

4 | 2007

Første steg

TIDSSKRIFT FOR FØRSKOLELÆRERE



Den refleksive samtalen
- et godt endringsverktøy

Astrid Pia Stensaker
har avløst Lasse Kolstad

Borgestadklinikken gjør
førskolelærere i stand til
å hjelpe barn i rusfamilier

Førskolelærer eller
barnehagelærer?
Einar Juell vil ha debatt
om yrkestittelen



Reggio Emilia- pedagogikken **inspirerer** norske barnehager



www.utdanningsforbundet.no/forstesteg



Utstillingsvindu med sprekker



(foto: Petter Opperd)

Utstillingsvinduet, det er Oslo, det. Høyre og Fremskrittspartiet ynder å kalle hovedstaden et utstillingsvindu for høyrepolitikk. Hva barnehagen angår, viser vinduet en utstilling bestående av rene armoden, samt politikerarroganse og forakt for fagfolk og foreldre. Dagsavisen viste det med stor tydelighet 31. oktober i år i reportasjen fra bydel Nordstrand, der barnehager stod i fare for å stenge på grunn av ansettelses-, vikar- og overtidstans. Første steg pekte på lignende problemer i Oslo i nr. 1 i år. Torger Ødegaard (Høyre), byråd for kultur og utdanning såkalt, antyder i Dagsavisen at han har manglet kunnskap om situasjonen i bydel Nordstrand – er det sant, bekrefter han nok en gang at han ikke er rett mann som barnehagebyråd.

Kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell (SV) har mye å ta tak i. Jeg har fått med meg at Solhjell vil fortsette å bygge barnehager til behovet er dekket. Godt. Maksprisen vil han derimot ikke ta i med det første, og det er ikke bra. Og så er det alle de oppgavene og utfordringene vi alle kjenner så altfor godt, som førskolelærermangelen, rekrutteringsvanskene, den altfor utbredte bruken av dispensasjoner, utdanningskapasiteten, utdanningsnivået, lønns- og arbeidsvilkårene, og så videre. Jeg har i skrivende stund ikke klart å få med meg at noe som helst er blitt sagt om alt dette foreløpig.

Og på toppen av alt Oslo, høyrepolitikken utstillingsvindu og barnehagepolitikken katastrofeområde. Oslo, som styres av politikere som vil ha skattelette for de rikeste mer enn noe annet. Oslo, som med sitt øst og vest for Akerselva-syndrom muligens er landets mest klassedelte by med sitt forfordelte øst. Oslo burde settes under administrasjon, for det er jo ikke bare barnehagen elendigheten rammer – i den andre enden av aldersskalaen har vi eldreomsorgen, for eksempel. Men det tør nok ikke regjeringen. Neste mulighet for bytte av vindu kommer nok først om fire år.

Til forsknings- og høyere utdanningsministeren

Både Solhjell og hans partifelle forsknings- og høyere utdanningsminister Tora Aasland, er barnehageministere. Aasland har førskolelærerutdanningen innen sitt ansvarsområde. Dette er mitt råd til henne: Styrk førskolelærerutdanningen og øk utdanningskapasiteten ved førskolelærerutdanningene!

Styrk gjerne allmennlærerutdanningen gjennom å gjøre den til en mastergradsutdanning og etterlev på den måten kritikken fra Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT), men styrk førskolelærerutdanningen også. Økes gapet her, vil det selvfølgelig svekke førskolelærernes status og prestisje, deres evne til å nå opp i lønnskampen sammenlignet med lærerne, det vil svekke barnehagens status som en del av utdanningssystemet, og til sjunde og sist vil det på litt lengre sikt faktisk svekke hele utdanningssystemet – og har vi som nasjon råd til dét? Nei!

Et råd til både Solhjell og Aasland er at de må motstå ethvert press i retning av å skille barnehagesektoren ut fra Kunnskapsdepartementet. Vi vil ikke ha en barnehage degradert til en slags sosial innretning. Det vil være et knusende slag mot en barnehage som trass i sine utvilsomme mangler er en av verdens beste. I arbeidet for et utdanningssystem som er slik vi vil ha det, og i arbeidet for et samfunn som er slik vi ønsker det, er barnehagen som en genuin læringsarena og et særs viktig ledd i utdannings- og sosialiseringsskjeden et umistelig aktivum.

Arne Solli

Første steg

Tidsskrift for førskolelærere
Utgitt av Utdanningsforbundet

Ansvarlig redaktør:

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

Abonnementskonsulent:

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

Grafisk design og illustrasjon:

Karl Rikard Nygaard
krny@broadpark.no
tlf 48 28 68 08

Trykk:

Hegland Trykkeri A/S,
Trøgslå 9, 4400 Flekkefjord

ISSN 1504-1891

Besøksadresse:

Hausmannsgate 17, Oslo

Postadresse:

Første steg,
Utdanningsforbundet,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo



UTDANNINGS
FØRBUNDET



I Liane barnehages amfiteater: F.v. pedagogisk leder May Brit Deilrind, styrer Liv Lio og førsteamanuensis Kari Carlsen ved Høgskolen i Telemark, leder av det norske Reggionettverket. Her er de sammen med f.v. Lotte, Ania og Nicolai.

Med inspirasjon fra Reggio Emilia

- 4 Sakshaug barnehage i Nord-Trøndelag tar i bruk naturen.
- 7 Loris Malaguzzi var pioneren
- 8 Liane barnehage i Telemark arbeider med miljøbevissthet.
- 9 Kari Carlsen leder det norske Reggionettverket.
- 11 Loris Malaguzzis dikt om barnets hundre stemmer.
- 12 Gydas vei barnehage i Oslo tar utgangspunkt i barna.
- 14 Astrid Manger er en av våre fremste Reggio Emilia-kjennere.

Den utfordrende barnehagehverdagen

- 16 Den refleksive samtalen skal stimulere arbeidskollektivet til kritisk tenkning i hverdagslige situasjoner, skriver Åshild Berge, Anne Tove Fennefoss, Kirsten Elisabeth Jansen og Anne-Grete Sulen
- 20 Ungane lærer sosial kompetanse med Drako og Drusilde i Time kommune.
- 21 Matematikk er tingen for barna i Engelsvoll barnehage og skule i Klepp kommune.
- 22 Anne Greve ved Høgskolen i Oslo har tatt doktorgraden på temaet vennskap mellom småbarn i barnehagen.

Første steg → Innhold

nr. 4

november - desember 2007

- 28 Ved Borgestadklinikken i Skien hjelper de førskolelærere til å hjelpe barn fra rusmisbrukerfamilier, skriver Hilde Evensen Holm.

Ledelse

- 19 I Bø i Telemark er det enighet om å samordne ressursene til fordel for barnehagen for tiden, sier kommunaldirektør Helge Vreim.
- 24 Astrid Pia Stensaker har overtatt etter Lasse Kolstad som nestleder for seksjon barnehage sentralt.
- 35 Ledere må våge å si ifra, men på grunnlag av fakta, sier Tove Marie Børresen.

Ytring

- 32 Einar Juell vil ha debatt: Skal det hete førskolelærer eller barnehagelærer?

Faste spalter

- 26 Seksjonsledelsens sider
- 31 **Med studentblikk:** Lene Chatrin Hansen er lei av ord, vil ha handling.
- 36 **Bok:** Grete Haugen har skrevet Oslo Førskolelærerlags historie.
- 38 **Jus:** Får førskolelærerne bedriftshelsetjeneste?

Neste nummer: 31. mars arrangerer Utdanningsforbundet og Fagforbundet stor barnehagekonferanse i Grieghallen i Bergen. Første steg nr. 1/2008, som kommer i februar, gir deg noen appetittvekkere.

Alt usignert stoff er skrevet av redaksjonen.

Naturen er «den fjerde pedagogen» på Inderøya

Vårt fokus på naturen, naturlivet og bruken av kroppen er ikke så mye framme i Reggio Emilia-pedagogikken, sier Helge Løge, styrer for Sakshaug barnehage på Inderøya i Nord-Trøndelag. – Vi bruker naturen som en del av det rommet barn og voksne har til sin disposisjon.

Sakshaug barnehage er nesten splitter ny, så ny at utearealene innenfor gjerdene faktisk ikke var helt klare til bruk ennå da Første steg besøkte barnehagen tidligere i høst. På den andre siden har barnehagen store utmarksområder til sin disposisjon, og skog, mark og strand sone benyttes flittig.

Et sentralt element i Reggio Emilia-pedagogikken er «den tredje pedagogen» – rommet eller værelset. De to første er naturligvis de voksne og barna selv, som pedagogisk leder Line Skjervold fastslår.

– Vi opplever at vårt eget pedagogiske grunnsyn, som går ut på å ha barnet i fokus, legger vekt på barnets mestring, og å anerkjenne det

barnet kan og gleder seg over, og også det barnet er nysgjerrig på, blir forsterket av Reggio Emilia-pedagogikkens syn på barn og læring, sier Skjervold. –Samtidig var og er vi inspirert av førsteamanuensis Berit Bae ved Høgskolen i Oslo (HiO) og hennes lære om anerkjennende kommunikasjon, og av den danske pedagogen og familierapeuten Jesper Juul som framhever det kompetente barnet. Også i Reggio Emilia legger førskolelærerne vekt på at barn er kompetente, og de viser respekt for barnas ulikheter.

–Vi har gjennom møtet med Reggio Emilia-pedagogikken fått forsterket vår forståelse for viktigheten av å løfte fram hva hvert enkelt barn kan, og å legge til rette for at barna

kan få la seg inspirere av hverandre. Dette fordrer blant annet pedagogisk dokumentasjon. Vi ser på bilder sammen med barna mens vi prater sammen, ser på powerpoint-presentasjoner, og så videre. Dette er jo noe også Ann Åberg og Hillevi Lenz Taguchi skriver om i boken *Lyttende pedagogikk*. Hele barnegruppa får på den måten ta del i hverandres kunnskaper og erfaringer.

Når det gjelder «den tredje pedagogen», rommet, miljøet og materialet, fikk personalet en utfordring gjennom Reggio Emilia-pedagogikkens syn på individet og gruppen.

–Vi måtte tenke nytt, sier Skjervold. –Vi måtte ta for oss miljøets og materialenes betydning for individet og gruppen på en ny måte. Når vi nå for tiden tar bilder av barna, stiller vi oss andre typer spørsmål enn før. Før så vi mest på relasjonene barna imellom, nå ser vi også nøye på hvordan de håndterer materialene. Hvordan håndterer dette barnet materialet? Hva gjør barnet? Hva gjør det nysgjerrig? Hva kan vi gjøre for å hjelpe barnet framover i dets utforskningslyst? Hvordan kan vi bruke bilder og observasjoner til å styrke barnets selvfølelse og til å få fram barnas likheter og forskjelligheter? Hvordan kan vi stille de forløsende spørsmålene som inspirerer barna til å gå videre?

«Den fjerde pedagogen»

Nærmiljøet og naturen har alltid vært og er naturligvis fremdeles en stor del av Sakshaug barnehages hverdagsliv og virksomhet.

– Vi både forsker på, nyter, skaper, og er i naturen, sier Skjervold. –Et hovedmål for aktivitetene våre er å skape glede over uteliv og over det å få være i nærmiljøet. I Reggio Emilia ble jeg overveldet av hvor stolte og glade personale og foreldre var når de gjaldt byen og kulturen sin. De framstod som trygge med en tydelig identitet. Dette kom godt fram i barnehagene også.

For barn og voksne i Sakshaug barnehage betyr nærmiljøet mye. Dette gjelder både naturen med skog, berg, sjø og fjære, og den sentrale Muustrøparken med kunstneren Nils Aas' skulpturer.



Assisterende styrer Anne Kristiansen og styrer Helge Løge prøver ut lekeapparater. Kristiansen er også pedagogisk leder for åpen barnehage, som midlertidig er uten barn. Sakshaug barnehages lekeareal er todelt: De minste barna har sitt eget område avskjermet fra de større barna, som har sitt eget «herjeområde».



Full fart i fjæra i Røsethamna. Robåten er ikke sjødyktig lenger, dessverre (foto/copyright: Sakshaug barnehage).

–Vi vil at barna skal bli glade i begge deler, poengterer Skjervold. –Derfor legger vi vekt på gode opplevelser i begge typer miljøer.

En utfordring personalet har tatt med seg fra Reggio Emilia er det å la barna få være synlige i disse miljøene også når de voksne er personlig til stede.

– I de områdene der vi bruker naturen mye, har vi bygd lavvo og gapahuker, forteller Skjervold. –Områdene skal være tilgjengelige for alle aldersgrupper, hvilket krever bestemte praktiske tiltak. Barna skal kunne få stell, varme og lys, eksempelvis. Disse områdene er tilgjengelige også for andre enn barnehagens barn og voksne. Men vi legger sterk vekt på å bruke naturen slik den er og i minst mulig grad etterlate spor etter oss når vi bruker den.

Den måten Sakshaug barnehage utnytter uterommet på (i likhet med mange andre norske barnehager, naturligvis), inklusive naturområdene, gjør det fristende å utnevne naturen til «den fjerde pedagogen».

– Uterommet i denne barnehagen gjør det mulig for barna å velge mellom naturliv eller bruk av lekeapparatene innenfor gjerdene, sier styrer Helge Løge.

Sakshaug barnehage med 24 ansatte, derav ni førskolelærere, og for tiden med 74 barn



Ved lavvoen igjen: Her er det grillfest! I en barnehage der nærheten til naturen er høyt prioritert, inngår dessuten samarbeid med barnehager i Kroatia, Latvia, Slovenia, Storbritannia og Tsjekkia gjennom EU-/Comenius-prosjektet «A Sense of Nature» (foto/copyright: Sakshaug barnehage).



Line Skjervold ved lavvoen i Røsethamna. Skjervold er pedagogisk leder for småbarnsavdelingen Kongla. Lavvoen er et spennende utfartssted for både Sakshaug barnehages barn og barn i skole og skolefritidsordning. Terrenget rundt er i størst mulig grad urørt, her finnes ikke «oransje tauverk» til å markere stier eller for å klatre i – terrenget utnyttes slik det er.



Stien fram mot lavvoen er ikke den enkleste å forsere med barnevogn med to barn i. Line Skjervold får slite fælt, mens Diana og Eline i vogna sover uanfektet av skumping og risting.

fordelt på fire avdelinger, er en *Inderøybarnehage* – en fellesbetegnelse på alle barnehager i kommunen og et uttrykk for et kommunalt syn på barneomsorg og barnehagen som læringsarena som kommer alle barnehagene, både kommunale og private, til gode.

En som har vært med på å forme Inderøybarnehagen og den kommunale barnehagepolitikken er Berit Bae, en person Løge liksom Skjervold og nok personalet for øvrig setter høyt. Østlandsforskning (ØF) fikk i 2002 – 2004 i oppdrag av Inderøy kommune å gjennomføre og evaluere prosjektet «Kvalitet i relasjonsprosesser». Prosjektet munnet ut i ØF-rapport nr. 16/2005, *Å møte barn med respekt – evaluering av et utviklingsarbeid i Inderøybarnehagen*, skrevet av prosjektleder Lene Nyhus.

Minst en per år til Reggio Emilia

– Vi befinner oss i begynnerfasen når det gjelder den Reggio Emilia-inspirerte fysiske tilretteleggingen av barnehagen, sier Løge, – men når det gjelder det menneskesynet vi arbeider etter, og det mangfoldet vi har vært i stand til å skape, mener jeg at vi har det meste på plass. Vår pedagogiske utvikling kan vi i stor grad takke Berit Bae for. Takket være det menneskesynet hun formidlet til oss, klarte vi å utvikle oss på en selvstendig måte, uten å bli kopister.

ØF fikk i stand en lokal konferanse der både Bae og Inderøys ordfører Svein Jørum var til stede, og ordføreren sa etterpå, ifølge Løge, at det som var blitt sagt på konferansen angikk alle i kommunen, ikke bare barnehagen. I dag er det intensjonen, dog ikke i vedtaks form, at minst én person fra Inderøy kommune hvert år skal til Reggio Emilia for å lære!

MOPED og Grensenettverket

Prosjektet «Kvalitet i relasjonsprosesser» ble alt innledningsvis koblet til nettverksgruppen «Mulighetsorientert pedagogisk arbeid» – MOPED – initiert av Fylkesmannen i Nord-Trøndelag ved rådgiver Aud Eli Kristoffersen. I neste omgang kom tilslutning til det såkalte Grensenettverket, et nettverk innen Interregprosjektet. Interregprosjektet er et samarbeid mellom fylkesmennene i Nord- og Sør-Trøndelag og Reggio Emiliaforeningen i Jämtland i Sverige. Rapportforfatter Nyhus skriver at hun tror det var «et lykketreff» at prosjektet ble koblet til disse nettverksarbeidene slik det skjedde med Inderøy. Hun skriver også at det fungerte positivt at nettverksledelse og prosjektkoordinatorer var de



Bysten «Arbeiderkvinnen» befinner seg i Muustrøparken i sentrumet Straumen på Inderøy. Hit ble Første steg tatt med på omvisning av Line Skjervold.

«Arbeiderkvinnen» er laget av den internasjonalt kjente inderøyingen og bildekunstneren Nils Aas (1933 – 2004), og hele parken er fylt med Aas' arbeider – i tillegg har han fått sitt eget museum i Straumen. Kjente verk fra Aas' hånd er statuen av kong Haakon VII ved Utenriksdepartementet i Oslo, og statuen av maratondronningen Grete Waitz ved Bislett. Andre naturlige besøksmål for barnehagebarna er biblioteket, kulturhuset, butikken, og internettkafeen e@ («ea» er det lokale navnet på ærfuglhunnen).

samme personene, og at det er åpenbart at nettverkene har stor betydning for personalgruppene.

– Vi samarbeider med barnehagene Bikupan og Guldskysten i Østersund, sier Løge. – Om MOPED vil jeg si at dette nettverket er av uvurderlig verdi som en ressurspersonsentral for hele Skandinavia!

Samfunnsmandatet

– Rammeplanen gir oss et samfunnsmandat vi har lengtet etter. Vi mener at barnehagelov og rammeplan til sammen er med på å heve barnehagens samfunnsmandat, vi føler oss styrket, sier Løge.

Implementeringen av rammeplanen er i seg selv et stort prosjekt, og i Sakshaug barnehage forsøker ikke personalet å gape over alt på en gang. Og hele personalet er naturligvis involvert i prosessen, og er med på ekskursjoner til for eksempel Østersund.

– Vi har all verdens tid, fastslår Løge.

Foreldrene holdes løpende orientert om arbeidet. På to store foreldremøter var Berit Bae til stede, og foreldrene inviteres med på faglige samlinger med både pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og barnevernet.

– Når det gjelder samarbeidet om overgangen barnehage – skole har vi ikke fått gjort så mye ennå, men vi står på terskelen til et felles prosjekt med skolen, sier Løge.

(Den som vil lese ØF-rapport nr. 16/2005, «Å møte barn med respekt – evaluering av et utviklingsarbeid i Inderøybarnehagen», kan bestille den fra Inderøy kommune, Kundetorget, 7670 Inderøy, tlf. 74.12.42.20, eventuelt via e-post til postmottak@Inderoy.kommune.no. Rapporten koster 120 kroner.)

Han skapte Reggio Emilia- pedagogikken

Loris Malaguzzi (1920 – 1994) ble selv født i Reggio Emilia-provinsen i Nord-Italia. Han ble lærer og psykolog og grunnleggeren av en pedagogisk tenkemåte som i dag hylles og tas i bruk ut fra lokale forutsetninger over store deler av verden.

Villa Celle er en liten by i Nord-Italia. Dit kom Loris Malaguzzi rett etter Den andre verdenskrigs slutt. Arbeidet med å gjenoppbygge landet var i full gang. Hva skulle prioriteres? Mennene ville ha teater, noe som kunne bringe litt glede inn i hverdagen. Kvinnene ville ha en barnehage av den typen Malaguzzi kunne tilby – de så på barnehagen som et tiltak for demokrati og mot fascisme (Astrid Manger på seminar i bydel Frogner i Oslo 9. oktober 2007).

I en årrekke nå har den såkalte Reggio Emilia-pedagogikken rådd grunnen ved de kommunale barnehagene i Nord-Italia. Pedagogiske institusjoner over store deler av verden har trykket Malaguzzis tenkning til brystet. I Norden er det utvilsomt Sverige som har kommet lengst i arbeidet med å spre kunnskap om denne pedagogikken, og i Stockholm finnes Reggio Emilia Institutet.

Reggio Emilia-pedagogikken handler om å se barnets iboende muligheter og å la barnet få utfolde seg i og utvikle sine mange muligheter. Som det framheves i en presentasjonsbrosjyre om barnehagene i Ringeby kommune i Oppland: «Det handler om en bestemt måte å se barnet på og hvordan vi forholder oss til det. Det å være annerledes fremheves. Det at mennesker er forskjellige er spennende. Det viktige er hvordan vi forholder oss til hverandre. Barnet blir sett på som intelligent fra det er født, noe som preger læringssynet, og det blir opp til pedagogene å finne nøkkelen til formidling av sin kunnskap.»

Et annet sted i brosjyren heter det: «Barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, vitebe-

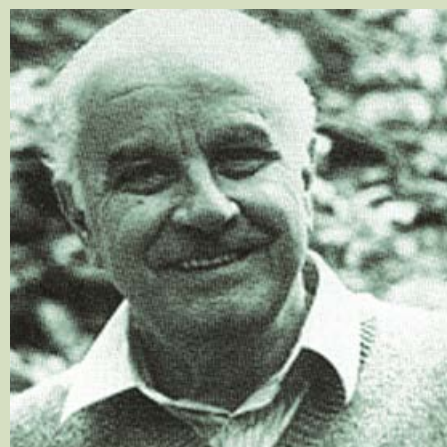
gjær og lærelyst, og bidra til et godt grunnlag for livslang læring. ... Barnas egne interesser og spørsmål bør danne grunnlaget for læringsprosesser og temaer i barnehagen. ... Målet vårt er å jobbe i prosjekt ut fra barnas initiativ. Det vil si at vi forsøker å gripe fatt i det som ett eller flere barn viser interesse for, deretter jobber vi videre med det. ... Ofte kommer barna med interessante innspill som det er spennende å utforske videre. Det ønsker vi å gjøre – være tilstede der barna er og gripe dagene sammen med dem og se hvor det fører oss.»

