

4 | 2008

Gratis fra nå av!

Første steg

ET TIDSSKRIFT FOR FØRSKOLELÆRERE FRA UTDANNINGSFORBUNDET

Oppland- og Oslo-styrere
om sitt forhold til
Utdanningsforbundet

Monika Röthle
om definisjonsmakt

Torbjørn Isaksen
om refleksjonens dilemma

NAFOs kompetanse-
hevingsprosjekt

Kritikk av NOVA-rapport
om barnehageforskning

Liv Gjems
om samtalen i barnehagen

Rapport fra EECERA-konferansen:

Hillevi Lenz Taguchi om
rettferdighet





(foto: Petter Oppervud)

Velkommen!

Kjære førskolelærere, pedagogiske ledere, styrerassistenter, styrere og enhetsledere, kjære medlemmer av seksjon barnehage i Utdanningsforbundet: Første steg er fra og med denne utgaven, nr. 4/2008, et tidsskrift for dere alle! Jeg håper dere vil ha glede av det, og framfor alt: Bruk det!

Når Første steg fra nå av distribueres til alle medlemmer av seksjon barnehage samt til førskolelærerstudentene, innebærer det en storsatsing fra Utdanningsforbundets side som forbundet har all ære av. Denne satsingen innebærer ikke minst en anerkjennelse av at førskolelærerne er en viktig og aktiv medlemsgruppe som ikke står tilbake for noen andre.

Det er mitt håp at Første steg med denne forhåpentlig dramatiske utvidelse av leserkretsen kan bidra til enda mer engasjement blant førskolelærerne, som sannelig ikke har vært noen sinker til nå heller. Utfordringene for barnehagen og for førskolelærerne står imidlertid fortsatt i kø, det vet dere som leser dette det meste om.

Jeg vil her særlig få peke på den utfordringen Monika Røthle skriver om i dette bladet: Hvem skal ha retten og makten til å definere hva barnehagen skal være? Røthle mener, som deg og meg, går jeg ut fra, at det er førskolelærerne og førskolelærerutdanningene som må ha denne definisjonsmakten. Dersom politikerne, noen av dem sikkert i beste mening, klarer å underlegge seg definisjonsretten på en slik måte at de synes de kan bestemme hva de vil, uten å spørre førskolelærerne og deres tillitsvalgte til råds, er det ikke sikkert at resultatet blir en barnehage førskolelærere mener barn vil være best tjent med. Røthle påpeker at dersom førskolelærerne skal stå sterkt nok i disse diskusjonene, må de oppruste seg kunnskapsmessig og ta sin og barnehagens skjebne i egne hender.

Vårt mål er en barnehage som er det best mulige tilbudet til barna, slik profesjonelle fagfolk, førskolelærerne, mener dette tilbudet bør se ut. Da kan det lønne seg å lytte til Røthle. Det trengs framfusede folk som kan overbevise dem som må overbevises om at kvalitet i barnehagen, som jo "alle" er enige om er å foretrekke (selv om det de legger i "kvalitet" kan variere), avhenger av førskolelærerne. Det må være mange nok av dem (i dag har vi stor førskolelærermangel), de må tilbys et tilfredsstillende arbeidsmiljø og lønnsnivå (i dag er de etter min mening grovt underbetalt), og de må tilbys gode etter- og videreutdanningsmuligheter og tilgang til relevant forskning (fram for barnehageforskningen!).

Fra neste år, 2009, får imidlertid alle barn lovfestet rett til barnehageplass! Dét er intet lite barnehagepolitisk steg framover! Nye muligheter vil åpne seg!

Arne Solli

Første steg

Et tidsskrift for førskolelærere utgitt av



Ansvarlig redaktør:

Arne Solli
as@utdanningsakademiet.no
tlf 24 14 20 53 | 24 14 20 00,
913 72 699

Abonnementskonsulent:

Marianne Aagedal
tlf 24 14 22 43
forstesteg@utdanningsakademiet.no
faks 24 14 21 50

Annonsekonsulent:

Randi Skaugrud
tlf 24 14 20 61
rs@utdanningsforbundet.no

Grafisk design og illustrasjon:

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

Trykk:

Aktietrykkeriet AS
1900 Fetsund

ISSN 1504-1891

Besøksadresse:

Hausmannsgate 17, Oslo

Postadresse:

Første steg,
Utdanningsforbundet,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo

Første steg > Innhold nr. 4

november - desember 2008

En hilsen fra ledelsen

- 04** Utdanningsforbundets leder Helga Hjetland og nestleder Per Aahlin ønsker deg velkommen som leser av Første steg.

