnes Thomas Hylland Eriksen (forordet), Thore Langfeldt, Helene Uri, Kari Moxnes og Widar Aspeli.



# Nye bøker



## UNDER FORTELLINGSTREET

forteller oss at vi ikke er så forskjellige som vi kanskje tror. Undertittelen er *Eventyr fra Pakistan til Norge*, og vi får møte 21 pakistanske folkeeventyr som alle viser et klart slektskap med norske eventyr.

Jorun Fougner har skrevet en introduksjonsbok i eventyrteori for førskolelærer- og allmennlærerstudenter og for pedagoger i praksisfeltet. Bokens annen del burde være utmerket egnet til høytlesning for barnegruppen.

Fougner er førsteamanuensis i norsk og mediefag ved Høgskolen i Oslo. Eventyrene er samlet i samarbeid med kulturarbeider Naweed Amjad og boken er illustrert av Amar Aziz.

Universitetsforlaget, 218 sider, ISBN 82-15-00724-4.



## SMÅBARNSPEDAGOGIKK

med undertittelen *Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*, med Synnøve Haugen, Gunvor Løkken og Monika Röthle som redaktører, tar for seg det forhold at en stadig større andel barnehagebarn under tre år har skapt et behov for en ny forståelse av småbarnspedagogikk.

14 forfattere, redaktørene inkludert, har valgt hver sin innfallsvinkel til temaet. På grunn av småbarnas kroppslighet har de valgt å ta utgangspunkt i den franske filosofen Merleau-Pontys fenomenologi, der mennesket som *hel kropp* understrekes.

Haugen er høgskolelektor i Pedagogikk ved Høgskolen Stord/Haugesund, Løkken er professor i førskolepedagogikk ved Dronning Mauds Minne i Trondheim, og Röthle underviser ved Institutt for førskolelærerutdanning ved Universitetet i Stavanger.

Cappelen Akademisk Forlag, 270 sider, kr. 338,-, ISBN 10: 82-02-22637-6.



## KVALITETSARBEID I BARNEHAGEN

tar utgangspunkt i at vi står foran en ny fase i barnehagens utvikling, med mer vektlegging av kvalitet enn før. Forfatterne Kari Kvistad og Frode Søbstad gjør blant annet rede for ulike innfallsvinkler til å studere og forstå hva kvalitet i barnehagen kan være og hvilke krav det kan være naturlig å stille til en god barnehage.

Kvistad er høgskolelektor og Søbstad er professor ved Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning, i Trondheim. Begge var 2001 – 2003 ledere for prosjektet *Den norske barnehagekvaliteten*.

Cappelen Akademisk Forlag, 222 sider, ISBN-10: 82-02-22637-6.



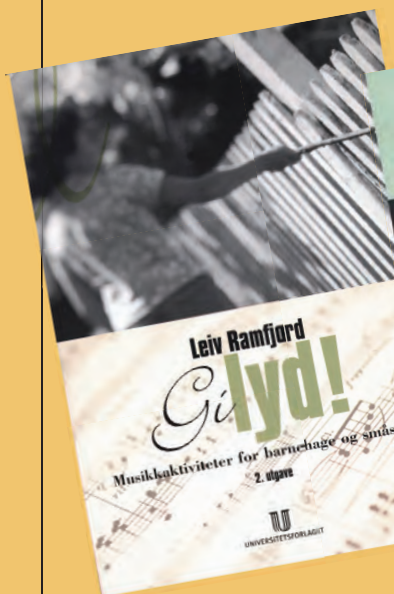
## SE HVA JEG KAN 'A!

av Kari Pape tar for seg det tilsynelatende banale spørsmålet "hva er læring?" Undertittelen er *Barnehagen som læringsarena*, og vedlagt boken er en CD med blant annet opplegg for personalutvikling samt annet stoff til arbeid og utvikling av barnehagens læringsmiljø.