Reggio Emilia og Ringeby

Det som skjer i Ringeby, i Porsgrunn, på Inderøy og i Oslo skjer i dag over store deler av verden. Men det hele begynte i 1963, da den første kommunale barnehagen (for tre- til seksåringer) basert på den nye pedagogikken ble etablert i Reggio Emilia. Blant initiativtakerne var naturligvis Loris Malaguzzi.

Barneskolelæreren Malaguzzi ble i 1946 pedagogisk rådgiver for åtte foreldreide «folkebarnehager» i Reggio Emilia. Disse barnehagene var såkalt sekulære, altså ikke-religiøse, og de stod derfor utenfor den katolske kirkens innflytelse. Noen av de åtte ble nedlagt etter hvert, men andre holdt på inntil de ble overtatt av kommunen i 1967, framgår det av heftet Reggio Children.

I 1950 grunnla Malaguzzi et psykologisk-pedagogisk medisinsk senter der han selv arbeidet som psykolog i over 20 år. Omtrent samtidig begynte han sammen med medarbeidere å engasjere seg til fordel for de første institusjonene som kastet av seg



Loris Malaguzzi skapte en ny tenkning om barn (foto/copyright: Reggio Children)

betegnelsen «mødreskoler» (scuole materne) og i stedet begynte å kalle seg «tidlig barndom-skoler» (scuole dell'infanzia).

Når det vi kanskje litt upresist kaller Reggio Emilia-pedagogikken langsomt begynte å få en større utbredelse fra rundt 1967/1968, kommer det naturligvis av at mange hadde merket seg den: Kvinneorganisasjoner, foreldregrupper, pedagoger, kommunalbyråkrater og andre tok kontakt med Malaguzzi. Det begynte i Italia, men ble en bevegelse som vokste seg utover Italias grenser.

Viktig for kommunen

Det at Reggio Emilia så å si har hjemstavnsretten til en pedagogisk filosofi som har blitt så til de grader berømt og anerkjent, har betydd mye for kommunen. Fødselsraten er høyere der enn i størstedelen av Italia for øvrig, noe som har ført til en befolkning med lavere gjennomsnittsalder enn i andre kommuner. I heftet Reggio Children hevdes det med stor selvsikkerhet at Reggio Emilia i dag er en ung by som ser på framtiden med stor optimisme. Imidlertid, litt underlig kanskje, gikk kun 40,1 prosent av Reggio Emalias null- til treåringer i barnehage i 2004. Det var riktignok prosentvis flere enn andre steder i Italia. Av tre- til seksåringene gikk mer enn 90 prosent i barnehage.

Malaguzzi var i en periode rådgiver for det italienske utdanningsdepartementet, og han var redaktør for tidsskriftene Zerosci (Nullseks) og Bambini (Barn). Han vil aldri bli glemt for sine epokegjørende tanker om «barnets hundre språk»

Miljøbevissthet på alle plan i Liane barnehage

– Reggio Emilia-filosofien dreier seg om verdier, holdninger, menneskesyn, dokumentasjon og teori, sier Liv Lio, styrer for Liane barnehage i Porsgrunn i Telemark. De voksne i Liane barnehage vektlegger både å lære barna miljøbevissthet og å ivareta barnas læringsmiljø og sitt eget arbeidsmiljø.

A legge kompost, kan det være noe for ettåringer? Å kildesortere glass, metall og papir? I Liane barnehage går slikt helt utmerket. Barna blir ifølge styrer Liv Lio ofte det rene miljøpolitiet, flinkere enn de voksne til å passe på at forskjellige typer søppel havner i de rette avfallsbeholderne. Liane barnehage er nå med i et treårig miljøprosjekt gjennom «Skal – skal ikke», som er et nasjonalt verdi- og utviklingsnettverk.

I Liane barnehage arbeider personalet Reggio Emilia-inspirert. Det begynte med at førsteamanuensis Kari Carlsen ved Høgskolen i Telemark (HiT) inviterte barnehagen til å bli med på prosjektet «Blikket for barna» i 1994. Carlsen ble kjent med Reggio Emilia-pedagogikken i 1981 gjennom bildeserien «Et barn har hundre språk», og i 1994 underviste hun i forming ved førskolelærerutdanningen ved HiT. Flere av førskolelærerne ved Liane hadde tidligere hatt Carlsen som lærer og fått stifte bekjentskap med hennes Reggio Emilia-inspirerte tenkning.

– Foreldreeide Liane barnehage åpnet i 1991, så i 1994 var vi ennå forholdsvis en

forholdsvis nyetablert barnehage, sier Lio, som har vært styrer der siden 1991. – Vi hadde ambisjoner om å finne en pedagogisk plattform. Da Carlsen kom med sin invitasjon til oss, var vi alle enige om å bli med på «Blikket for barna»-prosjektet.

Prosjektnavnet «Blikket for barna» sier svært mye om innholdet i Reggio Emilia-tenkingen: Det gjelder å ha barnets situasjon i fokus, det gjelder å forsøke å innta barneverkspektivet – så banalt lett å uttrykke, langt mindre lett å etterleve i praksis.

– Vi møtte en tenkning som utfordret verdisynet vårt, sier Lio. – Vi måtte lære oss å våge å utfordre vår egen praksis.

Sine første møter med den nye tenkningen fikk personalet – førskolelærere og assistenter på lik linje – gjennom møter med Carlsen og gjennom studiebesøk til ikke minst Reggio Emilia! Andre studiebesøk gikk til Reggio Emilia Instituttet i Stockholm og til barnehager i Sverige og Danmark der inspirasjonen fra Reggio Emilias kommunale barnehager var etablert. Det ble selvsagt også invitert foredragsholdere og veiledere utenfra til møter i barnehagen.

«Blikket for barna»-samarbeidet består

Liane barnehage er en privat heldagsbarnehage som åpnet i 1991. Det er en foreldreeid treavdelings barnehage med ca 50 plasser, fem pedagogiske ledere, hvorav den ene er stedfortredende styrer, sju assistenter, og styren.

Prosjektet «Blikket for barna» i årene 1994 – 1997 ble Liane barnehages inngang til Reggio Emilia-pedagogikken. Det nettverkssamarbeidet som ble etablert i Telemark gjennom prosjektet videreføres i dag i et samarbeid med barnehagene Brattås, Brevik, Frednes, Hovenga, Kirketjernet, Klyveskogen og Skrapeklev.



F.v. May Brit Deilrind, Liv Lio og Kari Carlsen, her sammen med (f.v.) Lotte, Ania og Nicolai. Amfiteatret brukes naturligvis som teater når det er ønskelig.

Rommets betydning

– En svært viktig lærdom var svaret på hva en pedagogisk prosess er; det er en *evig* prosess. Reggio Emilia-filosofien utfordrer oss faglig, den lærer oss at vi aldri blir utlært, sier Lio. – Mest konkret inspirerende var det å oppdage betydningen av kvaliteten på det fysiske læringsmiljøet. Vi tenkte på de miljøene vi fikk se i Reggio Emilia, og vi ble slått av hvilket ensidig og fattigslig miljø barn egentlig blir tilbudt i norske barnehager.

– Tidligere var den tradisjonelle norske barnehagen kanskje først og fremst tilrettelagt for voksne, tillegger May Brit Deilrind, pedagogisk leder for «Stor» avdeling og barnehagens stedfortredende styrer.

– Analysen av det fysiske miljøet fungerte som en inngangsport til en ny måte å arbeide på, skyter Carlsen inn. – Vi lærte å spørre oss selv: «Hva kan barn gjøre her?»

På studiebesøk i Danmark lærte de om *rommets* pedagogiske betydning. Et rom er naturligvis et værelse, men her er det også snakk om utearealene, *uterommet*.

– Vi gikk forholdsvis systematisk til verks, beretter Lio. – Vi spurte oss selv hele tiden: «Hvilke aktiviteter er mulige i dette rommet?»

– Vi skjønnte at fysiske miljøer må være fleksible og lette å endre, sier Deilrind. – Barna



endrer seg jo – de barna vi har i år er ikke nødvendigvis de samme som dem vi hadde i fjor (selv om det faktisk kan dreie seg om de samme individene).

Miljøbevissthet på alle bauger og kanter: Barnas læringsmiljø fysisk og psykisk, de voksnes arbeidsmiljø gjennom medbestemmelse og felles studietilbud, og opplæringen og oppdragelsen av barna til gagns miljøbevisste mennesker, i første omgang i det små og uten foredrag om ozonlaget og smeltende polis – alt inngår i den miljødefinisjonen personalet ved Liane barnehage forsøker å utvikle gjennom prosjektet.

Et inkluderende lagarbeid

– Det å være et lag innebærer at *alle* må få delta, fastslår Lio. I det daglige handler det naturligvis ikke om studieturer til utlandet, men om personalmøter slik vanlig er i enhver barnehage. Det å ha en bestemt pedagogisk idé som basis for arbeidet gir imidlertid et personalmøte en bestemt innretning. Som Deilrind sier: – Alle har tanker om hvordan arbeidet kan drives framover og barnehagen videreutvikles. Vi stimulerer hverandre til å produsere stadig nye ideer. Vi trenger ikke være enige om alt, men når vi har kommet så langt at en beslutning er fattet, forventer vi at alle stiller seg bak beslutningen og arbeider i henhold til den.

Lio og Deilrind er glade for rammeplanen. De synes den er veldig Reggio Emilia-inspirert! Både planen og Reggio Emilia-filosofien har etter Lios mening det syn at barn er en

Fortsetter på neste side »



Tingplassen – en møtested med en plate i midten for bålet.

Stor interesse for studieturer

– Som leder av det norske Reggionettverket får jeg mange henvendelser som viser at både barnehager og enkeltpersoner er nysgjerrige og svært gjerne vil motta mer informasjon, sier Kari Carlsen. Interessen for studieturer til Reggio Emilia er med andre ord stor.

Førsteamanuensis Kari Carlsen ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Telemark hadde arbeidet med de pedagogiske ideene fra Reggio Emilias kommunale barnehager i tre år alt da hun første gang besøkte Reggio Emilia i 1984. Fra midten av 1990-tallet påtok hun seg oppgaven med å være kontaktperson for Reggio Children i Norge. Oppgaven gikk til å begynne med først og fremst ut på å være mellomledd for interesserte som vil på studietur til Reggio Emilia og institusjonene i Reggio Emilia.

– Jeg arbeider med å arrangere kurs, men i enda større grad studieturer. For de interesserte betyr det mye å få komme til Reggio Emilia for å se hvordan italienerne arbeider i praksis. De er veldig dyktige i det de gjør, sier hun, –og jeg ser nye innfallsvinkler til et frodig og interessant arbeid med barns læringsprosesser hver gang jeg er der nede. Nettverksarbeidet innebærer også en frukt-

bar kontakt med alle de internasjonale kontaktpersonene til Reggio Children, og i særdeleshet med det nordiske nettverket som har eksistert i en årrekke. I mange år har det norske nettverket arrangert studieturer sammen med Det Danske Reggio Emilia Nätverk, og mange nordmenn har også vært på tur sammen med Reggio Emilia Institutet i Stockholm.

Carlsen arbeider nå med organiseringen av en nettside for det norske Reggionettverket, den får adressen reggioemilia.no. Den er per i dag ennå ikke er oppe og står. Hun regner med at det i januar 2008 blir konstituert et formelt styre for nettverket – et interimstyre finnes allerede. Nettverket har i dag ca. 120 medlemmer i form av barnehager, noen skoler, og en del enkeltpersoner.

– Meningen er å videreutvikle nettverket til møtesteder der barnehager kan utveksle erfaringer de har høstet i arbeidet sitt. Jeg ser det som en oppgave i tiden framover å få barnehagene til å formidle til hverandre og til andre interesserte hva de holder på med. Liane barnehage er en del av denne virksomheten, sier Carlsen. Hun framhever gjerne at mange av høgskolene som utdanner førskolelærere, ikke minst ikke minst hennes egen samt Høgskolen i Vestfold med Barnehagesenteret, er ivrige deltakere i dette arbeidet.



Lotte og Ania foretrekker å se verden i blått og rosa.



»Blikket for barna«-fanen henger lett synlig.



May Brit Deilrind viser fram delerlageret – her kan barna finne deler til de forskjellige konstruksjoner.

ressurs, at barn er kompetente. Dessuten er *dokumentasjon* en oppgave rammeplanen stiller, og som står sentralt i den pedagogiske praksisen vi finner i barnehagene i Reggio Emilia. Bilder og videoopptak er nyttige redskaper i pedagogisk dokumentasjon. Det digitale kameraet gir nå helt andre muligheter for også å trekke barna mer direkte inn i dokumentasjonen.

– Poenget med dokumentasjonen er å synliggjøre de prosessene som hele tiden pågår, sier Carlsen. – Synliggjøringen gir en bedre mulighet til å kunne forstå prosessene, og gjør det lettere hele tiden å ta nye steg.

– Bilder gjør det lett å gå tilbake til hendelser. Det er spennende å arbeide sammen med barna om bildedokumentasjon, for barna oppdager hele tiden nye detaljer vi voksne lett går glipp av, sier Deilrind. –Det å kunne gi dokumenta-

sjonen tilbake til barna er spennende i et læringsperspektiv. Dokumentasjonen er et nyttig verktøy for refleksjon og planlegging av videre arbeid. Foreldrene sier de får en bedre innsikt i barnas barnehagehverdag. Det er viktig at det ikke er snakk om «albumbilder», men om dokumentasjon av øyeblikk, av noe som er av betydning og som skjer akkurat der og da. Og skjer det noe viktig som vi ikke fikk med akkurat idet det skjedde, er det ikke juks å gjen-skape situasjonen dersom du mener det er viktig å få den bildefestet for å forstå hvilke prosesser som foregår mellom barna og mellom barn og voksne i et gitt øyeblikk.

Foreldremøte med leire

Det kan være krevende for foreldre å ha barn i en barnehage som arbeider etter inspirasjon fra Reggio Emilia. Foreldre med barn i Liane barnehage må stille på 15 timer obligatorisk dugnad per år. Da venter spesielle oppgaver, generelt vedlikeholdsarbeid, men de kan også bli invitert inn i prosjektene våre, sier Lio.

Og foreldrene er åpenbart fornøyde, for noen har hatt barn i Liane barnehage helt siden den åpnet i 1991 - det ene kullet etter den andre, med andre ord.

Lio karakteriserer foreldresamarbeidet som nært og godt: – Vi prøver av og til litt utradisjonelle foreldremøter. En gang delte vi de fram møtte foreldrene inn i smågrupper og satte dem til å bygge broer av leire...

– Noen søker om plass her fordi de vet hvordan vi arbeider, mens andre søker fordi de har hørt at vi «er så bra», sier Deilrind. Lio legger til at selv om Liane er en privat barnehage, er forholdet til Porsgrunn kommunen godt, og på kommunens hjemmeside opplyses det at kommunen har Reggio Emilia-inspirerte barnehager (det er flere slike enn Liane barnehage i kommunen). Og når Liane barnehage en sjelden gang utlyser en ny stilling, framgår det av annonsen hvilke pedagogiske prinsipper barnehagen arbeider etter. Personalsituasjonen er ellers temmelig stabil, de fleste i personalgruppen har vært i barnehagen åtte år eller mer.

Carlsen sier hun synes det kan se ut som om Porsgrunn kommune besitter en større barnehagebevissthet enn det mange andre kommuner gjør. Men naturligvis er barnehagenes økonomi et nær sagt evig diskusjonstema i Porsgrunn som de fleste andre steder, noe Lio ikke ser noen grunn til å undersøke!

Et annet tema er overgangen barnehage – skole, og der fastslår Lio og Deilrind at mye ennå er ugjort. De fleste barna i Liane barnehage går videre til Borge skole, som ligger nesten vegg i vegg med barnehagen.

– Rammeplanen oppfordrer oss til et nærmere samarbeid mellom barnehage og skole, sier Lio, – og her ligger det store utfordringer.

tyve hundre

det finnes hundre!

Et barn er laget av hundre

Barnet har
hundre språk
hundre hender
hundre tanker
hundre måter å tenke på
å leke og å snakke på
hundre, alltid hundre
måter å lytte
å forundres på, og å henføres på
hundre lyster
å synge og forstå på
hundre verdener
å finne opp
hundre verdener
å drømme fram.

Et barn har
hundre språk
(og i tillegg hundre
hundre hundre)
men blir frarøvet nittini.
Skolen og kulturen
skiller hodet fra kroppen.

Vi ber barn om
å tenke uten hender
å handle uten hode
å lytte, men ikke å snakke
å forstå uten gleden i
å henføres og overraskes
annet enn til påske og jul.

Vi ber dem
å oppdage bare den verden
som allerede finnes
og av alle hundre
berøver vi dem nittini.

Vi forteller dem
at leken og arbeidet
det virkelige og det uvirkelige
vitenskapen og fantasien
himmelen og jorden
fornuften og drømmene
er motsetninger.

Vi sier til dem
at hundre ikke fins.
Men barnet sier:
Feil, det er hundre som fins.

Loris Malaguzzi

(Fra heftet *Presentasjon av barnehagene*
i Ringeby kommune)



Utgangspunktet er barnas egne ressurser og interesser

Reggio Emilia-inspirert pedagogikk innebærer å ta utgangspunkt i barna selv, i deres ressurser og interesser. Denne filosofien harmonerer utmerket med målene i rammeplanen, er konklusjonen til personalet i Gydas vei barnehage i Oslo.

Styrer Åse Bakken i Gydas vei barnehage fastslår at rammeplanen med dens læringsmål og det å arbeide i henhold til en Reggio Emilia-inspirert pedagogikk fungerer helt utmerket.

– Våre årsplaner er likevel ikke tradisjonelle i den forstand at de fastsetter hvilke temaer eller fagområder vi skal ta opp til bestemte tider, i en bestemt måned. Vi har valgt å lage en virksomhetsplan som sier mye om våre verdier, våre pedagogiske grunntanker og hvilke arbeidsmetoder vi bruker – for eksempel prosjektarbeid og dokumentasjon.

– Videre får foreldrene brevet «Velkommen til nytt barnehageår», der beskriver vi årets prosjekter og fokusområder oppdelt i halvårsplaner og månedsbrev. Månedsbrevene er en evaluering av forrige måned, og de legger grunnlaget for hva vi vil vektlegge neste måned, ut fra hva barna er opptatt av for tiden.

Barnehagen har i to år arbeidet etter Oslo kommunes veileder for barnehagen, A, B, C og 1, 2, 3, som personalet finner mye nyttig i.

– Veilederen har bevisstgjort oss i forhold til arbeidet med språk- og matematikkstimulering, sier Bakken. – Den har hjulpet oss til

å sette ord på taus kunnskap. Det er kun den siste delen med kartleggingen av visse ferdigheter vi har lagt på vent. Vi ønsker en bredere debatt om hva som skal følge barna fra barnehage til skole, og vi har betenkeligheter i forhold til at vi i vår pedagogikk tar utgangspunkt i barnas spesielle interesser og ressurser. Vi sier at ulikhet er en ressurs. Det er en krevende måte å tenke på som gjør det vanskelig å få barna inn i bestemte skjemaer.

Siden 1996

– Noe av det viktigste barna kan få med seg fra barnehagen er etter vår mening en grunnleggende god følelse av å være verdt noe, at hver enkelt stemme regnes med. Det å arbeide med det for øye, mener vi gir grunnlag for barna til å utvikle gode demokratiske samarbeidsevner, sier Bakken.

Personalet hadde arbeidet Reggio Emilia-inspirert i et og et halvt år, det vil si fra 1996, på det tidspunktet Bakken kom til Gydas vei barnehage. Med den nye styreren ble det besluttet å fortsette med denne arbeidsmåten.

– Barn skal få positive erfaringer i barnehagen, sier pedagogisk leder Maren Vollan.

– Noe av det viktigste barna kan få med seg fra barnehagen er etter vår mening en grunnleggende god følelse av å være verdt noe, at hver enkelt stemme regnes med. Det å arbeide med det for øye mener vi gir grunnlag for barna til å utvikle gode demokratiske samarbeidsevner, sier styrer Åse Bakken, her sammen med Sofie, som kanskje lar seg distrahere av fotografen?

– For å hjelpe dem til de positive erfaringene iaktar vi hva barna er gode til og hva de interesserer seg for. Vi er på utkikk etter barnas ressurser, hvilket ikke er det samme som å kartlegge dem.

Kan ikke kopieres

Vollan var på studietur til Reggio Emilia på forsommeren i år: – Jeg ble overveldet av at det så ut til å fungere like godt i virkeligheten som i teorien. Barna arbeidet prosjektrettet i grupper, i et mangfold av fysiske miljøer.

– Gruppene stoppet hele tiden opp for å undersøke hvor de befant seg hen i prosessen, og så gikk de alltid videre i arbeidet.

Reggio Emilia Institutet i Stockholm er viktig for det arbeidet som utføres i norske barnehager. Astrid Manger, tidligere virksomhetsleder for barnehagene i Notodden kommune i Telemark, nå frilanspedagog, er nært tilknyttet instituttet i Stockholm, hun er en av de fremste innen Reggio Emilia-pedagogikken her i landet. Gydas vei barnehage og andre norske barnehager som arbeider Reggio Emilia-inspirert, trekker veksler på Mangers kunnskaper.

Virkelighetens Reggio Emilia er noe helt spesielt, slik originalen selvsagt alltid er. Som Bakken sier: – Det kan ikke kopieres, men de grunnverdiene det er tale om, kan vi ta lærdom av. Vi må ta utgangspunkt i hvem vi selv er, i vår egen kultur, og arbeidere med det som basis. Da er det en fordel å ha et endringsvillig og diskusjonsvillig personale, slik vi har i denne barnehagen.

Utfordrende

Vollan sier at selv om Gydas vei barnehage nyter godt av en bevisst personalgruppe som er grunnleggende enige om utgangspunktet for arbeidet, kreves det mye arbeid for å bli enige om de konkrete løsningene.

– Det som kjennetegner oss i personalgruppen er at vi er veldig ulike, men på en måte som gjør at vi utfyller hverandre, sier hun.