Styrerne

- 06** *Ansvar og samarbeidsforhold - Medlemsundersøkelse blant barnehagestyrere.* Seks styrere kommenterer sitt forhold til Utdanningsforbundet.

Kvalitetsarbeid i barnehagen

- 12** Førskolelærerne må ruste seg mot aktører utenfor barnehagen som vil innføre en skoleforberedende barnehagemodell, sier Monika Röthle.
- 16** Hva GLL-metoden er, får du en innføring i av Torbjørn Isaksen.
- 27** Vi minner om konferansen *Forskerspiser i barnehagen*
- 28** Kulturkompetanse gjør en forskjell, skriver NAFO-forskerne Målfrid Bleka, Katrine Giæver og Marit Gjervan.

EECERA

- 22** EECERA-konferansen en suksess for Forskningsnettverket Barnehageliv.
- 24** Hillevi Lenz Taguchi var en av hovedtalerne på EECERA-konferansen. Her forklarer hun hvorfor rettferdighet er en her og nå-øvelse.



EECERA-konferansen bestod blant annet av om lag 150 sesjoner. To fra Høgskolen i Vestfold, høgskolelektor Turid Thorsby Jansen og professor Willy Aagre (t.h.), stod for en av dem.

Synspunkt

- 38** Ann Merete Otterstad og Brit Nordbrønd med kritikk av NOVA-rapport om barnehageforskning.

Forskningsrådet og praksisrettet FoU

- 30** Liv Gjems rapporterer fra et prosjekt ved Høgskolen i Vestfold om hvordan en hverdagslig samtale mellom voksen og barn kan behandle abstrakte temaer som er kognitivt utfordrende for barna.

Nye bøker

- 15** En anmeldelse av Kjetil Steinsholts nye bok om Rousseau.
- 36** Boknotiser

Faste spalter

- 11** **Med studentblikk:** Danningsprosesser krever refleksjon, fastslår Lene Chatrin Hansen.
- 34** **Seksjonsledelsens sider**
- 33** **Jus:** Bjørn Saugstad redegjør om fortrinnsrett for deltidsansatte.
- 43** **Med styrerblikk:** Lise Tronrud oppfordrer barnehagene til å utnytte bedre de muligheter som ligger i rammeplan og temahefter når det gjelder pedagogisk arbeid med null- til treåringene.

Neste nummer: Første steg nr. 1/2009 kommer i uke 9, siste uke i februar. Du får møte minst en, kanskje to, av de øvrige hovedtalerne fra EECERA-konferansen i Stavanger i september 2008. Arbeidsmiljøet i barnehagen blir et tema, og du får ta stilling til om yrkestittelen bør være barnehagelærer framfor førskolelærer. Pluss, pluss!



Første steg

Utdanningsforbundet satsar tungt på fagleg medvitne medlemmer som kan ta del i både forskingsdebatten og den faglegpolitiske debatten om barnehage og skule. Derfor har forbundet vedteke at frå no får du dette tidsskriftet – eit tilbod til deg som tenkjer på di personlege faglege oppdatering.



Profesjonsutvikling for både førskulelærarar og lærarar er stikkordet når Utdanningsforbundet no set i verk den storsatsinga det er å tilby deg eit tidsskrift i tillegg til medlemsbladet Utdanning. Som førskulelærar får du Første steg.

– Vi har forstått at mange medlemmer saknar eit tidsskrift som er meir spesifikt retta inn mot si medlemsgruppe enn det Utdanning er. Med denne satsinga ønskjer Utdanningsforbundet å vere med på å formidle pedagogisk forskings- og utviklingsarbeid, slik at medlemmene lettare kan få kunnskap om pedagogisk forskning på ein måte som knytter forskinga til praksisfeltet, seier Per Aahlin, nestleiar av Utdanningsforbundet.

Ideen til publikasjonar som er noko meir

fagleg spissa enn det eit medlemsblad er, er henta ikkje minst frå Sverige og Utdanningsforbundets søsterorganisasjon Lärarförbundet. Svenskane gjer ut enda fleire og kanskje enda meir spissa tidsskrift enn det Utdanningsforbundet no gjer, men Lärarförbundet er sjølv sagt òg ein mykje større organisasjon.