Pape spør blant annet om hvordan læring kan planlegges og dokumenteres og kommer selv med forslag. Hun begrunner hvorfor hun mener nettopp barnehagen har alle muligheter for å være et viktig læringsmiljø for barn, med blant annet barns rett til medbestemmelse som sentrale momenter.

Pape er førskolelærer, har drevet sin egen barnehage, og arbeider nå som selvstendig kursarrangør.

Kommuneforlaget, 277 sider, ISBN 82-446-1105-7.



## GI LYD!

er 2. utgave av Leiv Ramfjords lærebok med undertittelen *Musikkaktiviteter for barnehage og småskole*.

Denne gjennomillustrerte boken er skrevet for førskolelærerstudenter, førskolelærere og lærere på grunnskolenes barnetrinn.

Ramfjord er førsteamanuensis i musikk ved Høgskolen i Nord-Trøndelag.

**Universitetsforlaget, 102 sider, ISBN 82-15-00789-9.**



## FERDIGHETSUTVIKLING

er, hevder forlaget, den første boken som på norsk samlet tar for seg barns utvikling av grunnleggende ferdigheter som motorikk, språk, skriving, lesing, matematikk og estetikk. Hermundur Sigmundsson og Monika Haga står som redaktører for boken med undertittelen *Utvikling av grunnleggende ferdigheter hos barn*. De åtte kapitlene er skrevet av 13 forfattere, redaktørene medregnet.

Sigmundsson er professor ved Institutt for sosiologi og statsvitenskap ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet i Trondheim, Haga er fysioterapeut og høgskolelektor ved Program for ergoterapeututdanning ved Høgskolen i Sør-Trøndelag.

**Universitetsforlaget, 199 sider, kr. 269,-, ISBN 82-15-00773-2.**



## KROPPEN

inngår i faktabokserien *Jeg vil vite!*, en serie som ifølge forlaget tar førskolebarns spørsmål på alvor.

Den gjennomillustrerte boken forsøker å ta for seg flest mulig av de mange spørsmål barn kan ha om sin egen kropp. Forfatterne Birte Svaton og Muriel K. Sandberg står som forfattere, boken er åpenbart en tilrettelegging av et engelskspråklig verk, og oversetter er Bente Heill Kleven. Pedagogisk leder Carla Foster ved Jareteigen Montessoriskole i Tønsberg har bidratt som konsulent.

**Schibsted, 65 sider, kr. 199,-, ISBN 82-516-2155-0.**



## ÅSE GRUDA SKARD 100

I år ville vår store barnepsykolog Åse Gruda Skard (bildet, foto: Scanpix) fylt 100. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* nr 5/ 2005 er derfor i sin helhet viet barnehagen og barnehagepolitikk, i tillegg til naturligvis stoff om Åse Gruda Skard, skrevet av Tonje Kolle.

Ellers tar Torgeir Alvestad og Reidun Løvberg for seg *Barnehagen i endring – hva tenker førskolelærerne om det?*, Nina Johannesen og Torunn Wøien skriver om *Matematikk i barnehagen – hvordan kan vi gjøre det?*, Britt Johanne Eide og Geir Hoaas tar oss med til *dagens japanske barnehager*, mens Elisabeth Bjørnstad går inn på *Hvordan forstå tradisjonsmøtet mellom barnehage og skole på 1. trinn*.

Medlemmer av Utdanningsforbundet kan bestille *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* til rabattert pris.

# Førskolelærere må lære å skrive om og dokumentere barnehagehverdagen

**Barnehagepraksis, vitenskapsteori og egen faglig skriving** var temaet som samlet 353 førskolelærere og barnehageinteresserte fra hele landet på Fagkongress 2005 på Høgskolen i Oslo i april.