Gydas vei barnehage består av 62 barn og 14 voksne. Av de voksne er seks førskolelærere.



Bydel Frogners prosjekt

Fylkesmannen i Oslo og Akershus har stilt prosjektmidler til rådighet til implementeringen av den nye rammeplanen og til kompetanseheving av barnehager med barn med spesielle behov.

I den forbindelse har bydel Frogner lyst ut to prosjekter, og to styreere, den ene Åse Bakken, har hver fått en 20 prosent stilling til å arbeide med opplærings- og kompetansehevsplaner.

Kommunale og private barnehager er sidestilt i denne sammenheng, og barnehagene og bydelens pedagogiske fagteam samarbeider. Arbeidet begynte høsten 2007.

Bakken forteller at intensjonen er å kartlegge og dra nytte av de ressursene som finnes i bydelen, og å knytte kontakter med ressurser utenfor eget fagområde.

Ω I prosjekt Reggio har seks barnehager søkt om å få være med, for å oppnå større kunnskaper om Reggio Emilia-filosofien og for

å få veiledning av en ekstern veileder – i dette tilfelle Astrid Manger.

Ω Prosjekt IKT gjennomføres i samarbeid med bydelens pedagogiske fagteam.

Ω Det skal gjennomføres lokale prosjekter i enkeltbarnehager eller i samarbeid mellom barnehager. Mange av søknadene om prosjektmidler dreier seg om Reggio Emilia-pedagogikk, prosjektarbeid, dokumentasjon, m.m.

Ω Det blir tatt initiativ til et fellesmøte med skolene om samarbeid barnehage – skole. Dette vil også skje i samarbeid med pedagogisk fagteam.

– Barn skal få positive erfaringer i barnehagen. For å hjelpe dem til det iakttar vi hva barna er gode til og hva de interesserer seg for. Vi er på utkikk etter barnas ressurser, hvilket ikke er det samme som å kartlegge dem, sier pedagogisk leder Maren Vollen, her i aksjon med Rikke.

Blant de åtte øvrige finnes barnevernspedagoger, sosionomer, en med lærerbakgrunn, en som har vært elektriker og en som har vært kokk! I tillegg kommer en lærling/student og en og en halv støttepedagogstilling. En broket skare som utgjør både en ressurser og en positiv utfordring for barnehagen.

– Vi kartlegger hvilke behov vi har i barnehagen til enhver tid, men ellers arbeider vi mye med holdninger og verdier på møtene våre. Vi prøver å finne tid til faglig refleksjon, men finner aldri nok, synes vi. Ett månedlig ledermøte er faglig orientert, et annet har organiseringen som tema. I tillegg kommer gjerne mer uformelle møter i ubunden tid. Vi pleier også å avsette tid til refleksjon på planleggingsdager og personalmøter, fortsetter Bakken.

En annen voksegruppe er naturligvis foreldrene. Vi forsøker å trekke dem inn i livet i barnehagen, og via e-brev inviterer vi til innspill fra foreldrenes side, sier Bakken. – Vi holder dem informert med et halvårlig blad som de får i hånden, og en månedlig brev med

evaluering og refleksjon som de får per e-post.

Samarbeidet med lærerne

Lærerne i de skolene som barna i Gydas vei barnehage begynner i etter hvert, utgjør en tredje voksegruppe.

Bakken er fornøyd med samarbeidet med lærerne i forbindelse med overgangen barnehage – skole, men hadde nok ønsket at hun kunne sagt seg mer fornøyd enn det hun er. Vollen sier det slik: – Vi vet mye om det enkelte barnet, men så stopper det der. Vi spør oss selv om hvordan vi kan få til et bedre samarbeid med lærerne.

Noe henger kanskje på barnehagen? I Gydas vei barnehage lager ikke personalet mapper med oversikter over barnas sterke og svake sider, men det skrives logg over barnas gjøremål og utvikling.

– Vi vil videreutvikle loggen, men foreløpig skorter det på kapasiteten i forhold til å utarbeide mapper, sier Bakken. – Vi er heller ikke ferdige med å diskutere hva vi faktisk ønsker å dokumentere i en mappe.

– På den annen side vitner de tilbakemeldingene vi får fra lærere om at barna fra Gydas vei barnehage er gode til å samarbeide, de er inkluderende, og de ser hverandre og hverandres behov. De har gjerne grunnbegrepene inne og de kjenner bokstaver og tall.

Virksomhetsplanen

Gydas vei barnehage har utviklet en virksomhetsplan der det slås det fast at barnehagen arbeider etter barnehageloven, rammeplanen og Reggio Emilia-filosofien: *Barna er forskere og de voksne er medforskere.*

I planen redegjøres det for barnehagens verdier og visjoner. *Barnehagen er mulighetenes verksted*, proklamerer bydel Frogner.

Interesserte finner en komprimert versjon av hva Reggio Emilia-tenkningen egentlig innebærer, hvilket leder videre til en beskrivelse av hvordan personalet tenker seg barndommen i Gydas vei barnehage. Du kan lese om barnehagens syn på prosjektarbeid, og hensikten med dokumentasjon: *Å synliggjøre det ressurssterke og kompetente barnet.*

Selvsagt er Gydas vei barnehage en møteplass der foreldrene er hjertelig velkomne! (Les gjerne virksomhetsplanen i detalj. Gå inn på www.oslo.kommune.no. Fra åpningssiden kan du velge bydel og finne fram til Gydas vei barnehage og andre barnehager. Du kan også gå direkte inn på www.bydel-frogner.oslo.kommune.no. Henvendelser til barnehagen kan skje via gydas@bfr.oslo.kommune.no.)



-Rammeplanen og Reggio Emilia-pedagogikken har mye felles

- Da den reviderte rammeplanen kom i 2006, førte det til fornyet interesse for Reggio Emilia-inspirert pedagogikk her til lands, sier Astrid Manger. - De forskjellige elementene i rammeplanen er mye de samme som dem vi finner i tenkningen i Reggio Emilia.

Astrid Manger har de senere årene vært koordinator for de norske deltakerne som vil på studietur til Reggio Emilia via det svenske Reggio Emilia Instituttets studiereisetilbud.

- Jeg besøker også ofte Reggio Emilia Instituttet i Stockholm for å samtale med pedagogene der, det er både personlig og faglig viktig for meg å få møte dem, sier Manger.

Det arrangeres to studieturer årlig for norske pedagoger og andre som er tilknyttet barn og læring. De svenske turene er Manger koordinator for, den andre er Kari Carlsen koordinator for via det danske Reggio Emilia-miljøet (se side 9).

- Dessuten besøker mange norske førskolelærere nå instituttet i Stockholm for å få spesielt tilrettelagte forelesninger og for å få besøke en eller flere Reggio Emilia-inspirerte barnehager i Stockholm-området, redegjør Manger.

Første steg møtte Manger på et seminar for barnehagestyrere, pedagogisk fagteam-ledere, SFO-ledere og opptakskontorkonsulenter i bydel Frogner i Oslo. Seminaret er en del av et prosjekt som skal pågå ut april 2008, og Manger skal følge det hele veien (se mer om prosjektet på side ...). Et 30-talls frammøtte var til stede på seminaret.

- Vi kan aldri få Reggio Emilia-barnehager her i landet, men her i bydel Frogner kan vi få «Frogner-barnehager», og med det mener jeg barnehager med sitt eget særpreg og en lysende kvalitetsidentitet, sier Manger, som understreket at i den gode barnehage er barnet hovedpersonen i sin egen barnehagehverdag. I norske barnehager så vel som i førskolene i Reggio Emilia er det fullt mulig med en

arbeidsmåte som avspeiler troen på menneskets muligheter og at barnet blir født intelligent! Loris Malaguzzis grunntanke er at *barnet skal være medvirkende i sitt eget liv!*

Manger, liksom flere styreere og pedagogiske ledere Første steg har møtt i arbeidet med disse sidene, unnlater aldri å understreke at de ikke arbeider i henhold til Reggio Emilia-pedagogikken. De arbeider *inspirert* av Reggio Emilia-pedagogikken/-filosofien/-tenkningen. Det blir noe litt annet, nettopp fordi Reggio Emilia-pedagogikken er umulig bare å kopiere og forflytte til norske forhold. Det er vel heller ikke ønskelig, ettersom norske barnehager har sine egne verdier og arbeidsmåter som er vel verdt å ta vare på, som for eksempel bruken av naturen og årstidene.

Handling framfor snakk

Noe Manger ser som særlig betydningsfullt med Reggio Emilia-pedagogikken er dens vektlegging av handling.

- Jeg tror ikke på det å *snakke om* holdninger og holdningsendringer, sier Manger. - Vi må utføre *handlinger*, ikke bare snakke om holdninger. Det å snakke om holdninger blir ofte for abstrakt for barn, og også ofte for voksne. Vi må gjerne *tenke* på holdninger, men vi må vise gjennom handling hva vi vil.

Alle førskolelærere vet, eller har en mening om, hva som ligger i det å se barnet. I den forbindelse framhever Manger det hun anser å være barnehagens viktigste ord: *Velkommen!* Den som blir hilst velkommen, vil føle seg ønsket og verdsatt. Dette gjelder selvsagt også foreldrene. Og når et nytt barn begynner i barnehagen, må de voksne se at det er en liten



Intervjuet: Astrid Manger er førskolelærer med videreutdanning i pedagogikk, spesialpedagogikk og fem- til tiårspedagogikk. Hun har nylig gjennomgått pedagogista-opplæring ved Reggio Emilia Instituttet i Stockholm. En *pedagogista* arbeider med utviklingsarbeid og det pedagogiske uttrykket i barnehagen. Hun arbeider i dag på selvstendig basis som foredragsholder og veileder.

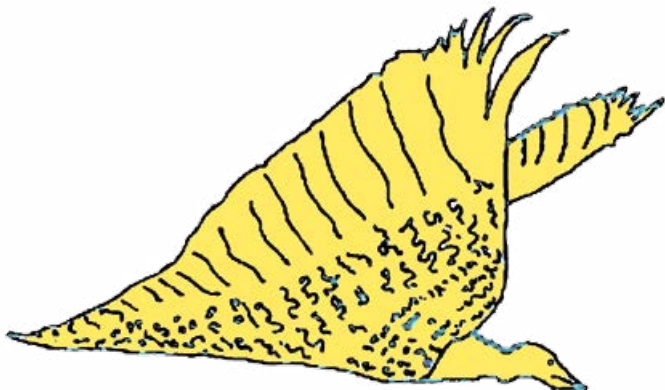
person, et nytt individ som kommer med sine unike og personlige egenskaper, og ikke bare «enda en ny unge».

- Få opp bilder av både barna og foreldrene deres, for eksempel i garderoben, sier Manger. - Bilder er kontaktskapende, de hjelper blant annet foreldrene til å bli bedre kjent med hverandre. Moren til ei lita jente kan se på bildet av moren til jentas bestevenninne i barnehagen og utbryte «er dét Livs mor! Hun bor jo ikke langt unna oss, vi er praktisk talt naboer» - for eksempel.

En opplagt måte å ønske velkommen på, er gjennom å tilby ryddige, strukturerte og vel tilrettelagte pedagogiske miljøer. «Barn er estetikere,» sier Manger, de setter pris på ryddige, velordnede og pene miljøer.

Barn liker struktur

- Hva skal et rom tilby barnet? Hva vil *du* at barnet skal lære i dette rommet? La ting være gjennomtenkt, sier hun. - Fungerer rommet? Jeg prøver ofte å «lytte inn» rommet. Gå inn i rommet, kjenn på det. Er det godt å være der? Vi må tilrettelegge rommet, gi barnet et stimulerende miljø. Det er viktig å tenke struktur, for barn trenger struktur for å kunne vite hvor de kan finne ting. Det er viktig med struktur, i rommet, i arbeidet, i opplæringen. Struktur gjør ting mer forutsigbare, uten at det nødvendigvis blir kjedelig. Jeg er tilhenger av å samle ting på ett sted - alt som trengs



til forming og kunstnerisk arbeid, for eksempel. Bøker kan samles i et eget bibliotek. Rammeplanen har jo også sju fagområder som er utmerkede knagger å henge miljøet på. Dette er i alle fall noe personalet kan ha fordel av å diskutere. Og ting som ikke blir brukt, bør ikke bare bli stående, men settes til side. Tingene bør ikke nødvendigvis gjemmes bort, de kan være tilgjengelige, bare på et annet sted, i en annen sammenheng.

Miljøet må naturligvis være tilpasset temaet. Hvorfor sitte innendørs for å lære om naturen? Den som skal lære å sykle må opp på sykkelen, den som skal lære å svømme må ut i vannet – bokstavelig talt og naturligvis.

Prosjekt og dokumentasjon

Viktige stolper i Reggio Emilia-pedagogikken er å bruke prosjekt og dokumentasjon som en arbeidsmåte. Barnet lærer i stor grad gjennom å delta i ulike prosjektarbeider, som observeres og dokumenteres. Det er ikke bare personalet som dokumenterer, det gjør barna også, og det digitale kameraet og datamaskinen er eksempler på verktøy som barn kan beherske og som skaper storartede muligheter.

– Prosjekter er ikke bare ulike temaarbeider som barn og voksne holder på med, prosjekter er stadig pågående prosesser som setter viktige spor etter barn, understreker Manger. – Det å dokumentere prosjekter er å dokumentere hverdagen og barns læring. Samtidig bør vi tenke over om vi også ser det barnet ser når vi snakker om å se barnet. Når vi tar bilder, må vi også fokusere på det som barnet ser på! Vi må følge barnet.

Noe som norske førskolelærere kanskje ikke tenker på som et prosjekt, men som godt kan håndteres som et, er måltidet. Hva vil det for eksempel si å «leke med maten», spør Manger. Nordmenn blir oppdratt til ikke å leke med maten, det er dårlig bordskikk (jf. Louise Birkeland ved Høgskolen i Bergen), men hva mener vi egentlig med dette? Hvor-

for ser vi så ofte voksne som «løper rundt» midt under måltidet, heller enn å sitte sammen med barna? Vi kan jo dette med gjennomføring av måltider – er de kanskje likevel ikke planlagt nok? I Reggio Emilia har barnehagene løst det pedagogiske måltidet på sin måte – måltidet og maten har trolig også en annen status i Italia enn i Norge.

– Planlegg måltidet som et prosjekt, tilrår Manger. – Tenk over: Hvordan skaper vi dette måltidet slik at barnet er i fokus (og ikke barnets eventuelt manglende bordskikk)? Alt inngår i en sammenheng.

Tilbud og samarbeid

Vi må våge å møte hverandre i vårt pedagogiske arbeid, er Mangers generelle råd til førskolelærerne. I det inngår ikke alltid å markere uenighet. Det er oftest bedre å si «slik har jeg

ikke tenkt på det før» enn «du tar feil, jeg er ikke enig med deg».

– Når jeg står her, for eksempel, sier Manger i anledning det aktuelle seminaret for bydel Frogner-ansatte, – er det ikke for å utlyse en konkurranse om hvem som kan kopiere mine tanker og praktiske innspill. Dette er et tilbud, sett fra mitt ståsted og min sammenheng.

– Det er viktig at profesjonelle pedagoger kommer sammen for å få satt ord på og definere de pedagogiske tankene sine. Det er viktig å formidle suksessfaktorene, det vil si alle de små prosjektene som avslører at barn er intelligente, at de har egne strategier, og at de har stor evne til å lære når miljøet de befinner seg i ønsker dem velkommen og gir en meningsfull sammenheng for dem.



Den refleksive samtalen som redskap til endring

Den refleksive samtalen, gjerne med utgangspunkt i utvalgte videoopptak, er et godt endringsverktøy fordi den er bevisstgjørende. Den er noe annet enn veiledning, og den representerer andre typer utfordringer som de deltakende må lære seg å håndtere. Den refleksive samtalen skal ikke løse et konkret problem, den skal stimulere arbeidskollektivet til kritisk tenkning i forbindelse med hverdaglige situasjoner.

Av Åshild Berge, Anne Tove Fennefoss, Kirsten Elisabeth Jansen og Anne-Grete Sulen

Personalet i de to barnehagene Hokus Pokus og Roligheden i Kristiansand, sammen med tredjeårsstudenter fra førskolelærerutdanningen og lærerutdannere fra daværende Høgskolen i Agder (HiA), nå Universitetet i Agder (UiA), har anvendt refleksive samtaler som et redskap for refleksjon og utvikling. Med refleksive samtaler forstås kritiske samtaler om følelser, handlinger og endringsmuligheter. Hensikten er å kunne endre handlinger slik at barnehagens kvalitet forbedres.

Det offentlige rammeverket for barnehagen som samfunnsinstitusjon stiller krav og gir føringer som er rettet mot utvikling av barnehagens kvalitet - av hva som kan endres og bli bedre. I Rammeplan for barnehagen (s.16) poengteres det at: *Barnehagen skal være en lærende organisasjon slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer.*

Kunnskapsdepartementets strategiplan for utvikling av kompetanse i barnehagen (2007) peker både på utvikling av den enkeltes og av personalets samlede kompetanse. Det handler om i fellesskap å utvikle god kvalitet i arbeidet med barna. Rammeplanen foreskriver at refleksjon over egne verdier og handlinger må inngå i personalets pedagogiske drøftinger (s.12). Refleksjon over arbeidet med barna kan synliggjøre tradisjonelle og fastgrodde måter å tenke og handle på. Dermed kan endring

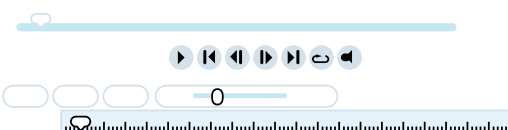
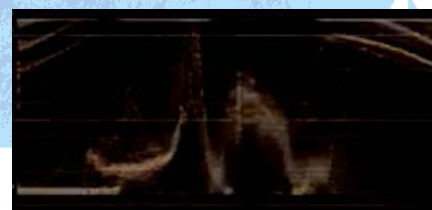
av handlinger skje og barnehagens kvalitet utvikles (Kvistad/Søbstad 2005, Bøe 2006, Nordtømme 2006).

Veiledning har lenge vært en strategi som mange barnehager har brukt og som studenter i utdanning også deltar i (Lycke, Lauvås, Handal 2000). Refleksive samtaler er en annen strategi. Vi spør: *Hvordan kan refleksive samtaler i barnehagen bidra til å implementere rammeplanens intensjoner? Er refleksive samtaler et egnet redskap for å utvikle praksis?*

Personalet ved to småbarnsavdelinger ved henholdsvis Hokus Pokus barnehage og Roligheden barnehage prøvde våren 2007 ut refleksive samtaler i samarbeid med studenter og lærerutdannere. Studentene arbeidet i praksisperioden med et treuers prosjekt i småbarnsgrupper. Prosjektet handlet om å utvikle et tematisk arbeid i samarbeid med barn og personale. Rammen var barns rett til medvirkning i temaarbeid og bygde på rammeplanens fagområder (Bae 2006). Etter at prosjektet var fullført, ble studenter og øvingslærere intervjuet om sine erfaringer med de refleksive samtalene.

Hva er en refleksiv samtale?

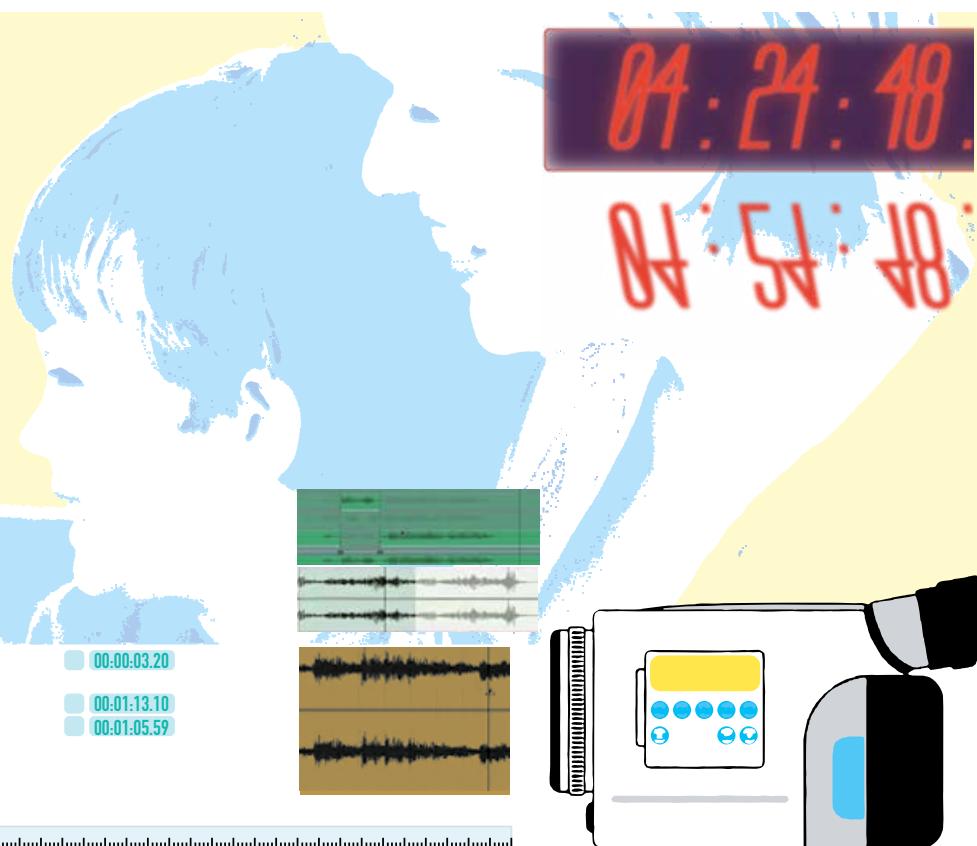
Begrepet består av to deler. *Refleksjon* er et populærbegrep i pedagogisk sammenheng. Det kan være problematisk å entydig definere hva som legges i det (Søndenå 2004). Likevel mener vi at begrepet egner seg for å beskrive den strategien vi har utviklet for å synliggjøre forestillinger, verdier og handlinger i arbeidet i barnehagen. Hensikten er i fellesskap å komme bak det praktiske, å prøve å få frem



hvilke grunnleggende forestillinger eller verdier praksis kan være bygd over (Åberg og Lenz Taguchi 2006). Når slike antakelser blir «oppdaget» eller «synlige», vil de kunne bidra til en grunnleggende endring i barnehagens praksis (Andersen 2005).