Viktig å ta del i debatten

– På personalrommet blir forskning ofte opplevd som noko som ikkje har med «meg og jobben min» å gjere, trass i at medlemmene har ein sterk fagleg identitet som førskulelærarar eller lærarar, seier forbundsleiar Helga Hjetland. – I ei tid der trenden er evidensbasert forskning, og der krava til kvalitet og resultat aukar, er det viktig at førskulelærarar og lærarar tek del i kunnskapsutviklinga og i

debatten rundt si eiga yrkesutøving. Denne debatten er for viktig til at vi berre kan overlate han til politikarar frå ulike parti utan å delta sjølve. Det er i høve til denne problematikken eg vonar tidsskrifta vil ha ein funksjon. (Evidensbasering handlar om å definere kunnskap om kva slags innsats som verkar og kva som ikkje verkar, skriv Marit Dahl og Ragnhild Midtbø i artikkelen *Evidens: kampen om kunnskapen* i Bedre Skole nr. 1/2008. Red.s anm.)

– Førskulelærarar og lærarar må ta attende makta over eiga yrkesutøving, noko som krev fagleg ballast, legg ho til. – Når vi talar om profesjonsutfordringar, handlar det om at pedagogar i barnehage og skule skal kunne stå fram som autonome profesjonelle med fullmakt til å bruke sitt profesjonelle skjønn



Forbundsleiar Helga Hjetland (t.h.) og nestleiar Per Aahlin er glade for å kunne tilby alle medlemmer i Utdanningsforbundet eit tidsskrift dei kan ha fagleg nytte av (foto: Tore Brøyn).

til å velje når val må gjerast. Skal vi kunne gjere det, må vi halde oss oppdaterte i faga våre. Det at vi har eit slikt ansvar, trur eg forbundet til no ikkje har sagt tydeleg nok.

Von om synergieffekt

Når Utdanningsforbundet no tek eit så stort ansvar for det faglege nivået til medlemmene, ligg det då ein kritikk av Kunnskapsdepartementet i det? Hjetland vil ikkje nekte for det: – Vi opplevde vel til dømes at kostbare evalueringar av skulereformane på 1990-talet ga oss kunnskap som i svært liten grad nådde ut til lærarane. I desse rapportane finn vi mange interessante opplysningar som kunne ha kome til nytte i diskusjonar på klubbmøte og i debattar lokalt. Forskarane kunne blitt inviterte til å utdjupe det dei skriv i rapportane.

Når vi no forhåpentleg får tidsskrifta til å delta i formidlinga av evalueringsresultata, vonar eg det kan skape ein synergieffekt mellom praksis og forskning.

No skal rammeplanen for barnehagen (planen kom i 2006) evaluerast av forskarar ved Høgskulen i Vestfold ...

– Kunnskapsdepartementet vedgår sjølve at formidlinga av forskingsresultat har vore for dårleg, legg Aahlin til. – Førskulelærarar og lærarar har dermed på ingen måte fått ta forskinga i bruk. Tidsskrifta vil kunne vere ein aktuell kanal for forskarane med. Utfordringa for oss vil truleg vere å oppnå balansen mellom å formidle forskning og å få innspel frå medlemmene, slik at det ikkje blir einsidig formidling. Det vi treng er dialog og diskusjon mellom praksis- og forskingsfelt.

Han seier at det er jo ikkje slik at forskarane har alle svar, men dei kan ofte vere med på å kaste lys over spørsmål og problem. Han meiner òg at dersom pedagogane får høve til å kaste seg inn i debattane, vil dei hyppig skiftande pedagogiske moteretningane, det Tom Tiller har kalle kengurupedagogikk, bli færre.

På høg tid

Utdanningsforbundet har visjonar om å spele ein viktig rolle på den fagleg- og utdanningspolitiske arenaen - korleis ser visjonane ut med tanke på fem til ti år inn i framtida?

– Vi må vere nøkterne nok til å ta små steg, seier Hjetland. – Vi er sikre på at retninga er den rette, ettersom vi dei siste 10 - 15 åra har opplevd ei proletarisering av førskulelærarar og lærarar som er blitt frårana makta over si eiga yrkesutøving. Den verkelege makta har havna i hendene på dei som vil ha new public management- og resultatstyring, medan pedagogane har fått liksomfridom saman med eit strengt kontrollregime.

– Det er derfor på høg tid at vi byrjar samle krefter og vise musklar. Berre ved å demonstere kunnskap og kompetanse kan vi auke vår makt i og innverknad på saker som gjeld både oss sjølve og barn og elevar. Vi får heile tida fleire medlemmer, og vi har mange nye, unge, flinke og velartikulerte tillitsvalde som er samde i at dette er vegen å gå. Så la oss få fram dei kollektive refleksjonane i arbeidstida og på klubbmøta, og la oss få lese om dei i fagtidsskrifta våre, seier ho.