Av Jeanette Rhedding-Jones

**F**ormålet med Fagkongress 2005 var å vise deltakerne mulige veier fra barnehagepraksis til egen faglig skriving. Førskolelærere har som regel liten tid til å skrive ned ting når de er på arbeid i barnehagen. Det er alltid et eller annet med ungene, foreldrene, kollegene, utstyr og leker, eller et eller annet. Det er gjerne slik det er i barnehagen. Hvis det da ikke heller er slik at førskolelærerne ikke er så opptatt av å skrive og lese fordi de heller vi få ting gjort.

Framtiden vil trolig bli annerledes. Denne annerledes fremtiden har med førskolelærernes profesjonalitet å gjøre. Barnehagen vil få behov for førskolelærere som i langt større grad enn hva vi er vant til i dag vil kunne skrive om det som skjer i barnehagen, vil kunne *dokumentere* (dokumentasjon innebærer ikke bare skriving, men også for eksempel bruk av videokamera). Mitt inntrykk er at nordmenn er flinke til å *snakke* (selv er jeg fra Australia). Jeg møter studenter som gjør det glimrende til muntlige eksamener, men som er ute av stand til å uttrykke seg vettugt skriftlig.

Noe lignende erfarer jeg når det gjelder undervisningskreftene innen høyere utdanning. De har et høyt undervisningspress, noe som innebærer å befinne seg ansikt til ansikt med studentene, og når muntlig eksamen er over er de for slitne til noe annet enn ferie – og fra høsten er det på'n igjen. I Australia må vi publisere eller "abdisere" – *publish or perish*. Dette i kombinasjon med et sterkt ønske om å utvikle førskolelærerprofesjonen og pedagogikken ved hjelp av forskning, en forskning som er en del av profesjonens og

pedagogikkens kultur, er det som har fått mange førskolelærere til å gå videre med vitenskapelig arbeid, ofte på doktorgradsnivå. Vi snakker her med andre ord om personer som begynte sin arbeidsdag i barnehagen og som fortsatt arbeider i et barnehageperspektiv.

## Norske referee-tidsskrifter trengs

Det forskes lite på barnehagen her i landet, og følgelig skrives det få forskningsartikler. Såkalte referee-artikler forekommer knapt. Det er mitt håp at arrangementer som Fagkongress 2005 vil kunne bidra til etableringen av miljøer der medlemmene så smått begynner å skrive og publisere på et høyere nivå enn før, på et godt vitenskapelig nivå, men fortsatt med fokus på det saken dreier seg om, nemlig barnehagen.

Det er videre viktig at det skrives vitenskapelig og faglig på et høyt nivå på norsk, slik at norsk ikke degraderes i forhold til engelsk. Den som vil publisere en artikkel i et tidsskrift som *Childhood* eller *Early Years Education*, begge prestisjetunge internasjonale referee-tidsskrifter, må naturligvis skrive på engelsk. Samtidig trengs det høykvalitets referee-tidsskrifter på norsk også.

## Diskurs og dekonstruksjon

Ikke til forkleinelse for noen av de øvrige deltakerne på Fagkongress 2005, men jeg tillater meg å nevne førsteamanuensis Berit Bae ved Høgskolen i Oslo spesielt. Hennes samspill med professor Jan-Erik Johansson i sesjonen om barnehagepedagogikk fortjener en kommentar i et *dekonstruktivistisk* blikk. Dekonstruksjonen hjelper oss til å se og forstå hva diskursen innebærer, de tankene vi bærer på uten å være oss dem egentlig bevisste fordi de er eller er blitt så selvfølgelig for

Jeanette Rhedding-Jones er professor i barnehagepedagogikk ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo.  
(Foto: Erik Sundt)



oss at de forekommer oss hevet over tvil og diskusjon. Dekonstruksjonen hjelper oss til å se at det kan være mye som kan trekkes i tvil, mye som kan diskuteres. I dette eksemplet vil jeg ta for meg et eksempel på en kjønnsdiskurs.