Å samtale retter seg mot de prosessene hvor flere personer inngår i kommunikasjon og relasjon (Fog 2001). Den refleksive samtalen utvikles i en relasjon som kan karakteriseres som dialog. Denne dialogen bygger på Bakhtins definisjon av dialogen hvor hensikten er å få frem det flerstemmige (Dysthe 1995). Det handler ikke om å bli enig om en felles forståelse eller aksept for «det beste argumentet», men om å få frem motsetningsfulle utsagn og oppfatninger. Dette kan betegnes som kritisk refleksjon med nyanser og variasjon i meningsinnholdet. Den motsetningsfulle, felles refleksjonen åpner for nye innfallsvinkler og andre forståelser.

Studenter og personale i de to barnehagene sier at de oppfatter refleksive samtaler som å samtale og tenke sammen med andre. *Det er å få møte andres tanker og meninger og å utveksle erfaringer.* En av pedagogene sier: *Refleksive samtaler gjør at jeg utvikler mine egne tanker mer i det fellesskapet som samtalen er, enn jeg gjør alene.*



Artikkelforfatterne: F.v. Åshild Berge er pedagogisk leder i Hokus Pokus barnehage i Kristiansand, Anne Tove Fennefoss er førstelektor ved Universitetet i Agder (UiA), Kirsten Elisabeth Jansen er universitetslektor ved UiA, og Anne-Grete Sulen er pedagogisk leder i Roligheden barnehage i Kristiansand. HiA ble til UiA 1. september i år.

Utgangspunktene for en refleksiv samtale og for veiledning er ofte forskjellige. I veiledning snakkes det ofte om et problem som har oppstått, mens den refleksive samtalen tar utgangspunkt i hverdagshandlinger fra videoklipp. En av studentene sier at i veiledning er det én som får veiledning – ut fra sitt definerte behov. I den refleksive samtalen er det et felles utgangspunkt for samtalen, og refleksjonen skjer i fellesskap. Hun peker på at veiledning i større grad er rettet mot enkeltindividet og dets forestillinger og holdninger, mens den refleksive samtalen retter seg mot de felles grunnleggende forestillinger i et personale.

Oppsummert kan vi si at den refleksive samtalen er preget av kritisk tenkning. Den prøver å få frem varierte forståelser og oppfatninger i et arbeidsfellesskap. Grunnleggende forestillinger skal utfordres slik at deltakerne kan utvikle kunnskap om og innsikt i hvordan man arbeider i barnehagen. Denne «erkjennelsesprosessen» kan være grunnlag for endring av praksis og implementering av rammeplanens intensjoner. Viten om personals arbeid og barns virksomhet i barnehagen er viktig som grunnlag for barnehagens utvikling (Rammeplan for barnehagen, pkt. 4.2, s.49).

Form og innhold

En del av lærerutdannernes innsats i prosjektet gikk ut på å videofilme det som skjedde når barn, personale og studenter samarbeidet. Utvalgte videoklipp ble deretter brukt som grunnlag for refleksive samtaler. Klippene måtte være relevante og vesentlige. I dette tilfellet måtte de handle om barns medvirkning i utviklingen av temaarbeidet. De etiske drøftingene relatert til bruk av video som metode tas ikke opp i denne artikkelen, men slike drøftinger er også relevante som tema for refleksive samtaler (Alrø og Dirckinck-Holmfeldt 1997). Samtalen ble ledet av lærerutdanneren. Innledningsvis ble videoklippet vist sammenhengende uten at det ble kommentert. Deretter ble samtalen utviklet med varierende grad av styring. Vi kunne la ordet gå fra person til person, og vi kunne ha en helt åpen form der den som ville, tok ordet. Lederen drev samtalen framover ved hjelp av spørsmål. Det kunne dreie seg om utdypninger eller klargjøringer, spørsmål som ytte motstand mot utsagn eller spørsmål som flyttet fokus fra handlinger til grunnleggende forestillinger eller verdier.

Et eksempel: Videoklippet viser en tur til et fotballanlegg hvor studentene har tatt med seg tre barn. I samtalen stiller lederen følgende spørsmål: Hvorfor tok dere med nettopp disse tre barna?

Hvorpå en av studentene gjentar dette spørsmålet litt undrende til seg selv og de andre – ja, hvorfor nettopp disse? Det var jo ikke disse tre barna som var de mest interesserte i fotball.... Deretter utviklet samtalen seg mellom deltakerne, og samtalen belyste følgende grunnleggende spørsmål: Er det medvirkning å påtvinge noen en interesse? Hva er rettferdighet? Må de mest initiativrike «klare seg selv»? Blir omsorgen for de stille og forsiktede viktigere enn å ivareta dem som viser stor interesse og virksomhetstrang? Er det noe i vår kvinnelige omsorgskultur som gjør dette?

Slike spørsmål viser hvordan gruppen reflekterte ut fra en konkret hendelse. Et annet eksempel: Videoklippet viser hvordan barna deltar i å tegne hvordan en løve ser ut. Studenten spør barna om løvens utseende og tegner etter barnas forslag. Et av barna sier litt forsiktig at studenten skal tegne en bjørn på arket, noe studenten overhører. Barnet gjentar dette flere ganger. Til slutt sier studenten at bjørnen kan man tegne en annen gang. I samtalen etterpå fører denne kommentaren - «en annen gang» - til en diskusjon om hva slike svar kan bety og hvorfor voksne svarer slik?

Dette knyttes videre opp mot spørsmål om synet på barnet som et aktivt subjekt og om didaktisk tenkning. Hvordan kan barn medvirke hvis den voksne «fastholder» sine intensjoner ut fra sin plan med aktiviteten? Eller ville det underkjent den faglige hensikten til pedagogen hvis hun hadde tatt barnets innspill på alvor og forandret sin handling?

Dette er eksempler på hvordan refleksjon kan rette søkelyset på grunnleggende forestillinger og måter å arbeide på. Dette er samtidig eksempler på hvordan en spesifikk hendelse i et videoklipp kan knyttes opp mot generelle pedagogiske antakelser og drøftinger på et allment nivå.

Utfordringer

Refleksive samtaler er en strategi som stiller krav både til rammer, til dem som deltar, og til kvaliteten på selve dialogen. Det er en tidkrevende arbeidsmåte som må inngå som et bevisst valgt tiltak gjennom hele året.

Tid diskuteres mye i barnehagen. Møtetid skal ikke gå på bekostning av arbeidet med barna. For å ta i bruk refleksive samtaler som en gjennomgående strategi i personalarbeidet, må møtetid i større grad omprioriteres fra «planleggingstid» til «refleksjonstid».

Det krever mot å delta i refleksive samtaler. Personalet må være motivert og evne å inngå i slike analytiske prosesser. Man må være trygg på både bruk av video som redskap og ha evne til kritisk analyse av egne handlinger.

Video som redskap er et sterkt medium (Alrø/Dirckinck-Holmfeld 1997). Det fikserer handlinger når de skjer og tydeliggjør detaljer som ellers lett hadde gått oss hus forbi. Studenter sier at det å «bli tatt opp på video» er skremmende i seg selv, og det å «se seg selv» i ettertid skaper følelser.

Et utsagn: *Den første visningen skaper følelser hos meg som stenger for å kunne forholde seg kritisk til det jeg ser på en faglig måte».*

Å se videoklippene kan bli så «påtrengende» at de utløser behovet for å forsvare seg. Dermed stenger de for kritisk refleksjon og mulig endring av handlinger. For lederen blir dermed utfordringen å kunne støtte deltakerne samtidig som de må utfordres i forhold til sine synspunkter og handlinger.

Kvaliteten på innholdet i videoklippene er vesentlig for kritisk refleksjon. Derfor er det viktig at lederen er nøye med å finne de mest egnede episodene. Skal man velge kun situasjoner hvor deltakerne «lykkes», eller skal utklippene vektlegge situasjoner der personalet «mislykkes»? Hvor ligger det beste potensiale for grunnleggende refleksjon og mulige endringer? Hvis videoklippet ikke har relevant kvalitet, vil refleksjonen bli overflatisk og ikke bidra til endring.

Erfaringer med strategien

Studentene sier at samtalerne «satte tankene i sving» – jeg fikk mange nye tanker underveis. Vi snakket om det hele veien hjem. Man fortsetter å tenke på de episodene. Det spinner rundt i hodet – også når man skal sove». De hevder også at samtalerne førte til endringer i det didaktiske opplegget. Den «gamle» didaktiske tankegangen (om planlegging, formidling, etc.) ble utfordret i samtalerne. De erfarte at tidligere tillærte didaktiske modeller ikke egnet seg i et slikt temaopplegg om barns medvirkning.

For at refleksive samtaler skal oppleves som egnet, må deltakerne bli trygge. Studentene ønsket å få forberede seg gjennom å få se videoklippene dagen før den refleksive samtalen ble gjennomført. Dette mente de ville gjøre dem bedre i stand til å reflektere kritisk. De som har vært med i refleksive samtaler sier at for at samtalen skal oppleves som et egnet redskap, er det nødvendig med en kompetent leder. *Hvis ingen hadde ledet samtalen og stilt kritiske spørsmål, ville det bare blitt en hyggelig samtale - ren underholdning* (studentutsagn).

Øvingslærerne sier at de refleksive samtalerne har ført til at personalet nå snakker og ser annerledes på sin praksis. Det er blitt mer interessant for alle i personalet. *Vi «løfter» våre erfaringer litt høyere nå – det vil si at vi snakker mer om hva som kan ligge bak det vi gjør.*

De peker på verdien av at hele personalet er med på samtalerne. Det bidrar til at alle får et eierforhold til og en forpliktelse i arbeidet. Som studentene ønsker også øvingslærerne å kunne forberede seg til samtalen gjennom å se klippene i forkant. Det styrker refleksjonen, sier de. Både studentene og øvingslærerne peker likevel på at forberedelse kan gi næring til «forsvarstaler». De umiddelbare tankene forsvinner og forberedelsene kan komme til å dreie seg om «pedagogisk riktig» refleksjon, noe som kanskje ikke vil berøre det aktuelle temaet på noen grunnleggende

måte, men kun munne ut i tillærte fraser.

Et egnet redskap

Spørsmålet er om refleksive samtaler er et egnet redskap for utvikling av praksis i barnehagen. Vi mener at refleksive samtaler er et egnet redskap for å bevisstgjøre personalet om handlinger og forestillinger som kan være grunnlag for praksis. Videomaterialet hentes fra barnehagens hverdag og er gjenkjennelig for alle som deltar i samtalerne. Dette åpner for refleksjonen. Drøftingen skjer i det arbeidsfeltet man er en del av. Prosessen med refleksive samtaler må skje over tid. Dermed blir resultatet en bevisstgjøring på et dypere plan som kan føre til at man identifiserer sitt eget og barnehagens endringspotensiale. Det handler både om endring av konkrete handlinger og av det grunnleggende tankegodset.

Vi har erfart at det er nødvendig å utvikle strategien og å justere formen på de refleksive samtalerne. Refleksive samtaler har fellestrekk med strategier som *videostimulated refleksive dialogue* (Moyle, Adams and Musgrove 2002), *stimulated recall* (Haglund 2003), og *dekonstruktive samtaler* (Lenz Taguchi 2000). Dette er strategier som forsøker å få tak i «tankene bak» handlinger – gjennom refleksjon stimulert av et valgt medium. Samtidig kan nedtegning eller registrering av slike samtaler være del av barnehagens pedagogiske dokumentasjon og endringsarbeid.

Referanser:

Alrø, H., Dirckinck-Holmfeld (1997): *Videoobservation*. Universitetsforlaget, Aalborg.
Andersen, T. (2005): *Refleksive prosesser: samtaler og samtalen om samtalerne*. Dansk Psykologisk Forlag, København.
Bae, B. (2006): *Temahefte om barns medvirkning*. Kunnskapsdepartementet.
Bøe, M. (2006): *Faglig utvikling i en aksjonsrettet kontekst. Førskolelæreren som endringsagent*. Høgskolen i Oslo masteroppgaveserie - 2006/8.
Dysthe, O. (1995): *Det flerstemte klasserommet*. Ad Notam Gyldendal, Oslo.
Fog, J. (2001): *Med samtalen som utgangspunkt*. Akademisk Forlag A/S, Danmark.

Haglund, B. (2002): *Stimulated Recall - Några antekningar om en metod att generere data*. Pedagogisk Forskning i Sverige, 2003, 3. årgang.
Hofgaard Lycke, K., Lauvås, P., Handal, G. (2000): *Reflekterende veiledning og veiledning i lærer-felleskap*. I «Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning», v/red. Skagen, K. Fagbokforlaget, Bergen.
Kvistad, K. J., Søbstad, F. (2005): *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Cappelen Forlag, Oslo.
Moyle, Adams and Musgrove (2002): *Using Reflective Dialogues as Tool for Engaging with Challenges of Defining Effective Pedagogy*. Early Child Development and Care 2002, Vol. 172, pp 463-478.

Nordtømme, S. (2006): *Deltakende læringsprosesser i barnehagen*. HiO Rapport 2006/7.
Søndena, K. (2004): *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga*. Abstract Forlag, Oslo.
Taguchi, H. L. (2000): *Emanicipation och motstånd: documentation och kooperativt läroprocesser i förskolan*. Stockholm: HLS förlag.
Taguchi, H. L., Åberg, A. (2006): *Lyttende pedagogikk*. Universitetsforlaget, Oslo.
Kunnskapsdepartementet (2006): *Rammeplan for barnehagen*. Kunnskapsdepartementet: *Nasjonalt strategiplan for kompetanseutvikling i barnehagesektoren* 2007-2010.

- Barnehagens betydning er blitt mer åpenbar

– Den tradisjonelle skolen har i senere år fått øynene opp for hvor viktig førskoleperioden er for barns læring, sier kommunaldirektør Helge Vreim i Bø kommune i Telemark. Han sier rektorene i kommunen er enige om å samordne ressursene til fordel for barnehagen i en periode nå. Dette er det også stor politisk enighet om, sier han.

Kommunaldirektøren i Bø i hjertet av Telemark har en mangeårig fortid i Norsk Lærerlag, blant annet som leder av avdeling for skoleledere. Helge Vreim, midt i sitt 60. tiår, besitter en kunnskapsmengde, et engasjement og en entusiasme som folk på halve alderen kan misunne ham. Utdanningsforbundet Telemark forstår naturligvis å nyttiggjøre seg ham i forbindelse med kurs for ledere og tillitsvalgte.

– Det har skjedd en utvikling fra 2000. Barnehagens betydning i det lange utdanningsløpet er blitt mer åpenbar. Denne erkjennelsen fra skolens side har gitt styrerollen større status, sier Vreim til Første steg.

Han mener årsaken til denne utviklingen er den store faglige utviklingen barnehagen har gjennomgått, og står midt oppe i.

– Jeg vokste opp i en skoleverden der skolen visste *alt*. Nå er det på sin plass med mer ydmykhet i så måte, fortsetter han. – Hele fagfeltet er blitt endret. Alt er blitt mye åpnere for innsyn og påvirkning, og skolens kunnskapsmonopol er borte.

– I Bø bygger vi på en ledergruppe som består av enhetsledere i barnehagen og grunnskole, sammen med alle andre enhetsledere i kommunen. I gruppa eksisterer ingen statusforskjell mellom de forskjellige enhetslederne. Og svært ofte kan en enhetsleder få ideer eller hjelp til å løse problemer fra en eller flere andre, sier

Vreim. – Alle bidrar i samme grad til forbedret kvalitet i kommunens arbeid.

En skoleleder tjener riktignok fremdeles mer enn en styrer eller enhetsleder, også i Bø.

Av historiske årsaker er lønnsforskjellen fremdeles stor, medgir Vreim, – men en utvikling og tilnærming er på gang.

Advarer Djupedal

Kunnskapsminister Øystein Djupedal har annonsert en reform av allmennlærerutdanningen som vil kunne innebære innføringen av en femårig mastergradsutdanning (se Første steg nr. 1/2007). Han har ikke tenkt å endre førskolelærerutdanningen på tilsvarende vis.

– Det vil være praktisk og politisk dumt å reformere allmennlærerutdanningen uten også å reformere førskolelærerutdanningen, sier Vreim. – Å oppgradere den ene vil være å knesette en verdiforskjell mellom de to, en handling jeg ikke kan se det eksisterer noen hjemmel for.

Han mener det kan se ut som om Djupedal baserer seg på en slags historisk analyse – der lærerne blant annet alltid vært lønnsledende i forhold til førskolelærerne – enn på en praktisk vurdering av hvilke oppgaver som skal løses av de som har tilegnet seg utdanningene.

(Dagen kunnskapsminister med ansvar for barnehagesaker heter som kjent Bård Vegar Solhjell, partifelle av Djupedal i Sosialistisk

Venstreparti. Det gjenstår i skrivende stund å se hva han vil gjøre i denne spesielle saken. Red.)

Skeptisk til seksjoner

I en samtale som dreier seg om barnehagelederes og skolelederes likeverdighet faller det naturlig å be om en kommentar til Utdanningsforbundets seksjonsoppdeling.

Vreim ser på seksjonene som «maktfora», der forskjellige grupper forskanser seg: – Det er ikke behov for å fragmentere mer enn nødvendig. Det er tøvette med en oppdeling ut over det som betyr noe for folks identitet. Legg vekk maktkampene!

Vreim tilrår heller debattfora for områdevis problemstillinger. I slike fora kan eksempelvis førskolelærere og lærere sammen diskutere hvordan oppdage og ta hånd om barn med spesielle problemer, overgangen barnehage – skole, og så videre.



Intervjuet: – I Bø kommune er det stor politisk enighet om å prioritere barnehagen for tiden, sier Helge Vreim. Etter en mangeårig karriere som tillitsvalgt i Norsk Lærerlag, blant annet som leder av avdeling for skoleledere, er han nå kommunaldirektør i Bø.



Og i dragehola bur dragane Drako og Drusilde! Årskalenderen «Dragehola» er eit reiskap til arbeidet med sosial kompetanse i barnehage og skule. Opplegget spring ut av prosjektet *Barnehage + Skole = Sant!*, som var hovedtema i forrige nummer av Første steg.



Bryne skule har eiga dragehole

Berit Ree Magnussen (t.v.) er rektor ved Bryne skule, medan lærar Helen Løvdahl Hellvik i utgangspunktet er utdanna førskulelærar. Dei var begge med i prosjektgruppa som leia samarbeidet med partnaren Austbø barnehage. Her med handdokkene Drako og Drusilde, rekvisittar til Dragehole-kalenderen.

Lærar Helen Løvdahl Hellvik ved Bryne skule i Time var den som fekk ideen til «Dragehola», kalenderen der kvar månad har sitt sosiale mål. Kalenderen er blitt utvikla i prosjektsamarbeidet med Austbø barnehage, berre få meter unna skulen. Denne barnehagen er den som avgjer flest ungar til Bryne skule kvart år.

På baksida av kalenderblada kan ein lese

historier om drageungane Drako og Drusilde. Lappen med det sosiale målet for kvar månad er sjølvsagt gjømt i eit drageegg! Ungane sine tilbakemeldingar på opplegget blir også plasserte i drageegget.

Det følgjer ein songperm med kalenderen, som kan nyttast aleine eller knytta opp mot opplegg som Steg for steg eller Lions Quest.

Litt forsiktig kommersialisme har det òg

følgd med Dragehole-kalenderen – fleire andre kommunar har fått kjøpe han. Og han er å få på bokmål òg.

Berit Ree Magnussen, rektor ved Bryne skule, er glad for at førskulelærarar og lærarar no forstår og respekterer kvarandre på ein mykje betre måte enn før på grunn av prosjektet, og som ho seier: – Dette er berre byrjinga.

JULI

Eg tek kontakt med andre og spør om å få vera med på leiken

NOVEMBER

Eg ryddar sjølv om det ikkje er mitt rot

DESEMBER

Eg tek andre med i lek og arbeid

Kalenderen «Dragehola» blei til etter ein idé frå lærar Helen Løvdahl Hellvik. Teksten i kalenderen er skriven av Heidi Strand Harboe, lærar ved Bryne skule, medan Monica Edle B. Skår, førskulelærar ved Austbø barnehage og mannen hennar, Lars Skår, ikkje tilsett i verken skulen eller barnehagen, har teikna. Til kalenderen høyrer et kort for kvar månad, og på kvart kort er det formulert eit sosialt mål for månaden.





Assisterende rektor Sissel J. Johannessen flankert av lærer Kariann Leikanger (t.v.) og førskulelærer Anett Bertelsen demonstrerer noko av det materiellet barna ved Engelsvoll arbeider med når dei har matematikk.

Matematikkpionerane på Klepp

Når arbeidsgruppa ved Engelsvoll skule og barnehage i Klepp kommune i Rogaland blir ferdig med arbeidet sitt, vil ho ha utvikla det som blir kommunen sitt matematikkopplegg for barnehage og småskule.

Arbeidsgruppa sit førskulelærer og pedagogisk leiar Anett Bertelsen, lærer Kariann Leikanger, og enda ein førskulelærer og to lærarar – i røynda er også alle lærarane førskulelærarar «i botn».

Engelsvoll barnehage starta opp i 2002, og førskulelærarar og lærarar har samarbeidd like lenge. I år kom så Klepp kommune med oppdraget med å utvikle eit matematikkopplegg i samband med Barnehage + Skole = Sant!-prosjektet – sjå den store reportasjen i forrige nummer av Første steg. Eit slikt oppdrag er naturlegvis òg i tråd med den nye rammeplanen.

Om å heve frustrasjonsterskelen

Det er matematikk for aldersgruppa fire til åtte år det handlar om. Barn blir ofte matematikkfrustrerte når dei byrjar i fjerde klasse og møter brøkrekning. Med dette matema-

tikkopplegget er målet å auke ungane si oppleving av meistring og å heve frustrasjonsterskelen.

– Dette er første gongen vi går inn i eit konkret fagområde, før har det mykje dreidd seg om å sikre gode overgangar, innarbeide gode samarbeidsrutinar og sosial kompetanse, seier assisterende rektor Sissel J. Johannessen.