Tidsskriftet

Spesialpedagogikk er ikkje med i gratisordninga som omfattar Første steg, Bedre Skole og Yrke. Spesialpedagogikk har kome ut i rundt 70 år, for tida med ti utgåver i året. Forbundets syn er at lesarane heller vil vere betrent med eit sterkt subsidiert Spesialpedagogikk 10 gonger i året enn færre utgåver gratis.

Medlemsundersøkelse blant barnehagestyrrerne: Stort sett tilfredse

Stort arbeidspress og stort ansvar til tross, styrerne synes de får gjort oppgavene sine, og det store flertall kan ikke tenke seg noen annen jobb. De gleder seg til og med til å gå på jobb!

Ansvar og samarbeidsforhold - Medlemsundersøkelse blant barnehagestyrrere ble gjennomført 1. - 13. september 2008 av menings- målingsinstituttet Respons i Bergen, med Utdanningsforbundet som oppdragsgiver. 230 styrere i kommunale barnehager og 146 i private deltok i undersøkelsen, som ble gjennomført som telefonintervjuer.

Her kan du lese en ytterst kortfattet og ufullstendig framstilling av hovedsider ved svarene som framkom i undersøkelsen. En gruppe

spørsmål som går direkte på styrernes forhold til Utdanningsforbundet, har jeg imidlertid presentert for tre styrere fra Oslo og tre fra Oppland for utdypende kommentarer - se egne saker på disse sider.

Ikke overraskende er mangel på tid, stort arbeidspress og stort ansvar, og stramme budsjetter og dårlig økonomi særlig negative sider ved styrerjobben, framgår det av undersøkelsen. Nesten samtlige kommunale og over 80 prosent av de private styrerne mener arbeidspresset har økt de siste to til tre årene. Likevel mener nær 80 prosent av både kommunale og private styrere at de stort sett, og til og med i stor grad, får gjennomført de oppgavene barnehagen har.

Mye å gjøre - god kontroll

Økte krav til dokumentasjon og rapportering skiller seg klart ut som årsak til økt arbeidsmengde, men generelt veier flere oppgaver

og mer ansvar også tungt. Langt de fleste styrerne mener likevel at de har god kontroll med oppgavene sine - selv om flertallet synes tiden ikke strekker til.

Styrerne føler seg høyt verdsatt av sine medarbeidere. Til utsagnet "Føler at jeg blir verdsatt av mine medarbeidere", svarer *ingen* "passer ganske dårlig" eller "ikke sikker". Det store flertall av styrere synes da også at barnehagen lykkes i det den driver med. De gleder seg til å gå på jobb, og de føler seg slett ikke slitne eller lite motiverte.

Rundt tre firedeler av styrerne fastslår at de *ikke* vurderer å slutte i jobben. Dette kan ha sammenheng med at svært mange får tilbud om lederopplæring, og mange har faktisk benyttet seg av tilbudet, særlig blant kommunale styrere (92 prosent, en noe lavere prosentandel blant private). Det er et problem at nasjonale kompetansestrategier og kommunale kompetansetiltak ikke når godt nok ut til

Tre Oslo-styrere:

- Forbundet må få en tydelig styrerpolitikk

Utdanningsforbundet må ivareta styrernes behov og interesser slik forbundet ivaretar de pedagogiske ledernes og førskolelærernes.

Styrerne må bli medlemmer av en felles seksjon med skolelederne, eventuelt få sin egen seksjon i forbundet.

Det trengs en egen styrerutdanning med vektlegging av administrativt arbeid, slik det alt finnes en skolelederutdanning.

Utdanningsforbundet er utydelig i forhold til styrerne. Det er enhetsleder Anne Holsæter Nordbye i de kommunale barnehagene Lille Tøyen og Sinsenparken i bydel Grünerløkka i Oslo, styrer Ann Ingjerd Kanestrøm i kommunale Rygin barnehage i bydel Nordstrand, og styrer Helle Marstrander Fladen i private Grefsen Terrasse Barnehage i bydel Nordre Aker, enige om. Selv kan de ikke tenke seg å være medlemmer av noe annet forbund enn Utdanningsforbundet, som de mener har sine mange gode sider, men de ser også mye de mener er kritikkverdig ved forbundet, og som må gjøres bedre. Det er som førskolelærere de føler seg ivaretatt av forbundet og av seksjon barnehage, ikke som styrere.