I dette eksemplet var det Bae som førte kontrollen med tidsforbruket i samspillet/samtalen med Johansson. Det var hun som sa til Johansson at de måtte sette av ti minutter til spørsmål og kommentarer fra salen. Det var Bae som fysisk plasserte seg slik at hun oppnådde nærhet til salen, og det var hun som evnet å handle pedagogisk ut fra øyeblikkets behov. Er det her tale om en kjønnspedagogikk eller kjønnsbetinget pedagogikk? Jeg bare spør...

Det blir flere fagkongresser ved Høgskolen i Oslo. Det er mye som kan oppnås med tanke på å fremme barnehagen og barnehagepedagogikken vitenskapelig, politisk og prestisjemessig.

## Litteratur

Rhedding-Jones, Jeanette (2005): *What is Research? Methodological Practices and New Approaches*. Universitetsforlaget, Oslo.





## Av Lene Chatrin Hansen

Lene Chatrin Hansen er nyutdannet førskolelærer og arbeider som pedagogisk leder i 60 prosent stilling i en småbarnsavdeling ved Eilert Sundt studentbarnehage på Blindern i Oslo. Hun har 15 års erfaring fra arbeid i barnehage. Hun er også mastergradsstudent (på deltid) i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo, samt studentrepresentant for årets (deltids) mastergradsstudenter. Videre er hun tillitsvalgt i Utdanningsforbundet.

# Om ordets makt og profesjonsansvarlighet

Kommunikasjon gjennom å bruke språket innebærer ofte å målbære interesser. Denne formen for kommunikasjon er så viktig den ikke ensidig kan overlates den til politikerne og massemediene, i alle fall ikke dersom vi er profesjonsbevisste førskolelærere. Vi førskolelærere må ta ordet i vår makt og bruke det med profesjonell ansvarlighet.

- Hva jeg driver med? Jeg arbeider som pedagogisk leder på en småbarnsavdeling.
- Barnehagetante? Så koselig! Det må da være gøy å passe barn hele dagen!
- Jeg er ikke tante til noen av barna, og det er absolutt både koselig og gøy, men det er også en krevende jobb jeg har.
- De er jo så søte! Masse bleieskift og mas når dere skal ut på tur, kanskje – men ellers er det vel ikke så mye å gjøre med de minste?

Jeg har ikke tall på hvor mange ganger jeg har opplevd liknende situasjoner – og jeg har bestemt meg for at jeg, også for barnas skyld, ønsker å justere synene på barnehager og førskolelærere.

Vi mennesker tenker, leser og forstår ut i fra hvem vi selv er. Jeg velger selv ordene som skal formidle mine tanker – men det jeg dessverre ikke kan velge, er hvilke tanker du sitter igjen med. Det bestemmer du selv. På samme måte som du kan velge hvem du vil være, og hva akkurat du vil stå for. Det fordrer ansvarlighet.

### Ikke bare politikerne

Nå ses tydelig den nye regjeringens mange barnehagepolitiske utfordringer: Full barnehagedekning, flere førskolelærere, en barnehagereform som ikke holder hva den lover, nytt lovverk, ny rammeplan, og så videre. Og i mediene menes det ofte og mye.

Politikk handler blant annet om å kommunisere og synliggjøre tanker og verdier. Altså er det ikke bare politikere som utøver politikk. Også her ligger budskapet om førskolelærernes ansvar.

Jeg mener vi trenger flere stemmer i de barnehagepolitiske debattene. Hvor finner vi den årvåkne og engasjerte førskolelærerens stemme i debattene? All den tid førskolelæreren er avhengig av andres (les: det offentliges) verdsetting og aksept, må også profesjons-

begrepet tåle angrep fra flere kanter. Så hvor er profesjonsbevissheten?