– Vi må byggje opp heile opplegget sjølve, seier Bertelsen. Ho tykkjer det går bra å arbeide med matematikk i barnehagen og er ikkje redd for skolsk-faren.

– Vi klarer dette utan å gå på akkord med barnehagepedagogikken, seier Bertelsen. Ho gjer det klart at dei driv ikkje med «måling og veiing» av ungane.

Samanheng mellom planane

– Det handlar mykje om ufarleggjering og alminneleggjering, seier Leikanger. – Vi gir

ungane eit grunnlag i barnehagen, så veit dei at dette har dei vore borti før når dei byrjar på skulen.

Leikanger viser til at matematikk på dette nivået mykje går ut på å snakke om tal, og at leiken med matematiske storleikar heng tett saman med språkstimulering, eit arbeid barnehagen har lange røysler med.

– Skilnaden mellom matematikk i barnehagen og matematikk på skulen er jo at medan barnehagen arbeider prosessorientert, opererer skulen med ferdighetsmål, legg ho til. Samstundes som ho ser samanhengen mellom rammeplanen og skulens læreplan, og den samanhengen bør truleg òg vere der.

Hospitering hos kvarandre, i barnehagen og i skulen, er ein del av opplegget slik at ungane blir kjende med begge – i år skjedde det på vårparten. Dei vaksne blir kjende med innhaldet i barnehage- og skulekvardagen og får eit innblikk i rutinar og arbeidsmåtar. På Engelsvoll har både førskulelærarar, lærarar og barn den fordel at bygningsmassen i praksis utgjer eit tett kompleks.

Gi barna en verden å være sammen i

En av førskolelærerens viktige oppgaver går ut på å gi barna være-i-verden-sammen-opplevelsen – med andre ord å gi barna rom til å utvikle personlige vennskap. Dette fordrer både kunnskaper og innsikt hos de ansatte i barnehagen.

Av Anne Greve

Denne artikkelen bygger på en studie av vennskap mellom toåring i en barnehage (Greve 2007). Studien viser at vennskap mellom de små barna kan være akkurat like sammen-satte og komplekse som vennskap mellom voksne kan være. Men det er vanskelig å sette ord på hvordan vennskap mellom små barn kan komme til uttrykk, fordi så små barn ikke har så godt utviklet verbalspråk. Felles for alle vennsksapsrelasjonene er at de synes å innebære et eksistensielt spørsmål for barna i barnehagen, en relasjon der den mest grunnleggende dimensjonen er opplevelsen av et *være-i-verden-sammen*. Det er vanskelig å vurdere én type vennskap som mer verdifull enn en annen. En vennsksapsrelasjon som kommer til uttrykk gjennom løping frem og tilbake i gangen eller det å hoppe på madrasser sammen, er verken mer eller mindre verdifull enn en vennsksapsrelasjon som uttrykkes gjennom en felles rollelek.

Sett ut fra et utviklingspsykologisk perspektiv, et perspektiv som har vært grunnlaget for førskolelærerutdanningen i mange år, vil mange kanskje si seg uenig i dette. I mye av litteraturen om lek er det rolleleken som blir mest vektlagt, og flere leketeoretikere mener at rolleleken er den mest verdifulle av leke-

formene (se for eksempel Olofsson 1993). Med et slikt perspektiv vil kanskje ikke en vennsksapsrelasjon med vekt på det kroppslige og det å ha det gøy bli verdsatt like mye som en vennsksapsrelasjon som i større grad karakteriseres av rollelek, regler og rettferdighet.

Valgenes dilemmaer

Med utgangspunkt i et livsverdensontologisk perspektiv blir det derimot verken interessant eller mulig å vurdere ulike vennskap som mer eller mindre verdifulle i forhold til hverandre. Det er barna selv, de som er venner, som kan vurdere dette. Dersom de voksne vurderer ulike vennskap opp mot hverandre på denne måten, tror jeg det handler mer om den voksnes forestillinger om hva utvikling er, og det at den voksne har et ønske om å kontrollere barns relasjoner. Pedagogene har likevel et ansvar for at de relasjonene som utvikler seg mellom barna ikke blir undertrykkende for den ene parten. Dette kan bli et dilemma dersom pedagoger ikke har gode nok vurderinger for de valg som blir gjort. Pedagogens ansvar fremtrer dermed som svært komplekst.

Etter min mening vil det ikke være mulig å påtvinge noen et vennskap. Men som pedagog er det mulig å legge forholdene til rette slik at alle barn, også de som ikke har så lett for å få venner, kan bygge opp et felles være-i-verden-sammen med ett eller flere andre barn i barnegruppen, for eksempel ved å få gjøre noe helt spesielt sammen, «bare vi to». Med andre ord er det pedagogens ansvar å legge til rette for at det kan oppstå møter mellom barna. Da er det samtidig viktig at den voksne er lydhør overfor de uttrykk for vennskap som allerede finnes mellom barn, slik at man kan ta utgangspunkt i det som kanskje er i ferd med å etablere seg som et vennskap. Mange møter finner sted i det som kalles barnas frie lek. Her kan barna selv i stor

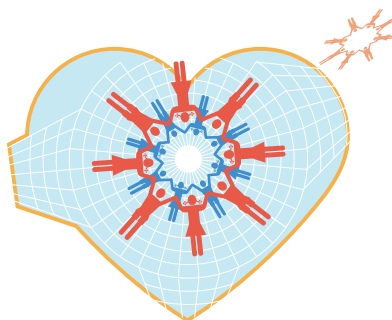
grad bestemme hvem de vil leke med og hva de vil leke. Derfor er dette en kontekst som gir gode muligheter for møter der vennskap kan oppstå og videreutvikles.

Se helheten i barnas relasjoner

For en pedagog er det viktig å være klar over at møter mellom barna også kan finne sted i andre situasjoner, som for eksempel på badet, under måltider, på turer eller i løpet av andre mer voksenstyrte aktiviteter. I slike situasjoner er det ofte den voksne som bestemmer hvem som skal få være med. Dersom den voksne er lydhør og oppmerksom på hvilke vennsksapsrelasjoner som er i ferd med å etablere seg mellom barna, kan nettopp det å gå på badet sammen, eller få sitte ved siden av hverandre ved måltidet, være med på å styrke opplevelsen av et felles «vi» mellom barna. For å forstå barnas relasjoner må pedagogene studere den måten barna er sammen på, hvilke regler som er viktige for barna, hva barna synes er morsomt, og så videre. På denne måten vil den voksne kunne støtte barnas relasjoner og vise respekt for barnas verdener.



Om artikkelforfatteren: Førsteamanuensis Anne Greve ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo ble tidligere i høst tildelt ph.d.-graden ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo for avhandlingen *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Denne artikkelen uttrykker i komprimert form essensen i Greves doktorgradsavhandling (foto/copyright: UiO).



Vennskap rommer også sider som konflikter, sorg, savn og følelse av svik. Små barn er i enda mindre grad enn voksne i stand til å sette ord på de mange motstridende følelsene som kan oppstå i forbindelse med de komplekse sidene ved vennskapet. Derfor mener jeg det er viktig at pedagogen er en god observatør og deltaker, slik at hun kan forsøke å forstå og respektere barnas følelser.

Konflikthåndtering

Det har vært hevdet at voksne med ansvar for småbarnsgrupper innimellom har en tendens til å lede barna bort fra konflikter og mot individuelle aktiviteter, i stedet for å løse situasjonen sammen med barna (Greve 1999, 2005; Løkken 1996, s. 14). I et tidligere forskningsarbeid så jeg eksempler på at de voksne, særlig i konfliktsituasjoner, bokstavelig talt løftet barna bort fra situasjonen for å trøste et eventuelt gråtende barn, uten å gå inn i den sosiale sammenhengen og hjelpe barna med å løse konflikten sammen (Greve 1999, 2005). Løkkens (1996) forskning peker på at voksne har en tendens til å lede barna mot individuelle aktiviteter som puslespill, ulike lekesaker

eller roligere aktiviteter som å lese eller å synge, dersom den sosiale leken – som gjerne er ledsaget av latter, hyl og skrik – brer seg.

Min undersøkelse (Greve 2007) har ikke vært rettet inn mot de voksne på avdelingen. Derfor kan jeg vanskelig si noe om slike tendenser også gjør seg gjeldende i denne barnehagen. Men jeg har sett eksempler der den voksne har gått inn og stoppet et samspill mellom to barn, med den begrunnelsen at det de holder på med, kan være farlig på en eller annen måte, for eksempel at barna kaster snø på hverandre. Motivet for den voksne som griper inn og til slutt setter en stopper for leken, kan være å beskytte barna og kanskje også å bevare kontrollen. Det er ikke lov til å kaste snø på hverandre. Sett ut fra barnas perspektiver kan dette eksempelet tolkes annerledes. Kombinasjonen av å kaste snø, der hele barnas kropp er med i bevegelsene, ledsaget av ord som «kast» og «au», og spenningen knyttet til at snøen drysser ned, skaper et fellesskap mellom barna som er med på å bygge opp om deres vennsapsrelasjon.

I en hektisk hverdag kan det være vanskelig for pedagoger å fange opp dette aspektet i barnas samvær, men det er etter min mening viktig at pedagogene forsøker å reflektere over hva det kan bety for barns vennskap hvis deres kommunikasjon blir avbrutt. Jeg mener det er grunn til å spørre seg hvor absolutte reglene i barnehagen skal være. Kan det være rom for å vurdere om reglene ikke alltid må følges, men at de kan tillempes ut fra den enkelte situasjon?

Gode kunnskaper om småbarn er viktig

Som observatør har jeg vært vitne til at de voksne av og til har forstått situasjonen på en annen måte enn barna, for eksempel har de voksne tolket noe som en begynnende konflikt, mens det ut fra barnas ståsted har vært en lek som har pågått over en viss tid. Dette oppstår gjerne i situasjoner der den

Referanser:

- Greve, Anne (1999): *Tuppen og Lillemor på bleiestadiet: Barnehagen som arena for vennskap mellom barn under tre år*. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.
- Greve, Anne (2005): *Friendship relations among toddlers*. *Australian Research in Early Childhood Education* 12 (1), 81-92.
- Greve, Anne (2007): *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Avhandling til PhD-graden. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Johansson, Eva (2003): *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Kalmar: Skolverket.
- Løkken, Gunvor (1996): *Når små barn møtes: Om de yngste barnas gruppefellesskap i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Løkken, Gunvor (2005): *Toddleren som kropps-subjekt*. I: Løkken, Gunvor & Røthle, Monika (red.). *Småbarnspedagogikk. Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*, s. 24-38. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Olofsson, Birgitta K. (1993): *Lek for livet: observasjoner og forskning om barns lek* (overs. Astrid Høvik). Saltrød: Forsythia.

voksne ikke har vært aktivt til stede med barna. I slike tilfeller er det lett for den voksne å tolke det som skjer mellom barna ut fra den voksnes perspektiv og glemme å nærme seg barnas perspektiver for å tolke det som skjer. Det er viktig å være klar over at jeg har hatt mulighet til å granske observasjonene mine om og om igjen, gjerne på mikronivå, i en periode på over to år. De voksne i barnehagen må derimot handle der og da i løpet av sekunder. Hver eneste dag må de ta mange avgjørelser i situasjoner der de ikke har hatt mulighet til å få med seg hva som har skjedd.

Dette viser hvor viktig det er at de voksne som arbeider i barnehagen har mye kunnskap om små barn, og at de stadig stiller spørsmål ved og utfordrer sine tolkninger og kunnskaper. Det kreves en bevisst pedagog som både skaper møter mellom barnas livsverdener og som i tillegg bidrar med sin egen livsverden, noe som både Johansson (2003) og Løkken (2005, s. 37) fremhever i sin forskning. Min undersøkelse gir kunnskap om barns vennsapsrelasjoner som kan være med på å gi barnehagens personale en økt innsikt og dermed også bedre forutsetninger for å vurdere de ulike situasjonene som oppstår i løpet av barnehagehverdagen.

Lasse Kolstad er en gjennomført likandes kar uten nykker som i en årrekke var eneste hane i kurven i ledelsen for seksjon barnehage, og før det i avdeling for førskolelærere i Norsk Lærerlag. Nå har hanen forlatt kurven. Nestledervervet er overtatt av Astrid Pia Stensaker.



Hanen er ute av kurve

Lasse Kolstad har vært toller! I 1973 gikk han på Tollskolen i Oslo og ble toller. Den unge mannen fra Skien kom imidlertid senere hen til andre konklusjoner og ble førskolelærerstudent ved Barnevernsakademiet (BVA) i Oslo i 1977.

Selvsagt har mannlige førskolelærere alltid vært overrepresentert i førskolelærerledelsen sentralt. Det skal naturligvis ikke mye til så lenge én mann i seksjonsstyret, i dette tilfelle Lasse, alene sikrer mennene en representasjon prosentmessig tilsvarende nær det doble av hva mennenes antall blant førskolelærerne ellers skulle tilsi. Og med Lasse hadde de til og med nestlederen. (Nå er det som kjent Thorbjørn Hafslund fra Oslo som aksler mannetrøya i seksjonsstyret, han kom inn etter landsmøtet i Loen i november i fjor. Riktignok ikke som nestleder.)

Hvorfor valgte så Lasse, nygjenvallt seksjonsnestleder på landsmøtet, å slutte lenge før halvveis i landsmøteperioden?

– Jeg fikk muligheten til å gå over i en stilling jeg fattet stor interesse for, en saksbehandlerstilling i Utdanningsforbundets sekretariat med medlemmenes lønns- og arbeidsvilkår som oppgave, sier Lasse. – Jeg har jo ellers vært tillitsvalgt lenge, og tidspunktet for å vende tilbake til yrkeslivet begynte uansett å nærme seg. Derfor slo jeg til da jeg fikk muligheten til en jobb som innebærer kontakt med barnehagesektoren og dens tillitsvalgte. Og det å arbeide med å forbedre lønns- og arbeidsvilkårene er en

Lasse Kolstad har gitt seg som topptillitsvalgt for førskolelærerne, mens Astrid Pia Stensaker overtar etter ham som nestleder for seksjon barnehage i Utdanningsforbundet. De to, han fra Bærum i Akershus og hun fra Troms, har samarbeidet godt sammen i seksjonsstyret fra første stund og har ingen vansker med å finne tonen seg imellom (foto: Petter Opperd)

oppgave jeg ser på som svært viktig i forhold til rekrutteringen til førskolelæreryrket.

Når Lasse sier «tilbake til yrkeslivet» må ikke det oppfattes slik at nestledervervet er et slaraffenliv. For det er det ikke – snarere tvert imot!

Mye oppnådd – mye gjenstår

Han ble aldri seksjonsleder. Han overveide å stille som kandidat til ledervervet i forbindelse med at det skulle velges en ny leder etter Laila-Brith Josefsen, og han kom så langt at han proklamerte kandidaturet, som han imidlertid trakk kort tid etter. Han så at oppslutningen om Mimi Bjerkestrand var stor.

– Og Mimi er blitt en god leder, slår han fast. – I tillegg kommer at jeg hele tiden var en god del ambivalent til det å stille som kandidat til ledervervet. Jeg innså det riktige i at en yrkesgruppe bestående av minst 96 prosent kvinner burde ha en leder i form av en profilert kvinne, og det fikk de i Mimi.

Det har skjedd mye med førskolelærerne og med barnehagen i de årene Lasse har sittet som topptillitsvalgt. I kraft av sin posisjon har han vært med på å kjempe fram mange framskritt han mener det er grunn til å glede seg over.

– Barnehagen er blitt en del av Kunnskaps-

departementets domene og en del av utdanningssystemet – dét betyr mye for yrkesgruppens status og prestisje. Førskolelærernes lønnsutvikling ser ut til å utvikle seg i ønsket retning ettersom mange kommuner later til å ha skjønt at de må gjøre en innsats ut fra ønsket om å heve kvaliteten i barnehagen ved hjelp av kvalifisert og kompetent arbeidskraft, sier han.

– Men selvsagt gjenstår mange oppgaver. Nettopp hva angår kvalifiserte og kompetente førskolelærere er barnehagene sørgelig i underskudd. I mange barnehager sliter førskolelærerne med for store barnegrupper og med mangel på vikarer. Det blir en vond sirkel – folk sliter seg ut fordi de har for mye å gjøre, men ingen vikarer kan erstatte dem mens de er borte i sykdom.

Kvalitetsheving jobb nr. 1

Nå har Astrid Pia Stensaker inntatt nestleder-setet etter Lasse. Hun sier nøkternt at det formodentlig var naturlig, ettersom hun foruten seksjonsleder Mimi er den eneste førskolelæreren i sentralstyret, nå som Lasse er ute (i tillegg sitter Hege Valås fra Trondheim som 2. varamedlem). Astrid Pia er ellers ingen novise, heller en ringrev, med mangeårig fartstid som tillitsvalgt for førskolelærerne.



Hun skryter av sin dyktige og ryddige forgjenger, og viser ingen tegn til prestasjonsangst i sin nye posisjon.

– Viktigste oppgave i tiden framover blir å arbeide for kvalitetsheving i en sektor der fokus så langt har vært på kvantitet. Arbeidet for kvalitet i barnehagen – hvilket først og fremst betyr satsing på økt førskolelærertett-
het - blir jobb nr. 1, sier Astrid Pia.

– Nå er vi kommet så langt at det er mulig på seriøst vis å diskutere barnehagens kvalitet og innhold, og ikke bare internt i forbundet, sier hun. – Det er på høy tid, fordi den store veksten i antall barnehagebarn har forrykket forholdet mellom antall barn og antall førskolelærere i uheldig retning. Det er ikke til å komme bort fra at mange kommuner i en presset situasjon har ansatt folk uten godkjent utdanning, også av økonomiske årsaker, og at mange førskolelærere derfor observerer en kvalitetsnedgang i barnehagen som følge av den store utbyggingen.

Førskolelærerutdanningen

Både Astrid Pia og Lasse mener det kan oppstå et problem når den tid kommer at allmennlærerutdanning blir utvidet til en femårig masternivåutdanning. Dette er en reform som er ønsket av Utdanningsforbundet, og Kunnskapsdepartementet arbeider trolig med saken – se intervju med kunnskapsminister Øystein Djupedal i Første steg nr. 1/2007. Problemet oppstår dersom intet skjer med førskolelærerutdanningen i den forbindelse.

Kort om Lasse

Født 1953

- 1972 Examen Artium ved Skien gymnas.
- 1973 Tollskolen i Oslo.
- 1976 – 1977 Siviltjeneste ved Emma Hjorts Hjem i Bærum.
- 1977 – 1980 Førskolelærerutdanning ved Barnevernsakademiet (BVA), Oslo.
- 1980 – 1988 Avdelingsleder ved Eineåsen barnehage i Bærum.
- 1983 – 1994 Hovedtillitsvalgt for Norsk Lærerlag (NL) i Bærum.
- 1989 – 1996 Leder av avdeling for førskolelærere, NL, i Akershus.
- 1995 – 1998 Landsstyremedlem av NL, medlem av forhandlingsutvalg og organisasjonsutvalg.
- 1996 – 1997 Førstekonsulent i avdeling Barn og unge ved administrasjonskontoret i Bærum.
- 1998 – 2001 Landsstyremedlem av NL, nestleder av avdeling for førskolelærere, medlem av forhandlingsutvalg og lønnsutvalg.
- 2002 – 2007 Sentralstyremedlem av Utdanningsforbundet, nestleder av seksjon barnehage, leder av utvalg for lønns- og arbeidsvilkår, medlem av forhandlingsutvalg NAVO (= Norges arbeidsgiverforening for virksomheter med offentlig tilknytning), KS (= Kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon), PBL-A (= Private Barnehagers Landsforbund, arbeidsgiverseksjonen), og Oslo kommune.

Kort om Astrid Pia

Født 1960

- 1979 – 1982 Førskolelærerutdanning ved Tromsø lærerhøgskole.
- 1982 – 1983 Avdelingsleder ved Evenskjer barnehage i Skånland i Troms.
- 1983 – 1985 Styrer for Ressen og Renså korttidsbarnehager i Skånland i Troms.
- 1985 – 1986 Lærer ved Halså skole i Meløy i Nordland.
- 1986 – 1989 Pedagogisk leder ved Evenskjer barnehage.
- 1989 - Styrer for Evenskjer barnehage.
- 1992 – 1994 Timelærer ved Folkeuniversitetet (ekstrajobb).
- 1994 – 1997 Leder av avdeling for førskolelærere i NL Troms, og medlem av fylkesstyret.
- 1998 – 2001 Medlem av NLS landsstyre, medlem av styret for avdeling for førskolelærere, medlem av arbeidsmiljøutvalget, lønnsutvalget, og etter hvert pedagogisk utvalg.
- 1999 – 2001 Videreutdanning i organisasjon og ledelse ved Høgskolen i Harstad
- 2002 – 2007 Medlem av sentralstyret i Utdanningsforbundet, medlem av styret for seksjon barnehage sentralt, medlem av organisasjonsutvalget, leder av samisk utvalg, leder av utvalg for lønn og arbeidsmiljø.

– Både seksjonsstyret og sentralstyret i Utdanningsforbundet arbeider med denne saken, sier Lasse. Samtidig ser han komplikasjoner knyttet til en utvidet førskolelærerutdanning i en periode med stor førskolelærermangel.

– Jeg mener det bør ses på en modell som innebærer en treårig førskolelærerutdanning med adgang til påbygging til masternivå, sier han.

Astrid Pia er enig. Hun påpeker at også at slik Utdanningsforbundet tenker seg det, vil allmennlærerutdanningen i framtiden bli bygd opp etter en 3 + 2-modell (tre år pluss to år), ikke en 4 + 1-modell.

– Jeg er dessuten opptatt av at vi i framtiden må kunne utvikle barnehagen slik at førskolelærere med ulike typer fordypning og en even-

tuell mastergrad skal få kunne bruke sin kompetanse i barnehagen, og ikke som nå i stor grad måtte nøye seg med de samme oppgavene som de hadde før de tok fordypning, sier hun. Når full barnehagedekning nå er innen rekkevidde, vil barnehager med spesialiserte tilbud bli mer og mer etterspurt, og forskjellige tilbud krever ofte forskjellige kompetanser.