De sier forbundets og seksjonens utydelighet i forhold til styrerne kan skyldes at styrerne er administrative ledere (i økende grad etter som barnehagene blir stadig større, i Oslo og andre steder) og arbeidsgivers representanter på arbeidsplassene, det vil si i barnehagene. De sier også at den utviklingen barnehagen i

samfunnet har vært gjennom i noen år nå, ikke gjenspeiler seg i Utdanningsforbundets arbeid og politikk overfor styrerne spesielt.

Første steg møtte de tre på Holsæter Nordbyes arbeidsplass, Lille Tøyen barnehage.

Hvor godt ivaretar Utdanningsforbundet styrernes interesser?

- Forbundet og seksjonen ser meg først og fremst som førskolelærer, ikke som styrer. Dette er etter min mening et problem, sier Kanestrøm, styrer med mange års ansiennitet. - Som styrer mener jeg at fagutdanningen som førskolelærer er viktig for å kunne utføre jobben. Styreren må bruke sin utdanningsbakgrunn i arbeidet med å lede barnehagen. Det å være styrer er å være leder, og jeg ønsker å bli *sett* som styrer.

"Styrerskvisen"

Holsæter Nordbye har vært enhetsleder siden mars i år, men har vært medlem av forbundet i mange år og har, som hun sier, vært med på alle diskusjonene. Hun har også vært medlem av lederteam: - Det jeg vil si er typisk for sty-

styrere

Slik går du fram for å finne hele undersøkelsen:

Klikk deg inn på www.utdanningsforbundet.no/barnehage. Til høyre på siden du får opp, finner du valgmuligheten Styrernytt - klikk på den. På oversikten du så finner, befinner seg Styrernytt 6/08 - ved å klikke der kommer du rett til en presentasjon av undersøkelsen, og med mulighet til å klikke deg fram til undersøkelsen i sin helhet.

de private styrerne. Det er fylkesmennenes og kommunenes ansvar at kompetansemidler kommer *hele* sektoren til gode.

Kompetansestyrking

Når det gjelder styrking av egen kompetanse, står styrking av økonomisk-administrativ kompetanse øverst på listen for rundt halvparten av styrernes del. Deretter følger personalledelse, der rundt en firedel ønsker styrket kompetanse (på et annet spørsmål svarer over halvparten av styrerne at personalledelse er den viktigste styreroppgaven). Når det gjelder mulighetene til å holde seg pedagogisk oppdatert, svarer bortimot 80 prosent at mulighetene er ganske eller svært gode. Barnehage-

faglig kompetanse i kommuneadministrasjonen er heller ingen mangelvare, svarer godt over 80 prosent av styrerne.

Styrerne får forholdsvis bra oppfølging av barnehageeierne, tre firedeler mener de får det "i noen grad" eller "i stor grad". Men forholdsvis mange, en femdel av de kommunale og en firedel av de private styrerne, mener de får eieroppfølging "i mindre grad".

Samarbeidsforhold

Samarbeidsforholdet til barnehageeier er svært godt, svarer 41 prosent av de private styrerne, mens de kommunale er mer lunkne, bare 16 prosent sier det samme. Til gjengjeld svarer flere kommunale (13 prosent) at de samarbeider svært godt med kommuneadministrasjonen, mot bare 8 prosent av de private. For begge grupper er det midt i laget-svar fra drøyt 60 prosent som dominerer. Både

kommunale og private mener de i overveldende grad (over 90 prosent) samarbeider godt eller svært godt med både foreldrene og førskolelærerne, altså medarbeiderne. Styrernes forhold til "andre ansatte" må også gjennomgående kunne kalles godt, ut fra undersøkelsen.

Styrernes forhold til støtteapparat som psykologisk-pedagogisk rådgivningstjeneste, barnevernet, og eventuelle andre, har nok et forbedringspotensial. Svarene antyder at forholdet ikke er dårlig, men bare godt under halvparten, ned mot en tredel, synes det er godt eller svært godt.

Forholdet til skolen barna skal over i etter barnehagen, har et enda større forbedringspotensial. Svar fra de tre styrerne fra Oppland som du finner på disse sider, antyder at forbedringspotensialet trolig er størst for skolens del - ifølge disse styrerne.



Helle Marstrander Fladen, Anne Holsæter Nordbye, og Ann Ingjerd Kanestrøm (t.h.) har sine meninger om Utdanningsforbundet, som de gjerne vil være med på å gjøre til en bedre fagforening for styrere og enhetsledere.