Barnehagen, som den viktige samfunnsinstitusjonen den er, samt førskolelærerne, kan fort bli ufrivillige brikker i maktsillet som forekommer i ulik politisk kontekst. Stortingets korridorryttere bør ikke ha monopol på stemmene i mediene. Det handler om å ta ansvar for å kunne sette ord på det som er viktig, og å kunne formulere hvorfor noe er viktig. Hvorfor er det viktig med barnehager? Hvorfor er det viktig med førskolelærere? Hvorfor kan ikke alle arbeide i barnehage? Kvalitet, hva er det? Kompetanse. Dannelse. Læring. Lek. Medvirkning.

Oppdragelse. Omsorg. Hva ligger i disse begrepene? Og gjentas ord og fraser så mange ganger at betydningen forsvinner? Og er alle enige om hva de betyr?

### Vi må ta ordet

Hvis jeg for eksempel vurderer kvalitet ut fra målsettinger, tenker jeg at mål representerer verdier, som igjen kan skjule interesser. Da må jeg spørre: Hva er kvalitet for barn, for foreldre og for politikere? Og er det snakk om kvalitet i et pedagogisk perspektiv når det nye Kunnskapsdepartementet snakker om kvalitet? Hvilke stemmer behøves i denne mangesidige debatten? Jeg vil gjerne høre din stemme - førskolelærerprofesjonens stemme.

Politisk engasjement krever årvåkenhet. Derfor etterlyser jeg stemmer som evner å danne motspråk, som søker makt, og som hevder profesjonens interesser.

Barnehagene spiller en stor rolle i samfunnsdebattene. Nyansene uteblir imidlertid. Mange ser likevel viktigheten av førskolelærerens kompetanse. La oss våge oss ut i det offentlige rom for å ta del i begrepsdiskusjonene, stille spørsmål, vise vår særegne kompetanse, og slik fortelle om hva vi mener er kvalitet og en god barnehage. På denne måten kan profesjonsdiskusjonen også tas, og slik kan vi kanskje overbevise alle om at førskolelæreryrket er en fullverdig profesjon!

## returadresse:

Første steg  
Utdanningsforbundet  
Postboks 9191, Grønland  
0134 Oslo

**VERV DEG EN REISE** Du kan vinne en reise etter fritt valg til en verdi av inntil **5000 kroner**

**BERLIN**

Eller til en annen europeisk storby

TIL



**Første steg  
trenger flere  
abonnenter**

Vi er glade for å ha deg med på laget.

Nå oppfordrer vi deg til å bli abonnentverver: **TA I ET TAK!**

Skaff oss flere abonnenter, et høyere opplag og en tryggere framtid.

**Verv 10 nye abonnenter og få en bokgave!**

**Den som verver flest**

Abbonentverve-  
kampanjen  
pågår til 16.  
desember.

***vinner en reise!***

**NB!:** For å få reise må du verve flere enn 10!  
Du får en fin «oval helg» for to personer for 5000 kroner!  
Dersom flere ververe står likt, blir det loddtrekning. Hilsen oss i Første steg!

Disse opplysningene kan også sendes per e-post  
til [aksmeh@utdanningsakademiet.no](mailto:aksmeh@utdanningsakademiet.no).  
Du kan også fakse til 22 20 31 17

Ta gjerne kopi av denne siden, så har du flere kuponger!

|                       |                            |
|-----------------------|----------------------------|
| Ververens navn: ..... | Medl.nr.: .....            |
| Adresse: .....        | Postnr.: ..... Sted: ..... |
| E-postadr. ....       | Tlf.: .....                |

**JA, JEG VIL ABONNERE PÅ FØRSTE STEG!**

|                   |                            |
|-------------------|----------------------------|
| Signatur: .....   | Medl.nr.: .....            |
| Adresse: .....    | Postnr.: ..... Sted: ..... |
| E-postadr.: ..... | Tlf.: .....                |

Adressaten betaler  
for sending i Norge



Distribueres av  
Posten Norge

**Svarsending**

UTDANNINGSFORBUNDET  
UTDANNINGSAKADEMIET 0391  
0090 OSLO