Lasse spør at foreldre her til lands nå snart trolig får lovfestet rett til barnehageplass: – Jeg minner om en gammel fanesak for en god del år tilbake, nemlig Norsk Lærerlags folkebarnehage, som skulle være gratis og for alle. Den gang ble tanken avvist som en virkelighetsfjern visjon, men nå nærmer vi oss faktisk!

Uklare styringssignaler

Er myndighetene i takt med seg selv i spørsmålet om hvordan barns læring og utvikling i barnehagen skal dokumenteres og vurderes? Innsiktsfulle fagfolk mener Oslo kommune tar seg til rette på tvers av rammeplanens intensjoner og læringssyn med sin veileder A, B, C og 1, 2, 3.

Kunnskapsdepartementet (KD) støtter på den ene siden den dokumentasjonsformen som det legges opp til i Oslo kommunes veileder A, B, C og 1, 2, 3. På den andre siden står det nokså tydelig i rammeplanen at barns kompetanse på individnivå ikke skal være gjenstand for vurdering. Er dette forenlig? Dette spørsmålet stiller noen Oslo-barnehager.

Lene Chatrine Hansen, mastergradsstudent og pedagogisk leder, sier nei til Oslo kommunes veileder i forrige nummer av Første Steg. Brit Nordbrønd, høgskolelektor ved Høgskolen i Oslo, sier til TV 2 at dokumentasjonskapittelet i A, B, C og 1, 2, 3 strider mot intensjonene i rammeplanen. Unni Bleken, pensjonert rektor fra Barnevernsakademiet og leder for det første rammeplanutvalget, trekker den samme konklusjonen i Barnehagefolk. Bleken sier at «Oslo kommune tar seg til rette» med det kapittelet som finnes om dokumentasjon i veilederen.

Det er altså flere som peker på at dokumentasjon og vurdering kan oppfattes på svært ulike måter, ha svært ulike hensikter – og bli gjenstand for ganske forskjellig praksis. Og i vår sammenheng er det praksis som er interessant. Hvordan arbeider førskolelærerne med dokumentasjon og vurdering

i barnehagen, og i hvilken grad brukes resultatene av dette arbeidet i utviklingen av barnehagen?

Førskolelærerne har ansvaret for å dokumentere

Rammeplanens kapittel om planlegging, dokumentasjon og vurdering har gitt pedagogiske ledere og styrere et tydeligere ansvar for de pedagogiske prosessene. Dokumentasjon er en viktig del av dette kapittelet, og dokumentasjonsbegrepet har fått en sentral plass. Barnehagene skal etablere et redskap for å opprettholde og videreutvikle barnehagens kvalitet. Dette var KDs mål for kvalitetsarbeidet i perioden 2000-2005. Men KD har ikke fulgt opp ansvaret med å vise hvilke redskaper og verktøy som er egnet for å utvikle barnehagens kvalitet.

Utformingen av dokumentasjons- og vurderingsverktøy er overlatt til den enkelte barnehage og barnehageeier. Dette bereder grunnen for kartleggingsverktøy som ikke nødvendigvis er i tråd med rammeplanens intensjoner. Både faglige og politiske aktører er på banen med ulike dokumentasjonssystemer. Oslo kommunes veileder er et eksempel på en politisk initiert veileder. TRAS (tidlig registrering av språk) er et eksempel på et verktøy som er utviklet av et fagmiljø, nemlig atferdssenteret ved Universitetet i Stavanger (UiS). Begge disse eksemplene er kartleggingsverktøy som har et smalt fokus på hva som er barnehagens kvalitet, og i tillegg kan det diskuteres hvorvidt registrering av enkeltbarns kompetanse og utvikling er i tråd med rammeplanens intensjoner.

I tråd med rammeplanen?

Samtidig er denne type kartleggings- og dokumentasjonsredskaper svært populære i dagens barnehager. Vi kan godt forstå at mange førskolelærere tiltrekkes av konkrete

tiseringer som disse redskapene kan tilby, men vi mener likevel det er viktig at det diskuteres om dette er det kvalitetsverktøyet som barnehagen trenger. Viktige spørsmål å diskutere er selvsagt om disse redskapene er i tråd med rammeplanens intensjoner og læringssyn. Dessuten bør førskolelærere diskutere om dette arbeidet er god og riktig bruk av tid.

Vurderingsarbeid i barnehagene krever et kompetent personale. Det er førskolelærerne som har ansvaret, som har kunnskapen og som skal sørge for at resten av personalet har en felles forståelse for hvordan dokumentasjon og vurdering skal gjennomføres. Stor førskolelærermangel enkelte steder kombinert med lav førskolelærerdekning totalt vanskeliggjør dette viktige arbeidet. Vi er helt avhengig av å rekruttere flere førskolelærere til hver barnehage for å kunne gjøre en kvalitetsmessig god nok jobb!

Kompetanseheving

Førskolelærere må ta de faglige diskusjonene knyttet til bruken av dokumentasjon av vurderingsverktøy. Det er i siste instans styrer og pedagogisk leder som er ansvarlig for den faglige kvaliteten. Førskolelærere må derfor møte kommunens krav og ønsker med en kritisk innstilling. Det må stilles faglige krav til de verktøy som skal brukes, og ingen er nærmere til å stille disse kravene og definere god faglig standard enn førskolelærergruppa.

Dette forutsetter imidlertid at førskolelærere som gruppe gis tid og anledning til å reflektere over og samtale om temaer som dokumentasjon og vurdering.

Evaluering av rammeplanen

Hvilken kompetanseheving har førskolelærerne fått, som gjør at de som gruppe kan ta ansvaret for dokumentasjon og vurdering som beriker og utvikler barnehagens



Av Mimi Bjerkestrand (leder, t.h.) og Astrid Pia Stensaker (nestleder), seksjon barnehage i Utdanningsforbundet

(Foto: Petter Opprud)

innhold? Vi vet ikke dette så godt – det vi vet er at det ikke er satt av mange penger til kompetanseheving generelt. Kompetanseheving i barnehagen er et av de viktige temaene for Utdanningsforbundet i tida som kommer. Skal førskolelærerne kunne møte alle nye krav som stilles til barnehagen, må vi øke trykket kompetansehevingen.

KD har satt av penger til en evaluering av rammeplanen. I den forbindelse ble Utdanningsforbundet invitert til å si sin mening om hva som er viktig å evaluere. Organisasjonen har spilt inn til departementet et ønske om at den første evalueringen må dreie seg om å få kunnskap om implementeringen av rammeplanen. *Hvem har blitt skolert og hvordan har skoleringen foregått? Hvilke deler av planen har vært tema implementeringsfasen – hva er personalet skolert i? Hvem har hatt ansvaret for og gjennomføringen av kompetansehevingstiltakene. Hvilken rolle har temaheftene spilt i dette arbeidet?*

For tidlig å se etter praksisendringer

Den viktigste grunnen til at vi først og fremst ønsker å evaluere implementeringsprosene, er at det er for tidlig å se etter praksisendring som følge av en revidert rammeplan. Derfor ønsker vi med en slik gjennomgang å legge grunnlaget for å fortsette arbeidet med kompetanseheving på en bedre og mer treffsikker måte. Og et av de temaene som er spesielt viktig i framtidens kompetanseheving er nettopp dokumentasjon og vurdering.

Hvis vi gjennom en evaluering finner ut at dette ikke har vært et viktig tema i implementeringen av planen, er det på tide at det blir det.

Vi vet ikke nok om dokumentasjonsformene

Utdanningsforbundet mener at det i tillegg er viktig å skaffe seg en oversikt over hvilke dokumentasjonsverktøy som brukes i barnehagene og i hvilket omfang disse blir brukt.

Vi trenger en oversikt over dette området, og en slik oversikt bør komme som et tillegg til evaluering av rammeplanen. Dette ønsket har vi også spilt inn i et brev til departementet.

Er det slik at dokumentasjonen i barnehagen i dag fortrinnsvis fortolkes som et pedagogisk grunnlagsmateriale for refleksjon over virksomheten, eller er dokumentasjon mer en kartlegging av enkeltbarnas ferdighet

og kompetanse? Hvordan praktiseres barns medvirkning i dokumentasjonsprosessen? Hvilke etiske implikasjoner har dokumentasjonsarbeidet?

Rammeplanen sier: «*Barnehagen skal normalt ikke vurdere måloppnåelse hos enkeltbarn i forhold til gitte kriterier.*» Vi har et behov for en avklaring på hvor grensen for individvurdering går! Kanskje er tidspunktet inne til å vurdere et felles, nasjonalt system for sikring og utvikling av kvalitet i barnehagene?

Vi trenger flere førskolelærere i hver barnehage, flere med kunnskap, kompetanse og *tid* til å utføre et faglig dokumentasjons- og vurderingsarbeid!



Når mor eller far ruser seg, kan førskolelæreren **hjelpe barnet**

Barn som vokser opp i hjem hvor de voksne har rusproblemer eller psykiske vansker er i høyrisikogruppen for å utvikle egne problemer. Forskning viser at det er viktig å se barna tidlig, og sette inn hjelpetiltak.

I prosjektet «Barn i rusfamilier - tidlig intervensjon»

får førskolelærere og andre profesjonsgrupper opplæring og veiledning i hvordan se og hjelpe barna.

Av Hilde Evensen Holm

Prosjektet «Barn i rusfamilier – tidlig intervensjon» er toårig og foregår i Porsgrunn og Siljan kommuner i Telemark og i Tønsberg og Stokke kommuner i Vestfold. Rundt 200 fagpersoner, vesentlig fra barnehager, skoler og helsestasjon, er deltakere. Målet er å gi deltakerne handlingskompetanse til å identifisere barna som har det vanskelig på grunn av en eller begge foreldres rusmiddelbruk. Prosjektet gjennomføres i regi av behandlings- og kompetansesenteret Borgestadklinikken i Skien i Telemark, med støtte av Sosial- og helsedirektoratet.

Bakgrunnen for denne satsingen er en kartlegging blant de samme faggruppene utført i 2005. Kartleggingen viste at bare 3 prosent av de spurte mente at de hadde tilstrekkelig kompetanse til å identifisere tegn på at barn lider på grunn av en belastende rusbruk i familien. Kartleggingen ble utført av sosialantro-

polog Rosanne Kristiansen ved Borgestadklinikken. Den viste at av 103 respondenter fra barnehagene sier nærmere 80 prosent at de syntes det er vanskelig å ta opp mistanke om rusmiddelrelatert problematikk med barnets foresatte. Nærmere 70 prosent sier de mangler metoder for å ta opp denne type problematikk. De ansatte i barnehagene sier i intervjuet som ble gjort med dem i forbindelse med undersøkelsen blant annet:

Jeg har jobbet i barnehage i mange år og kan ikke se at jeg har møtt foreldre som har kommet til barnehagen påvirket. Men det dreier seg om flere hundre unger og det må jo ha vært noe. Kanskje jeg burde visst mer for å greie å tolke.

En annen sier: *Rusproblematikk er et alvorlig problem og det er derfor lett å føle seg usikker på hvordan håndtere mistanke.*

Det kommer også tydelig fram i undersøkelsen at samarbeidet med barnevernet kan oppleves vanskelig for ansatte i barnehagene. De forteller at de kan ha opplevd at det ikke skjer noe med saker de melder eller at det er vanskelig å håndtere problematikken i forhold til taushetsplikten. Det kommer også fram at andre fagpersoner i skole, ved helsestasjoner, i barnevern og sosialtjeneste sier de trenger å

Bente Tangen er leder for prosjektet «Barn i rusfamilier – tidlig intervensjon», som har som mål å lære blant annet førskolelærere å kunne identifisere barn fra hjem preget av rusmiddelmissbruk og kunne snakke med både barna og foreldrene deres om dette problemet.



Morten ble i blant veldig ulykkelig ved hentetid, og han gikk noen ganger helt i baklås (navnet «Morten» er i dette tilfelle fiktivt og bildet er arrangert).

vite mer om rusrelatert problematikk. Sosial- og helsedirektoratet bevilget derfor penger til dette toårige kompetansehevingsprosjektet, som ledes av Bente Tangen som selv er pedagog.

150 nøkkelpersoner

Kommunene har plukket ut 150 nøkkelpersoner som er sendt på kurs som ledd i prosjektet.

– Nøkkelpersoner skal ha legitimitet i kollegiet og evne til å dele sin kompetanse med kollegaer slik at den nye kunnskapen blir spredd. De fire kommunene som er med, er selv opptatt av at dette ikke skal være en happening men at det skal gi varige endringer, sier prosjektleder Bente Tangen.

Nøkkelpersonene har fått fire dagers opplæring i følgende tema:

- Grunnleggende kunnskap om hvordan det er for barn å vokse opp i en familie der de utsettes for et skadelig rusmiddelmisbruk hos en eller begge voksne.
- Grunnleggende kunnskap om lovverkets bestemmelser. Om taushets- og opplysningsplikt for offentlig ansatte, med hovedvekt på hvilke muligheter dette lovverket likevel gir.

- Metodekurs med hovedvekt på å gjennomføre nødvendige samtaler med barnet eller foresatte.

I tillegg er det gitt informasjon om rusmidler generelt og om hjelpeapparatet som finnes i hver kommune. Det har vært et poeng at fagpersoner fra ulike virksomheter har vært samlet og har arbeidet sammen i grupper på tvers av fagkompetanse.

Barrierer må overvinnes

Hva hindrer en førskolelærer fra å snakke med barnet og foreldrene dersom førskolelæreren mistenker at barnet lider på grunn av rusmisbruk i hjemmet? Hvilke barrierer har den enkelte?

– Kursdeltakerne har selv identifisert sine barrierer, sier Tangen. - Frykt for å ta feil, at det oppstår konflikter og dårlig samarbeid med foreldrene, det å miste tillitt hos barnet, er noe av det som er vanskelig. I kurset ble det trent på det å legge fram for foreldrene eksempelvis førskolelærers observasjoner og bekymringer for barnet. Det å etablere seg som en profesjonell som vil barnets beste og



Artikkelforfatteren: Hilde Evensen Holm er informasjonsrådgiver ved Borgestadklinikken i Skien i Telemark (privat foto).

som er i sin rett til å legge fram en bekymring er sentralt her. Tilbakemeldingene etter opplæringen går ut på at deltakerne sier rusmisbruk ikke er så farlig å snakke om og at de har fått god støtte gjennom kurset i det å stole på seg selv, sine observasjoner, og det å ta foreldre og barn på alvor.

– Det å identifisere barn som vokser opp i et hjem preget av rusmiddelmisbruk, og kunne snakke med barna og foreldrene om dette, er et viktig mål i prosjektet, sier Tangen. - Det handler om en reell handlingskompetanse. Vi skal snakke om problematikken og få mer kunnskap, men først og fremst må det handles og settes inn tiltak.

►►►

Når mamma gjemmer flasker

Hvordan planlegge og gjennomføre «den nødvendige samtalen»?

Viktigst er trolig å konsentrere seg om barnets behov, for også foreldre med et rusproblem ønsker å være gode foreldre, understreker prosjektleder Bente Tangen.

Morten er fire år og går i grønn avdeling hos førskolelærer Anne. Han beskrives som en gutt som er litt innadventd, han søker ofte voksenkontakt, og han er en rolig gutt. Morten bor alene med mamma. Pappa henter han i barnehagen annen hver fredag, da skal han på helgebeselek til pappa. For det meste er det Mortens mamma som henter ham, som regel rett rundt stengetid.

Anne har mistanke om at moren til Morten har et alkoholproblem. En dag da Morten og Anne leser en historie, forteller Morten om alle flaskene som mamma har gjemt under senga.

Anne vet ikke riktig hvordan hun skal reagere på det Morten forteller, men snakker om episoden på et personalmøte. De blir enige om å observere Morten nærmere.

Nå observeres det at Morten i blant er veldig ulykkelig ved hentetid og at han noen ganger går helt i baklås når mor henter. Mortens mor unngår helst personalet og de mener de kjenner at det lukter alkohol. Det er ingen som har tatt dette opp med moren.

«Den nødvendige samtalen»

Historien om Morten blir brukt som et eksempel i opplæringen av førskolelærerne i prosjektet. Hvordan skal personalet snakke med mor om denne situasjonen? Hvordan planlegge og gjennomføre «den nødvendige samtalen»?

– En slik samtale tar utgangspunkt i en bekymring for barnets utvikling og foregår mellom fagperson(er) i barnehagen og foreldre, sier prosjektleder Bente Tangen. – Her kan en som profesjonell oppleve en dobbelrolle hvor en skal gi uttrykk for bekymring for barnet og samtidig lytte til foreldrene. Det kan være vanskelig hvis budskapet om barnet

ikke får gjenklang hos foreldrene, det kan oppstå frustrasjoner, og samtalen kan bli ubehagelig og lite konstruktiv.

– Vårt råd er å være godt forberedt til samtalen. Tenk nøye igjennom hvor møtet skal være, hva som er formålet og hva som skal sies. Det er viktig å holde fokus på barnet og barnets trivsel. Det at foreldre og barnehage er enige om at dette først og fremst handler om barnet, kan være en nøkkel til et godt samarbeid. Også foreldre som har et rusproblem ønsker å være gode foreldre. Det er ingen som ønsker å skade barnet sitt, understreker Tangen.

Tenk framover

Hun råder videre til å skrive et referat, å gjøre avtale om ny møtedato og å avtale hvilke tiltak som settes i verk i mellomtiden.

– Hvis det ikke er en bedring i situasjonen og i barnets utvikling fram til neste samtale, så må det neste skritt være å etablere et tverrfaglig samarbeid, eventuelt underrette barnevernet om situasjonen, sier hun.

- Aldri mer se og ikke gjøre noe

– Jeg har lovet meg selv at jeg aldri mer skal se og ikke gjøre noe, når det er et barn som har det vanskelig. Det gjelder både i barnehagen og privat, sier barnehagestyrer Karin Molvik Eidsten etter at hun og personalet har vært på kurs om barn i rusfamilier.

Styrer Karin Molvik Eidsten ved Gjennestad barnehage i Stokke i Vestfold er en av de 150 nøkkelpersonene som har vært på kurs i forbindelse med prosjektet «Barn i rusfamilier – tidlig intervensjon» i regi av Borgestadklinikken.

– Det jeg sitter igjen med som det sterkeste inntrykket etter å ha hatt opplæring om barn i rusfamilier, og etter å ha blitt utfordret på mitt ansvar som fagperson i forhold til det å se og gripe inn, er at jeg aldri mer skal se og ikke gjøre noe! Jeg vet at det har vært barn i mitt nærmiljø som jeg vet ikke har hatt det så godt. Men jeg har unnlatt å gjøre noe. Vi er så alfor redde for å blande oss inn, for å si noe som er feil, eller for å gjøre noe vi tror kan være feil. Dette med alkoholbruk og rusbruk hjemme hos folk er et vanskelig tema, men gjennom kursingen har jeg fått et mer bevisst forhold til min egen styrerrolle og til det å ha barnets behov og barnets beste i fokus, sier Molvik Eidsten.

Fortsatt tøft, men oftere enighet
Det å ta opp en bekymring for et barn med foreldrene kan oppleves vanskelig. Mange fagpersoner opplever utrygghet og usikkerhet i en slik situasjon. Kurset la derfor vekt på å formidle en god metodikk for «den nødven-

dige samtalen» og å bygge opp deltakernes handlingskompetanse.

– Ved å fokusere på det vi faktisk har sett gjennom observasjonene våre, ved å undre oss sammen med foreldrene over hva som kan være årsaker til det vi har observert, og ved å snakke om hvordan vi kan hjelpe barnet, kommer vi raskere i en posisjon for dialog og samarbeid rundt det som er vanskelig. Tidligere hadde jeg fokus mest på foreldrene. Hva kunne være galt hjemme og hva måtte gjøres i familien? Denne innfallsvinkelen tok fokus bort fra barnet. Samtalene låste seg også lettere. Det er fortsatt ofte snakk om tøffe samtaler, og at jeg blir fortsatt ofte møtt med sinne og forsvarsmekanismer, men i større grad enn før får vi i gang en dialog og vi blir enige om tiltak.

Hvordan dele informasjon

– Kurset har også gitt meg nyttig kunnskap om taushetspliktens muligheter og begrensninger. Jeg er mer bevisst enn jeg var tidligere på at hele personalgruppa ikke behøver å vite alle detaljer rundt et barn som har det vanskelig hjemme. Den må vite nok til å gjøre jobben sin godt. Jeg vet nå at jeg kan dele informasjon om et barn som sliter med eksempelvis skolen, hvis jeg anser det å være til det beste for barnet, sier Molvik Eidsten.

Hun forteller videre at som følge av kursingen er også samarbeidet mellom barnevern, helsesøster, pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og barnehage blitt bedre. Det er fint å kunne innhente råd fra andre og dele bekymringen rundt et barn med andre instanser. Bekymringene kan handle om barn som kan virke innadvendte, de viser lite glede og de



Karin Molvik Eidsten, styrer ved Gjennestad barnehage i Stokke i Vestfold, synes fortsatt det er tøft å måtte ta opp problemer knyttet til foreldres rusmisbruk, men hun synes at kurset har hjulpet henne til oftere å oppnå enighet om tiltak med foreldrene.

kan ha vanskeligheter i lek og samspill. Barnehagen ser også barn som sliter med mer utagerende og aggressiv atferd.

Bedre samarbeidsklima

– Jeg bruker samtaleverktøyet også når jeg for eksempel skal snakke med foreldrene om at barnet ikke har klær som er egnet for årstiden, det mangler matpakke eller virker mye trøtt og uopplagt. Også dette kan jo være tegn på at det er noe galt hjemme, som for eksempel rus, men det kan selvsagt også handle om helt andre ting, sier hun.

– Jeg er blitt tryggere i rollen min, og nå vet jeg at jeg kan sette krav om at vi forventer å få ting i orden innenfor en tidsfrist vi blir enige om. Ser vi at situasjonen ikke blir bedre, og kanskje har barnet også andre vansker, er det naturlig å gå videre til eksempelvis barnevernet med min bekymring. Jeg erfarer at min trygghet på rollen min i samtalsituasjonen gir et bedre samarbeidsklima med foreldrene. Dette er selvsagt en utfordring for meg som fagperson, og jeg har gått noen runder med meg selv. Jeg minner imidlertid meg selv på det vi har lært gjennom kurset. Vi i barnehagen skal ikke gå rundt med våre bekymringer, vi skal være raske til å ta dem opp med foreldrene, sier Molvik Eidsten.