Oslo Førskolelærerlag (OFØ) ble borte. Nå som Oslos bydeler er blitt så store som de er, føler mange private styrere seg ganske ensomme, særlig hvis barnehagen står utenfor en større privat eierorganisasjon. Utdanningsforbundet er også en stor organisasjon, med mange medlemsgrupper å ivareta, og da må noen kanskje havne i bakleksa?

Seksjonstilhørigheten

De tre mener styrernes og enhetsledernes behov, interesser og rettigheter vil kunne bli bedre ivare tatt innenfor en ny seksjon - enten ved at styrerne går inn i en felles seksjon med skolelederne, eller ved at det dannes en egen barnehagelederseksjon. Marstrander Fladen tror en egen seksjon vil kunne være formålstjenlig, Kanestrøm vil heller ha en felles lederseksjon med skolelederne.

- Vi har en seksjon skoleledere, vi har ikke en seksjon barnehageledere. Hva er forbundets begrunnelse for denne forskjellen, spør Kanestrøm. - Styrerne er arbeidsgiverrepresentanter, de er arbeidsledere for mange ansatte, de har

rerne er det jeg vil kalle "skvisen"; du er arbeidsgivers nærmeste medarbeider samtidig som du er medlem av forbundet og skal ivareta forbundets interesser. Dette er to sider ved et styrermedlems oppgaver som ikke alltid har samme agenda. Jeg synes Utdanningsforbundet bør interessere seg mye mer for

hva denne "skvisen" innebærer for styrerne. Dermed vil forbundet lettere se hva som er denne medlemsgruppens behov.

- Organisasjonen fortoner seg for mange private styrere som noe fjernt, sier Marstrander Fladen, også med mangeårig styreransittet. - Den oppleves enda fjernere etter at

Tre Oppland-styrere:

- Forbundet lokalt arbeider godt

Samarbeidet med Utdanningsforbundet lokalt er godt, med fylkeslaget ganske godt, mens forbundet sentralt fortoner seg distansert og fjernt.

Tendensen til å se på førskolelærerne som småsøsken i et lærerdominert forbund er forholdsvis tydelig.

Det kan være vanskelig for en styrer å få hjelp fra forbundet dersom hun havner i en vanskelig situasjon som arbeidstaker.

Samarbeidet med Utdanningsforbundets lokallag får gjennomgående godt skussmål av Berit Granlund, styrer i kommunale Hoffsvangen barnehage i Østre Toten kommune, av Ellen Moen, styrer for fire kommunale barnehager i Vang kommune, og av Berit Rydland, styrer i Monssveen barnehage i Gjøvik, en barnehage tilsluttet Private Barnehagers Landsforbund (PBL). De tre, som alle har vært styrere i en årrekke, har både surt og søtt å si om forbundet, men ingen av dem kan tenke seg medlemskap i noen annen organisasjon. Første steg møter dem i Monssveen barnehage.

– Jeg føler ikke at Utdanningsforbundet er særskilt interessert i lærernes småsøsken, førskolelærerne. Jeg oppfatter heller ikke noen spesiell interesse for styrerne, heller ikke i seksjon barnehage, sier Granlund. – Jeg synes likevel at styrerne blir bedre ivaretatt i lokal-

laget enn i forbundet for øvrig. Jeg mener lokallaget gjør en god jobb i så måte.

– I Vang kommune er det bare jeg som er styrer. Jeg arbeider tett opp mot både de pedagogiske lederne og opp mot skolesjef og kultursjef og har god kontakt med begge. Jeg mener det er svært viktig at vi har både skole- og kultursjef, sier Moen. – Forbundets lokallag gjør en god innsats. Lønnsmessig er både jeg som styrer og de pedagogiske lederne blitt løftet i forhold til henholdsvis rektorene og lærerne.

Moen sier at en god situasjon i Vang etter hennes mening henger sammen med en aktiv førskolelærergruppe. Fylkeslaget er litt lenger unna, men forholdet er likevel godt.

– På landsnivå synes jeg likevel at både førskolelærerne og styrerne er blitt litt borte - det har vel sammenheng med at de er forholdsvis få sammenlignet med alle lærerne, sier Moen.



stort budsjettansvar, og alt dette blir tydeligere og tydeligere jo større barnehagene eller enhetene blir. Se på styreres og enhetslederens ansvar i tonivåkommunene. Forskjellsbehandlingen av barnehageledere og skoleledere blir slik sett helt ulogisk.

Kanestrøm sier dette gjenspeiler seg i forbundets lønnsstrategier for barnehage og skole. Rektors lønn er i betydelig grad årsverkavhengig, det vil si avhengig av personalets størrelse, styrers lønn er det i minimal grad i sammenligning. Hun sier forbundet burde ha en lik strategi for lønnsfastsettelse for lederne i de to utdanningsgruppene, særlig siden alle nå er i kommunal sektor og sorterer under samme departement.