Barn i en høyrisikogruppe

Barn som vokser opp med foreldre som ruser seg kan ha en forhøyet risiko for selv å utvikle en rekke problemer og symptomer. Dette kan vise seg allerede når barna er ganske små i form av angst, søvnvansker, atferdsvansker, tristhet, følelsesmessig labilitet og konsentrasjonsvansker. Barn som har foreldre som ruser seg opplever ofte tidlig at dette er et ikke tema - det er skambelagt og vanskelig å snakke om, og særlig er det tabu at mor har et rusproblem. Barna blir opptatt av å følge med på mors eller fars humør, og de har rada- ren på i forhold til om og når det kommer nye rusepisoder. Noen barn utvikler en

løsningsstrategi hvor de skal være minst mulig til bry og mest mulig til hjelp, andre kan bli et krevende barn med mye atferds- og samspillproblematikk (kilde: Borgestadklinikken).

Fakta om prosjektet «Barn i rusfamilier

– tidlig intervensjon»

- Prosjekt i perioden 2006-2007.
- Fire prosjektkommuner: Porsgrunn, Siljan, Tønsberg og Stokke.
- Rundt 200 førskolelærere, lærere og andre fagpersoner har fått kompetanseheving.
- Målet er å gi bedre handlingskompetanse i forhold til barn som vokser opp med rus.
- Prosjektet skal evalueres av SIRUS.



(Foto: Erik Sundt)

Av Lene Chatrin Hansen

Lene Chatrin Hansen er førskolelærer og arbeider som ped-agogisk leder i en 70 prosent stilling i en småbarnsavdeling ved Eilert Sundt studentbarnehage på Blindern i Oslo. Hun er mastergradsstudent på deltid i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og studentrepresentant for studieårets deltids mastergradsstudenter.

Lei av politisk ordgyteri – fram for *handling*

Vår kommentator framholder at hun liker best å holde det hun lover. Hun synes årets statsbudsjett oser av løftebrudd og gamle gjentakelser hva barnehagepolitikken angår. Hun synes lite i budsjettet tyder på at politikerne virkelig har forstått hva som trengs for å oppnå kvalitet i barnehagen.

Kunnskapsdepartementets bidrag til statsbudsjettet, St.prp.nr.1 (2007-2008), for budsjettåret 2008 – kan jeg blant annet lese følgende: «Målet til regjeringa er at barnehagene skal gi barn et pedagogisk tilbud av høy kvalitet.» (s.12) Videre leser jeg: «Et godt pedagogisk tilbud krev høgt kvalifisert personale.» Hørt det før?

Bla-bla-bla

Jeg er inderlig lei den lange veien mellom ord og handling. Politikerne lover i øst og vest – men gjentar seg selv til det kjedsommelige. Barnehageutbyggingen foregår i et tempo som tilsier at politikerprat bør omgjøres til handling snarest.

I St.prp.nr.1 står det svart på hvitt at et flertall av de nye barnehagebarna i 2006 var under tre år, og at disse barna nå utgjør ca 31 prosent av alle barn i barnehage (s.74). Vi vet at i løpet av et års tid så vil enda flere av de minste få et barnehagetilbud. Det finnes uttallige grunner til at politikerne bør skjerpe seg, og de minstes behov for et kvalitetstilbud er i så måte høyst aktuell.

Jeg vil i denne utgaven forsøke å si noe om hvordan vi i barnehagene kan prøve å gjøre noe av det politikerne øyensynlig ikke kan, og som de minste trenger mer enn de fleste – det handler om å lytte.

Kropp

I barnehagens rammeplan står det at: «Barn er kroppslig aktive, og de uttrykker seg gjennom kroppen. Gjennom kroppslig aktivitet lærer barn verden og seg selv og kjenne.» (s.35)

Og enten det skyldes barns alder eller etnisitet, så gjelder kroppsligheten og vissheten om at kropp snakker, i aller høyeste grad barn uten verbalspråk. Jeg tror at pedagogene også vet dette. Derfor er det tankevekkende når noen voksne i barnehagen signaliserer at kroppen er noe som skal disiplineres og beherskes på «sømmelig» vis. De minste barna trenger en videre definisjon av *tilstedeværelse* – for hvordan skal barna kunne både lære og «være» dersom de voksne ikke kan lytte til det språket barna kjenner best? Kroppens språk.

Vanens tvangstrøye

Uansett alder og bakgrunn preges mennesker av forforståelser og uuttalte kunnskaper. Ordene som brukes er på mange måter like-

gyldige, fordi den «virkelige meningen» formuleres i handlinger – noen ganger også i handlinger som følger ord. Øyeblikket kan ta makten fra den velformulerte, likesom kroppslig viten kan ta makten fra intellektet.

Vi formes av våre historier. Vi bærer dem i kroppen. Selv de mest iøynefallende ting kan bli vanskelige å se når vanen stenger for vidsyn og nye forståelser.

Det glemte språket

Så hvordan møter vi de minste i barnehagen? Gjennom arbeidet med kropp, bevegelse og helse skal førskolelærerne og de øvrige voksne i barnehagen bidra til at barn utvikler forståelse og respekt for egen og andres kropp og for at alle er forskjellige (rammeplanen s.36). Med tanke på voksnes ofte manglende bevissthet overfor kroppen som historieforteller, og deres derfor manglende lytteevne, er jeg bekymret. Bekymret for at ordene i rammeplanen kun blir noe vi leser – og som aldri vil bli omgjort til handling.

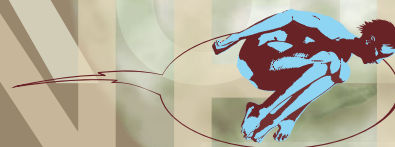
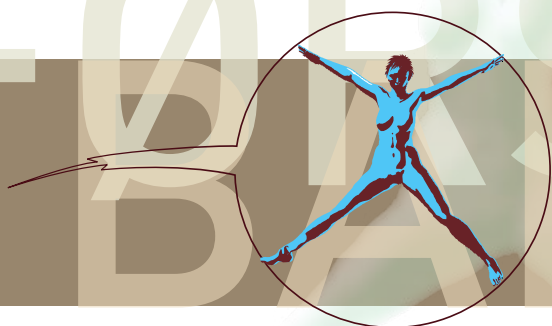
Utviklingspsykologiens spøkelse

Utviklingspsykologiens syn på barnet sitter som et spøkelse også i nybygde barnehagevegger – i veggene venter spøkelset på dem som bare vil barna vel, men som ikke vet bedre. Venter på dem som drar med seg sine egne historier og sin egen barndom inn i barnehagene, og som derfor slår seg sammen med det.

De minste barna fortjener bedre. De fortjener mennesker som forstår og behersker deres språk – og som blant annet har lært på førskolelærerutdanningen at å *lytte* ikke bare er noe man gjør med ørene. Vi må ut av verbalspråkvannen, ut av disiplineringstankene, og inn i vidstrakt lyttemodus.

Handling må til

Dersom barns medvirkning skal bli mer enn en vakker tanke, er vi nødt til å ta barna under tre år på alvor. Vi er nødt til å stikke fingeren i jorda å se hvor vi er. Er det her vi vil være, eller vil vi til noe annet? Til syvende og sist betyr ikke ordene noe som helst. Det er handling som betyr noe. Og handling er et språk alle kan forstå.



Yrkestittelens signal

Førskolelærer eller barnehagelærer? Ytring-forfatteren vil ha en debatt om yrkestittelen og det signalet den gir. Han mener tittelen «førskolelærer» peker i retning en person med en førskole som arbeidsplass, mens vi i barnehagen kanskje bør finne barnehagelærere. Han mener videre at denne debatten er av betydning for en annen debatt, nemlig den om barnehagens innhold.

budskap. De ordene vi velger å bruke gir oss selv og dem som hører på assosiasjoner, og de bidrar til å styre våre forestillinger i bestemte retninger. Våre oppfatninger blir strukturert og formidlet gjennom språket og bidrar til nærhet eller distanse, fellesskap eller avstand, gjennom de faguttrykkene vi bruker.

Av Einar Juell

Yrkestittelen «førskolelærer», gir den klare signaler om hva som er det særegne ved denne yrkesrollen i dagens barnehageverden? Er det slik at barnehagens egenart skal og må ivaretas av førskolelærere? Hvem er det som skal definere og legger premissene for hva yrkestittelen innebærer, faglig og politisk?

I denne artikkelen er det underliggende spørsmålet om ikke tittelen *barnehagelærer* gir tydeligere signaler til omverdenen om barnehagens oppdrag og samfunnsmandat.

Debatten om førskolelærertittelen har dukket opp med jevne mellomrom i løpet av det siste året. Internt i Utdanningsforbundet har det blitt reist spørsmål om å endre yrkestittelen førskolelærer til for eksempel lærer, lærer

i barnehage, barnehagelærer eller pedagog.

Lederen for seksjon barnehage, Mimi Bjerkestrand, og Turi Pålerud, spesialkonsulent i Utdanningsforbundet med barnehagepolitikk som arbeidsfelt, fabulerer om framtida i boka *Førskolelæreren i den nye barnehagen – fag og politikk* (Fagbokforlaget 2007), når de spør om «førskolelærer» er en god tittel. Forfatterne uttrykker at «(...) yrket tar navnet sitt fra å være stadiet før skolen. Man beskrives på en måte ved det man ikke er». Nå i 2007 er det viktig på både kort og lang sikt å se inn i glasskulen for å forberede oss på tider som kommer. Bedre føre var enn etter snar, er et godt ordtak. For hvis «barnehagelærer» er en logisk og riktig tittel på en lærer som arbeider i barnehage, kan vi lettere kalle barna der for barnehagebarn.

Vårt språk er ingen nøytral bærer av et

«Skolsk»-debatten

Veien blir til mens vi går. Jeg tror vi må se bak begrepene og utvide våre forståelser. Hva ligger i ordet «førskolelærer»? I ordet «barnehagelærer»? I «barnehage»? I «førskole»? Vi har debatten om hva barnehagen skal være og ikke være, ut fra de føringene som finnes ikke minst i rammeplanen. Og vi har debatten om den «skolske» barnehagen. Det kan sies slik: Vil man at barnehagen skal være en førskole, en «skolsk» institusjon, omdøper man den til førskole, og i førskolen underviser førskolelærerne. Vil man at barnehagen ikke skal være «skolsk», men en læringsarena der den såkalte tradisjonelle barnehagepedagogikken rår grunnen, snakker man om barnehagen, og da er det kanskje også rimelig at man snakker om barnehagelærerne.

Torger Ødegaard, Oslos barnehagebyråd, vil ikke ha barnehager, han vil ha førskoler. Dette



slår han fast med stor tydelighet i Første steg nr. 1/2007, fordi «førskole» harmonerer mer med det han vil skal være innholdet i det vi per i dag kaller barnehage. Ødegaard snur i denne sammenhengen problemstillingen på hodet når han vil kalle barnehagen for førskole.

På spørsmålet om hvordan språk styrer og kan styres er det nærliggende å referere til at språk er makt. Språkrådet skal forvalte vårt språk og har direkte og indirekte et ansvar for å etablere tydelige signaler om språkets anvendelse og betydning. Det innebærer makten til å definere god eller dårlig språkbruk. Språkrådets direktør Sylfest Lomheim bruker konsekvent begrepet «barnehagelærer» om pedagogene som styrer innholdet i barnehagen.

Det er av vesentlig betydning å utvikle bevisstheten om en yrkestittel som beskriver den virkeligheten og det innholdet pedagoger er satt til å forvalte.

Historikk i et nordisk perspektiv

Det er nødvendig med et historisk tilbakeblikk på yrkestittelen «førskolelærer», slik at debatten kan basere seg på felles forståelse uansett hvilket standpunkt man tar.

Yrkestittelen har vært gjenstand for diskusjon i flere omganger. Kjært barn har mange

navn: Barnehagelærerinne, barnehagelærer, førskolelærer, småbarnspedagog og pedagog. På midten av 1940-tallet stod diskusjonen mellom «barnehageleder» og «barnehagelærerinne». I 1950-årene ble også tittelen «småbarnspedagog» lansert. I Sverige ble yrkestittelen endret i 1955 fra «barntrådgårdslærarinna» til «förskollärare». I Danmark ønsket man derimot å beholde «børnehagelærerinde» som yrkestittel, senere ble denne forandret til «pædagog».

Ord gir føringer. Hvorfor landet man på «förskollärare» i Sverige? Sier det noe om den svenske tenkningen? Svenskene har en læreplan som er samkjørt med skolen og førskolen omtales som barnets første skole. Svensk førskolepedagogikk har en tydeligere tradisjon når det gjelder didaktikk og undervisning, den er mer skolerettet. Og barna omtales som elever.

Hvorfor landet man på «pædagog» i Danmark? Sier det noe om den danske tenkningen? Danskene har tradisjonelt hatt en sosialpedagogisk grunnelse for barnehagen. Pedagogene har ofte definert sin praksis som det motsatte av skolens. I Danmark er pedagoger og lærere organisert i to forskjellige fagforeninger. Pedagoger driver ikke med undervisning. Betyr det at den danske folkeskole- eller gymnasialærer ikke er en pedagog?

Uenighet NL - Stortinget

Ved inngangen til 1970-årene var Norges Barnehagelærerinnens Forbund oppløst og førskolelærerne var fra 1965 organisert sammen med lærerne i Norges Lærerlag, fra 1966 Norsk Lærerlag (NL). På årsmøtet for avdeling for førskolelærere i Norsk Lærerlag i juni 1968 ble det fremmet forslag om endring av vår yrkestittel til «førskolelærer» og institusjonens navn til «førskole». Det ble vedtatt at et anbefalt forslag skulle sendes ut til avstemning blant medlemmene. Årsmøtet vedtok mot én stemme å anbefale forslaget. 481 stemmer ble avgitt for å endre tittelen til «førskolelærer», tre stemmer ble avgitt for «småbarnspedagog», og ni stemmer var mot en forandring av yrkestittelen.

I debatten ble det slått fast at yrkestittelen har betydning for yrkesidentiteten og følelsen av tilhørighet, og at den signaliserer hva yrket innebærer og står for.

I NOU 1972:39 *Førskoler* samlet flertallet i utvalget seg om betegnelsen «førskoler» i stedet for «daginstitusjoner for barn». Forslaget ble begrunnet med at det ifølge skoleloven gis adgang til å sette i gang under-



Om artikkelforfatteren: Einar Juell er spesialkonsulent i utredningsavdelingen i Utdanningsforbundet. Han er førskolelærerutdannet med hovedfag i barnehagepedagogikk (foto: Tore Brøyn).

visning i et frivillig skoleår kalt førskoleklasser, og at yrkestittelen «førskolelærer» har festnet seg. I forarbeidene til Lov om barnehager, 1973-74, la Arbeiderparti-regjeringen fram en proposisjon for Stortinget hvor betegnelsen «førskoler» ikke lenger ble støttet som samlebetegnelse. I proposisjonen heter det at «(...) man mener at ordet førskole på en uønsket måte retter oppmerksomheten for meget inn mot skolen. Småbarnsalderen har sin egen verdi og er grunnleggende for langt mer enn skolegangen». Regjeringen foreslo så betegnelsen «barnehager» for all tilrettelagt pedagogisk virksomhet for barn i førskolealder, også førskoleklasser. NL ønsket fortsatt «førskole» som et samlebegrep, men flertallet blant dem som behandlet lovproposisjonen på Stortinget ville ha betegnelsen barnehage.

Lovmakernes formuleringer

I forarbeidene til lov om lærerutdanning fra 1973 foreslo det daværende Kirke- og undervisningsdepartementet at førskolelærerutdanningen skulle være en del av lærerutdanningene, tilsvarende tre års vanlig studietid. Departementet hadde opprinnelig tatt med barnehagene som et av de skoleslagene som loven stilte utdanningskrav til. Lærerutdanningsrådet hadde også foreslått at lov om lærerutdanning skulle gjelde undervisningsstillinger i barnehager. Arbeidet med lov om lærerutdanning styrket førskolelærerutdanningen og det ble skapt en felles struktur som åpnet for at førskolelærere på linje med andre lærere kunne bygge på sin grunnutdanning med hel- eller halvårslige utdanningsenheter helt fram til lektornivå.

Førskolelærerutdanningen ble gjennom 1. kapittel i *Rammeplanen for lærerutdanning* knyttet til det som er felles ved all lærerutdanning. Lærerutdanningene er profesjonsutdanninger, og basis for profesjonsutdanningen ble gitt i paragraf 2 i lov om lærerutdanning:

Utdanninga skal gje den faglige og pedagogiske kunnskap og praktisk opplæring som trengs for planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning og oppseding etter ulike føresetnader hos elevane og i samsvar med målet for den skole utdanninga siktar imot.

Målet for førskolelærerutdanningen er å tilegne seg kunnskaper, innsikt og ferdigheter til en framtidig yrkesrolle. Målet er å utvikle kunnskap og kompetanse omkring det direkte arbeidet med barna, foreldresamarbeid og personalsamarbeid. Førskolelærerutdanningen må rette seg inn mot arbeidet i barnehagen og bygge på verdier som står sentralt i vårt samfunn og vår kultur. I tillegg til kompetanse om barnet, trenger førskolelæreren kunnskaper om familie, samfunn og sosialisering.

Litt om debattene i NL og NLL

Debatten om førskolelærernes yrkestittel har etter dette vært løftet fram i NL. NL Ørsta (Møre og Romsdal, avdeling for førskolelærere) ønsket en debatt om tittelen «førskolelærer» på årsmøtet i 1999. I sakspapirene til årsmøtet heter det:

«Vi meiner at tittelen «førskulelærer» bør endrast til «barnehagelærer». Vi finn det rart at pedagogisk personale i barnehagen skal ha ein tittel der innhaldet i tittelen viser til ein institusjon som ikkje lenger eksisterer, altså førskulen. Vi finn det òg uheldig at førskulelæraren har ein tittel som ikkje viser til kva ein eigentleg er, dvs. lærar i barnehagen, men knytter tittelen opp mot eller viser forholdet til ein annan institusjon, nemlig skulen. Vi meiner at tittelen på yrket vårt bør knytast opp mot eigen institusjon. Barnehagen er ein del av det totale utdanningssystemet, og barnehagelærer høver då godt som tittel, også sett opp i mot småskulelærer og ungdomsskulelærer.»

Følgende vedtak ble fattet: Årsmøtet ber om at avdelingsstyret sentralt starter en debatt om tittelen førskolelærer.

Norsk Lærerstudentlags (NLL) programkomité foreslo i 2000 at alle typer av lærere skal omtales som lærere, ut fra følgende argumentasjon: Når begrepet «lærer» brukes i dokumenter, menes pedagoger på alle nivåer i utdanningssystemet, fra førskolelærer til pedagoger i høyere utdanning. Med «lærerstudent» menes person som tar høyere utdanning med det formål å bli lærer. De ulike begrunnelsene for valg av yrkestittel var hovedsakelig av praktisk karakter, på grunn av de mange ulike lærerutdanningene som hører inn under lov om lærerutdanning i det statlige høgskolesystemet.

På NLLs landsstyremøte samme år kom det også et forslag om å forandre alle steder hvor ordet «lærer» ble brukt til å skrive inn «lærer og førskolelærer». NLLs landsstyre vedtok med

overveldende flertall, mot fire stemmer, å benevne/omtale alle lærergrupper som lærere.

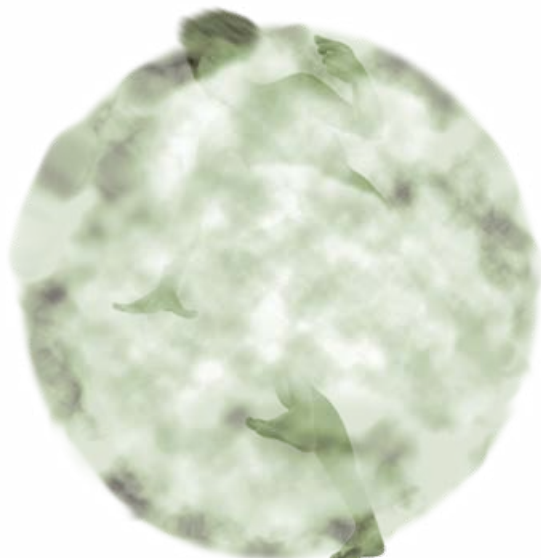
Tid for mer debatt?

Førskolelærerbegrepet er innarbeidet - hva er det vi ønsker å oppnå med debatten? Skal vi ha en debatt om å forandre yrkestittelen? Ønsker Utdanningsforbundet økt bevissthet omkring utdanning og profesjon/yrke? Er tanken å klargjøre førskolelærerens og barnehagens oppdrag i utdanningssystemet?

Dersom førskolelærernes yrkestittel eventuelt skal endres, bør grunnlaget for debatten avklares og tydeliggjøres. Det er ulike momenter, innfallsvinkler og argumenter for endring av førskolelærertittelen:

- »Barnehagelærer» knytter yrkestittelen til den institusjonen de fleste førskolelærere arbeider innenfor.
- Vi har allerede «lærer» i yrkestittelen.
- Lærerbegrepet knytter profesjonen nærmere til de andre lærergruppene.
- Vil synet på barnehagen som del av utdanningssystemet påvirkes ved å endre vår yrkestittel?
- Vil førskolelærerens status heves ved å endre yrkestittel?
- Hvilken yrkestittel vil tjene profesjonalitetsdebatten best, og dermed rett og slett lønnskampen?
- Hvilke erfaringer er gjort i Sverige?

En samtlende oppsummering kan være: Hvordan kan debatten bidra til at førskolelærerne skal bli oppfattet som profesjonelle lærere og viktige for barnas utvikling?