– Jeg føler et stort behov for profesjonalisering av min administrative rolle, sier Holsæter Nordbye. – Slik det finnes en skolelederutdanning, bør det bli en barnehagelederutdanning. Jeg oppfordrer forbundet til å bli mer på hugget i dette spørsmålet. Skolelederutdanningen er fagfokusert, du må være lærer for å kunne ta den. Jeg er enig i det, og etterlyser en tilsvarende lederutdanning for barnehagestyrere.

Hvor godt eller dårlig?

Undersøkelsens spørsmål 25, "Hvor godt eller dårlig synes du Utdanningsforbundet ivaretar dine interesser som styrer?" ble besvart med midt på treet-svarene "Både godt og dårlig" og "Ganske dårlig" av et klart flertall av både kommunale og private styrere. Bare 2 prosent av de kommunale styrerne svarte "Svært godt", bare 3 prosent av de private svarte det samme. Hele 44 prosent av de kommunale styrerne svarer "Ganske dårlig" (30 prosent) eller "Svært dårlig" (14 prosent). Henholdsvis 24 prosent og 12 prosent av de private sier det samme.

De tre Oslo-styrerne tror årsaken til denne svarfordelingen er nettopp den utydeligheten i forbundets politikk som de er opptatt av. Styrerne føler seg ikke sett av organisasjonen på samme måte som førskolelærere og pedagogiske ledere.

Tilsvarende sier bare 2 prosent av de kommunale og 8 prosent av de private styrerne seg "Svært fornøyd" med medlemskapet i forbundet (spørsmål 26 i undersøkelsen). 28 prosent av de kommunale og 23 prosent av de private sier seg imidlertid "Ganske fornøyd", mens

henholdsvis 34 og 41 prosent sier "Verken fornøyd eller misfornøyd".

Bare ett forbund

Verken Anne Holsæter Nordbye, Ann Ingjerd Kanestrøm eller Helle Marstrander Fladen mener det finnes noe godt alternativ til Utdanningsforbundet.

– Jeg vil uansett kritiske merknader få framheve at det er viktig for styrerne å være med i Utdanningsforbundet, fordi det er viktig å være med i en felles organisasjon for barnehage og skole, sier Holsæter Nordbye.

– Jeg vil peke på forbundets tobeinsstrategi, som jeg er svært enig i, sier Kanestrøm. – Forbundet er en fagforening, men ikke bare det, forbundet er også opptatt av pedagogisk arbeid og utvikling, og det kan ingen annen fagforening tilby. I så måte er Utdanningsforbundet unikt!

– Forbundet som fagforening må imidlertid bli enda tydeligere med tanke på innholdet i og utviklingen av barnehagen, og i den forbindelse tror jeg det er viktig at styrerne har en fagforening de kan identifisere seg med faglig, sier hun.

Rydland, styrer i en privat barnehage, sier hun er godt fornøyd med forbundet i lokallaget på Gjøvik: – Men kanskje styrernes eget engasjement kunne vært bedre?

Mellom barken og veden

Rydland sier styreren på en måte lever mellom barken og veden: – Lokalt oppfattes styreren som arbeidsgiver, og samtidig opplever ikke styreren alltid aksept hvis hun tar kontakt med forbundet sentralt for å få hjelp. Jeg synes nok hun burde forvente mer hjelp enn det hun ofte får dersom hun som arbeidstaker havner i vansker.

– I slike situasjoner går vi til fylkeslaget, sier Moen, som framhever det gode samarbeidet med lederen av seksjon barnehage i Oppland (Erika Fagerstrøm, Red.s anm.).

De tre er enige om at dagens barnehagestyrer er i ferd med å drukne i administrativt arbeid, med lite eller ingen tid til overs til

pedagogisk arbeid. Granlund bemerker for førskolelærernes og de pedagogiske ledernes del blant annet at fire timer per uke til ubundet arbeid er altfor lite. Men hun mener som de to andre at det bør være en oppgave for forbundet å sørge for at styrerne får en stor grad av avlastning når det gjelder det administrative arbeidet.

Rydland har vært så heldig at hun har fått en nestleder som tar seg av svært mye av det administrative arbeidet: – Det er en stor lettelse for meg. Hun gjør det som egentlig er min jobb, men som jeg ikke rekker.

– Nok bemanning i både denne og andre funksjoner i barnehagen medfører dessuten redusert sykefravær, sier hun.