Samsvar tittel - arbeidsplass

Tidene skifter, ideene passerer revy. Ingenting er lenger som det var, og de som har greie på det, hevder at slik kommer det til å fortsette. Lærerbegrepet er mangfoldig, men en debatt om yrkestittel, profesjonsstrategier, faglig tilhørighet og roller/identitet bør klargjøre hva barnehagens status og bidrag som utdanningsinstitusjon skal være.

I barnehagen er samarbeid, diskusjoner og debatt virkemidler for å komme fram til felles og aksepterte løsninger. Da får vi håpe at dagens førskolelærere og morgendagens barnehagelærere bruker den innsikten og det fagspråket som omfavner barnehagens egenart, og at de legger premissene for benevnelsen vi ønsker å bruke på egen yrkestittel. Det handler om pedagogenes evne og vilje til å etablere og styrke et form- og innholdsspråk som er i tråd med barnehagens tradisjon og særpreg.

Hvis jeg kunne velge på øverste hylle, ville jeg som danskene valgt tittelen «pedagog». Men det er en helt annen historie og henger sammen med den danske kulturhistorien og begrepet dannelse, som så lenge har kjenetegnet barnehagens relasjonelle egenart. En debatt om yrkestittelen må som utgangspunkt ha skarpe definisjoner om hva man vil med barnehagen.

Det innebærer for Utdanningsforbundets del at det må utarbeides diskusjonsmaterieell, og legges til rette for debattene som kommer på arbeidsplassene og i fagforeninga, lokalt og sentralt. Vil det bli lettere å forsvare barnehagen som en arena for lek, læring og omsorg dersom det er barnehagelærere som arbeider der, mens det vil bli lettere å gjøre barnehagen mer skolelik, «skolsk», til en førskole, med førskolelærere i staben?

Ledelse

Vågå si ifra

Ledere – barnehagestyrere så vel som skoleledere – må være lojale overfor vedtak de selv er uenige i. Samtidig inngår det blant lederens oppgaver å belyse de eventuelle uheldige konsekvensene av et vedtak i kommunen eller i eierselskapet. Ledere må våge å si ifra – på grunnlag av fakta.

Av Tove Marie Børresen

Arbeidsgiverrollen er endret de senere årene – ikke minst i de kommunene der det er tonivåmodell. Det er satt større fokus på leder som arbeidsgiver, og kravet om lojalitet oppleves sterkt. Kravet om lojalitet føles for så vidt sterkt både for ledere og for ansatte. Derfor er det behov for å sette søkelyset på både ledere og ansatte som varsler og som brukere av ytringsfriheten. Varslingsbestemmelsene i arbeidsmiljøloven skal stimulere til varsling om kritikkverdige forhold og bidra til åpenhet i virksomheten.

En leder bør legge til rette for åpenhet på en arbeidsplass. Hvis en leder får informasjon om kritikkverdige forhold fra en av de ansatte, må dette tas på alvor. Det kan være mange ulike årsaker som ligger til grunn for varsling og ytring, men det er leders plikt å ta tak i det forholdet som det varsles om snarest mulig. En må ikke la melding om kritikkverdige forhold fra ansatte ligge.

Ta all varsling alvorlig

Som leder kan en komme i den situasjonen at en er uenig i varslingsinnhold. I slike tilfeller bør en søke bistand for å få de riktige rådene om behandling av saken.



Forfatteren: Tove Marie Børresen er leder av seksjon skoleledere i Utdanningsforbundet (foto: Petter Opperd).

Når en ansatt varsler, så må en som leder ikke tro at problemet går over. Uansett hva som er varslingsinnhold, må en leder ta hånd om saken. Som leder må en synliggjøre at det er aksept for åpenhet. Det viser en kun ved å ta tak i de problemer det blir varslet om. Et problem som ikke blir tatt opp til drøfting, kan resultere i svært negative konsekvenser for arbeidsmiljøet på en arbeidsplass.

En leder må være bevisst på at aktiv bruk av ytringsfriheten er helt nødvendig for å holde en etisk standard på arbeidsplassen. Samtidig skal man som leder være lojal i forhold til kommunen eller eieren, politiske vedtak og administrative beslutninger. Lederen kan være svært uenig i beslutninger og vedtak fordi hun ser at konsekvensene blir alvorlig for arbeidsplassen og kvaliteten på tilbudet. Hun skal likevel implementere kommunens eller eiers vedtak og beslutninger i kollegiet. Kommunens eller eiers beslutninger kan resultere i at leder må ta avgjørelser som strider i mot leders syn og oppfatning. Samtidig vet en som leder at medarbeiderne er imot beslutningen.

Si ifra om konsekvensene

En leder skal være lojal i forhold til gjennomføring av vedtak og beslutninger, men en leder bør også kunne synliggjøre konsekvensene av beslutningen. En må våge å si ifra selv om en er leder. De konsekvenser som legges fram, må bygge på fakta.

Det er viktig at lokalsamfunnet har innsyn i barnehagens eller skolens virksomhet. Ikke minst bør foreldre få informasjon om konse-

kvenser av vedtak eller beslutninger. En leder som gir informasjon om negative konsekvenser av vedtak eller beslutninger, må ikke ansees som illojal i forhold til sin arbeidsgiver.

Kommunen eller eier skal selvfølgelig ha melding om konsekvensene aller først. Tjenestevei må benyttes. Hvis det er gjort, bør lederen kunne stå fram i mediene med sine bekymringer. Lederen må kunne benytte mediene for å synliggjøre konsekvenser av politiske og administrative beslutninger. Eksempelene må komme fram. Ledere er kanskje litt for tilbakeholdne når det gjelder å informere gjennom mediene.

Oppover og nedover

En leder må kunne si ifra både oppover og nedover i virksomheten/organisasjonen. En leder kan ikke ofte nok stille spørsmålene: I forhold til hvem gjelder lojalitetsplikten? Er det i forhold til dem en er satt til å lede eller er det i forhold til dem som har satt en til å lede? Man skal være varsom i forhold til plikten om lojalitet, men det kan være fare for at lojaliteten er misforstått. Spørsmålet er om man er en varsler eller om man rett og slett benytter seg av Grunnlovens paragraf 100 om ytringsfriheten!

De kryssende interessene mellom ytringsfrihet og arbeidstakernes lojalitetsplikt er av stor praktisk betydning både for arbeidsgiver og arbeidstaker.

Når samfunnsdebatten har tilknytning til ansattes arbeidsforhold eller oppgaver, kan lojalitetsplikten lett sette begrensninger for den ansattes ytringsfrihet. Dette gjelder også den som er leder. Det er av stor verdi at ansatte har en større deltakelse i den offentlige debatt. Derfor er det nødvendig at vi får et sterkere vern av varslere og styrking av ytringsfriheten!



Grete Haugen (merk Sigrun Berg-jakken!) flankert av siste OFØ-leder Ellinor Gilberg og t.h. streikelederen fra 1987, Gjertrud Eggen, sistnevnte lett distraheret for anledningen.



Grete Haugen
KAMPVILJE OG PROFESJONALITET
-VISST NYTTER DET - 1965 - 2001
Utdanningsforbundet Oslo 2007
ISBN 82-303-0673-7
323 sider, kr. 200,-

Boken om OFØs historie

Forfatteren Grete Haugen framhevet med stolthet det hun kalte førskolelæreruniformen, Sigrun Berg-jakken, under den offisielle presentasjonen av boken om Oslo Førskolelærerlags historie tidligere i høst.

Oslo Førskolelærerlag (OFØ) fikk en kort historie – kort, men dramatisk. På oppdrag fra Utdanningsforbundet Oslo skrev Grete Haugen *Kampvilje og profesjonalitet – Visst nytter det – 1965 – 2001*. Haugen er naturligvis selv førskolelærer, riktignok pensjonert nå. I sin tid var hun medlem av styret for Norske Barnehagelærerinnens Landsforbund (NBL) i Oslo, senere medlem av styret for Norsk Lærerlag barnehageavdelingen Østlandet Øst, og så medlem av styret i OFØ.

Som Haugen sa under lanseringen: «Dette er en bok om de vanskelige veivalgene, om konfliktene, nederlagene og seirene.» Haugen må regnes til

pionerene, og pionerene var sitt fag svært hengivne. «Barnehagelærerinnene var mindre opptatt av lønn enn av barnehagens innhold,» sa hun under presentasjonen (noen var riktignok takket være velstående ektemenn i stand til det, som hun også sa).

Og pionerene, de som gjorde enorme mengder viktig grunnarbeid i forhold til der barnehagen og førskolelærerne befinner seg i dag, måtte tåle mye. Haugen var med på streike for kravet om en bedre førskolelærerutdanning i 1969, og hun refererte kjente politikere som kunne få seg til å si at «hva skal de med utdanning, de som skal skifte bleier og tørke snørr?

Fra Østl. Øst til OFØ
Den frittstående organisasjonen NBL gikk inn i Norges Lærerlag (NL) i 1965 («Norges» ble til «Norsk» året etter). Boken opererer derfor med 1965 som OFØs stiftelsesår. Det framgår imidlertid av forordet at organisasjonen med navnet «Oslo Førskolelærerlag» ble til i 1972. I 1965 ble navnet Barnehageavdelingen Østlandet Øst av Norges Lærerlag (forkortet Østl. Øst).

I og med fusjonen mellom NL og Lærerforbundet i 2001 opphørte OFØ. I dag finner vi som kjent seksjon barnehage som en del av Utdanningsforbundet, og i fylkeslaget Utdanningsforbundet Oslo finner vi det som tilsvarer OFØ, nemlig seksjon barnehage innen Utdanningsforbundet Oslo.

OFØs historie er preget av til dels voldsomme og bitre kamper der samfunnets respekt og anerkjennelse og en lønn å leve av hele tiden var hovedmålene. Innad i OFØ raste diskusjonene også ofte heftig.

Eksklusjonene i 1976
Forholdet til moderorganisasjonen NL var heller ikke alltid rosenrødt. En svart flekk på NLs rulleblad i så måte må eksklusjonene i 1976 sies å være. OFØ streiket for økt grunnbemanning og bedre driftsbudsjetter i barnehagene, en streik NL-ledelsen gikk imot. OFØ streiket like fullt, og oppnådde langt på vei det organisasjonen hadde streiket for. Men NL-ledelsen ekskluderte medlemmene av OFØ-styret! (Se fra side 67 og utover i boken.)

Som Haugen påpekte under presentasjonen: Forrige gang NL ekskluderte medlemmer var under okkupasjonen av Norge 1940 – 1945!

Første organisering
Norske førskolelærere begynte å organisere seg i 1934. Da stiftet Oslos barnehagelærerinner Barnearbeidernes Forening. I 1935 ble foreningen omdøpt til Norsk forening for småbarnspedagoger, og i 1940 ble navnet Norske Barnehagelederes Forening.

I 1948 ble det igjen navneskifte, nå til NBL. Ifølge

Les nytt om bøker hver uke:

boknyheter

på Første steg nett
utdanningsforbundet.no/forresteg



OFØ-fanen.



Den store politiske demonstrasjonsstreiken 26. august – 23. september 1987 ble kjent ulovlig i Arbeidsretten. Her marsjerer førskolelærerne i gatene for sin rett, med ridende politi i spissen (side 160 i boken, fotograf ukjent).



offisielt lansert

Haugen var det først nå foreningen for alvor framstod som en fagforening. NBLs første formann var Inger Grundt-Pedersen, som også var rektor ved Barnevernsakademiet (BVA) i Oslo. Antall medlemmer var 120.

Kunne blitt LO

Det at NBL skulle gå inn i NL var ingen selvfølge. Medlemskap i Landsorganisasjonen (LO) ble diskutert som en mulighet. I første omgang ble det medlemskap i Funksjonærenes Fellesorganisasjon. I 1965 ble det likevel NL, med Elisabeth Ruge Tømmerbakke som første formann for Østl. Øst. Det å velge NL var ikke uproblematisk for NBL – mange følte at barnehagelærerne ble neglisjert av skolelærerne.

Østl. Øst fikk navnet OFØ i Kjerstin Skjetnes formannstid. I hennes tid fikk OFØ-styret for første gang varakvinner – tidligere hadde de hatt varamenn. Dette skjedde i 1974. Samme året fikk OFØ sin første og eneste mannlige formann, Erik Hauglund, som nå i mange år har vært seniorrådgiver i barnehagesaker i det departementet som nå heter Kunnskapsdepartementet. Han var for øvrig blant dem som ble ekskludert i 1976.

May Sørby ble så valgt til formann i 1979 og 1980, men til leder i 1981! Siden var de alle ledere, inntil Ellinor Gilberg som den siste OFØ-lederen også ble den første lederen av seksjon barnehage i Utdanningsforbundet Oslo. Nå er Gilberg forhandlingsleder i Unio.

Streiken i 1987

Førskolelærerne vet godt hva det vil si å være i streik. Første gang var i Oslo i 1958 under ledelse av Emerenze Munch, leder av Oslo krets av NBL. Kravet var å bli avlønnet på lik linje med andre yrkesgrupper med toårig utdanning. På den tiden fikk førskolelærerne lønn som ufaglærte. Streiken tok slutt, førskolelærerne oppnådde en viss bedring, «selv om resultatet ikke ble slik de selv hadde ønsket», for å sitere Anne Greve, førsteamanuensis ved Høgskolen i Oslo. Dette sitatet kan vel stå som en oppsummering av resultatet ved flere senere konflikter også.

Under presentasjonen fikk streiken i 1987 stor plass. Til stede var OFØ-lederen den gang, Gjertrud Eggen, som sa at: «Mange sprengte grenser hos seg selv, særlig etter at streiken var blitt dømt ulovlig.» Det var økt grunnbemanning og en forbedret vikarsituasjon som var kravet i streiken som kom til å strekke seg over fem uker.

Streiken ble, slik førskolelærerne selv beskriver det, kronet med seier – grunnbemanningen ble styrket. Men som Eggen, nå seniorrådgiver i Unio, påpekte: «Grunnbemanningsavtalen fra 1987 blir nå brutt flere steder» i Oslo kommune. Mange av dem som var til stede under presentasjonen, som for øvrig fant sted i Utdanningsforbundets kantine, gjorde seg nok sine tanker om den saken – de hadde jo vært blant de streikende for 20 år siden.

Førskolelærere, småbarnsmødre og fagforeningsaktivister: Gjertrud Eggen (t.v.) og Aslaug Watten var begge OFØ-ledere, Eggen 1984 – 1988, Watten 1989 – 1991 (side 199 i boken, fotograf ukjent, bildet er trolig fra en gang på 1980-tallet).

Et godt arbeid

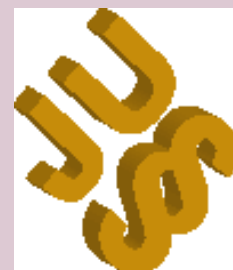
Grete Haugen har skrevet en svært informativ bok som formidler enorme kunnskaper både om Oslo-førskolelærernes historie og om historien til pionerens forsøk på organisering (selv om den burde inneholdt et register og opplysninger om hvem som har tatt bildene). Det er en historie om kamp og motgang, mye motgang, men der også framgangene framstår med glans sett med ettertidens øyne. For selvsagt er mye blitt oppnådd, og mye av det som er blitt oppnådd de siste årene hadde det trolig ikke vært mulig å klare uten flere tiår med forarbeid fra OFØs side.

Boken kan bestilles hos Utdanningsforbundet Oslo.

Ring 22 07 31 60 eller send e-post til oslo@utdanningsforbundet.no Du kan også skrive til Utdanningsforbundet Oslo: Brynsengveien 2, 0667 Oslo



Av Bjørn Saugstad
advokat i Utdanningsforbundet



Forslag om obligatorisk bedriftshelsetjeneste for førskolelærere ut på høring

På nyåret 2008 sendes et forslag til revidert bransjeforskrift for bedriftshelsetjenesten ut på høring. Forslaget tilrår at det blir obligatorisk for arbeidsgiver å gi førskolelærere og lærere et bedriftshelsetilbud.

Utdanningsforbundet, og tidligere Norsk Lærergag, Lærergagbundet og de fire røttene til Lærergagbundet, har i flere tiår arbeidet aktivt for at personalet i utdanningssektoren, både lærere i grunnskole og videregående skole samt førskolelærere, skal bli omfattet av bransjeforskriften. Dette ville innebære at disse bransjene ble pålagt å ha bedriftshelsetjenesteordning. Hittil har disse gruppene ikke vært omfattet.

I Arbeidsmiljøloven § 3-3 står det at: «Arbeidsgiver plikter å knytte bedriftshelsetjeneste til virksomheten dersom risikoforholdene i virksomheten tilsier det.»

Erfaringen er at en ved mange barnehager ikke har definert «risikoforholdene» slik at det oppstår en slik plikt, selv om eksempelvis det psykososiale arbeidsmiljøet skulle tilsa at det ble etablert bedriftshelsetjenesteordning, nettopp med hjemmel i forannevnte bestemmelse i Arbeidsmiljøloven.

Arbeidsgruppe

Nå kan det hende at arbeidsgivere ikke lenger kan unnlata å etablere bedriftshelsetjenesteordninger, blant annet for førskolelærere. Arbeids- og inkluderingsdepartementet (AID)

”Ettersom de psykososiale arbeidsmiljøutfordringene er store for førskolelærerne, vil denne arbeidsgruppen kunne ha stor nytte av å få etablert en obligatorisk bedriftshelsetjeneste. Dette kan også være et bidrag til at førskolelærere blir lengre i arbeid.”

deringsdepartementet (AID) nedsatte i sin tid en arbeidsgruppe som fikk i oppdrag å vurdere den videre oppfølging av bedriftshelsetjenesten. UNIO deltok i arbeidsgruppa gjennom representasjon fra Norsk sykepleierforbund. Arbeidsgruppas rapport foreligger nå.

Arbeids- og inkluderingsminister Bjarne Håkon Hanssen har gjennom en pressemelding bekreftet at regjeringen stiller seg bak rapporten og vil sende den ut på høring. Hva er så anbefalingene i denne rapporten? Her foreslås det blant annet at en skal stille krav til bedriftshelsetjeneste i nye bransjer med høy arbeidsbelastning.

Hele utdanningssektoren

Rent konkret vil dette blant annet være utdanningssektoren, både når det gjelder førskole og grunnskoleundervisning, undervisning i videregående

skole og for laboratorievirksomheten på universitets- og høghskolenivå, i tillegg til helse- og sosialsektoren og for frisørbransjen.

Ettersom de psykososiale arbeidsmiljøutfordringene er store for førskolelærerne, vil denne arbeidsgruppen kunne ha stor nytte av å få etablert en obligatorisk bedriftshelsetjeneste. Dette kan også være et bidrag til at førskolelærere blir lengre i arbeid.

I forslaget til en slik revidert bransjeforskrift, der det som nevnt foreslås at undervisningspersonalet tas inn, er det tatt utgangspunkt i en helsevurdering basert på hvilket risiko-potensial som foreligger ved utførelsen av arbeidsoppgavene og i arbeidssituasjonen og på registrerte konsekvenser av disse forholdene.

Ut på høring

Ved valg av bransjer har man lagt stor vekt både på kjemiske, biologiske, ergonomiske, organisatoriske og psykososiale kriterier. Som en følge av en slik vurdering har man foreslått at undervisningspersonalet blir omfattet av en revidert bransjeforskrift. Når det gjelder undervisningssektoren, ble det vist til at denne kjennetegnes ved mange uheldige arbeidsbelastninger. Dårlig innelima og støy ble i denne forbindelse spesielt trukket fram.

AID har vedtatt å sende ut konkrete forslag til regjeringer på høring på nyåret 2008. Partene i arbeidslivet vil i tillegg få mulighet til å komme med innspill til saken gjennom diskusjoner i Arbeidstilsynets regelverksforum. Så får vi se hva som blir det endelige resultatet.

Det tidsskriftet du leser akkurat nå, er
ditt.

Det betyr at du er velkommen til å skrive
for det.

Redaksjonen i Første steg, undertegnede, mottar
 gjerne fagartikler, debattinnlegg og kommentarer
 av politisk eller faglig art fra leserne.

Jeg vet at det skjer uendelig mye spennende av både
 søtt og surt ute i den norske barnehagevirksomheten.

Dette er

Du som har noe på hjertet som du
 mener er så viktig eller interessant
 for førskolelærerne og Barneha-
 ge-Norge at andre bør få vite om det,
 skriv til Første steg.
 Jeg kan ikke love at alt jeg mottar

kommer på trykk, men jeg kan love
 at jeg vil gjøre mitt beste for å lage
 et mest mulig leseverdig tidsskrift.
 Med meg i arbeidet har jeg mine
 kolleger i Utdanningsakademiet og i
 Utdanningsforbundet for øvrig.

Arne Solli

Jeg mottar også
 med
 glede tips om
 temaer
 du mener bør få
 plass
 i Første steg.

Jeg foretrekker e-post
 Ω bruk vedleggsfil.
 Send til:
 as@utdanningsakademiet.no

Du kan også bruke følgen-
 de adresse: Arne Solli
 Første steg
 Utdanningsforbundet
 Hausmanns gate 17
 Postboks 9191 Grønland
 0134 Oslo

Eller ring telefon:
 91 37 26 99
 24 14 20 00

Hopp i det!

- abonnér på

Første steg!

Tidsskrift for førskolelærere

Første steg er Utdanningsforbundets tilbud

- til deg som arbeider i barnehagen,
- til deg som studerer for å arbeide i barnehagen, og andre interesserte.
- til deg som vil ha aktuelle fagartikler, reportasjer og bokstoff.



Ordinær pris
275,-

Medlemmer og
studentmedlemmer
150,-

Tegn abonnement, få det og les det, fire ganger i året!

Du kan også fakse kupongen til 24 14 21 50,
eller sende e-post til forstesteg@utdanningsakademiet.no

>

Ja

- ☐ Ja, jeg er medlem/studentmedlem og vil abonnere på Første steg for
☐ **150 kroner per år.**
- ☐ Jeg tegner ordinært abonnement for
☐ **275 kroner per år.**

Navn:

Medl.nr:

Adresse:

Postnr:

E-postadresse:

Telefon:

Abonnementet berettiger
til søsøking i Norge



Utdanningsforbundet
Postboks 9191

Svarsending

UTDANNINGSFORBUNDET
UTDANNINGSAKADEMIET
SVARSENDING 0391
0090 OSLO