Styrerlønn og rektorlønn

Hva med lønnen? De tre åpner nesten unisont med å fastslå at de er tilfredse med egen lønn.

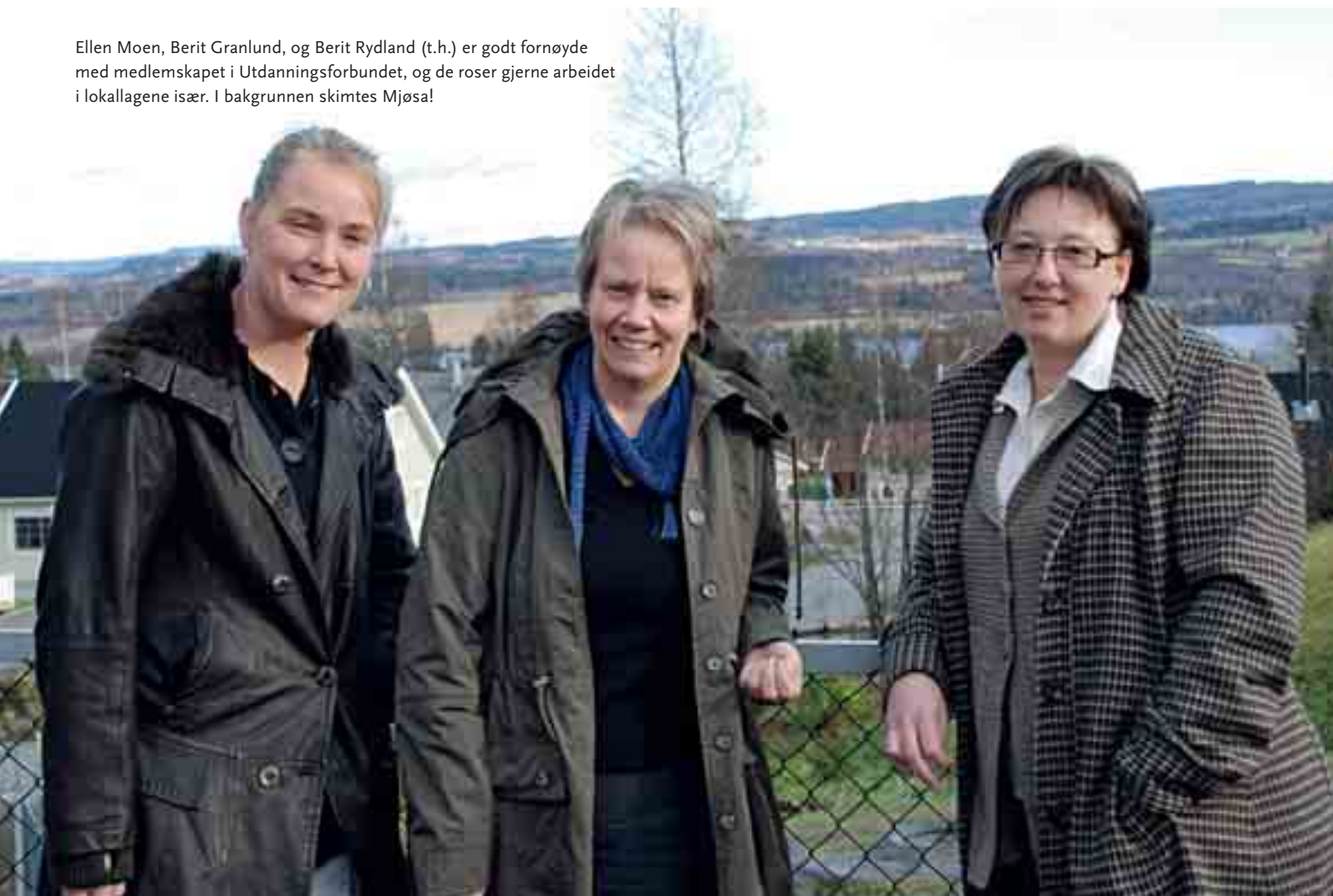
Imidlertid: – Forholdet rektorlønn - styrerlønn henger jo ikke helt på greip, fastslår Rydland, samtidig som hun framhever det gode arbeidsmiljøet i barnehagen, og Granlund påpeker styrernes store handlefrihet i jobben, noe hun setter stor pris på. Det er slike forhold som gjør at de trives i jobben.

Undersøkelsens spørsmål 25 og 26 handler spesifikt om styrernes forhold til Utdanningsforbundet. Svarerne i undersøkelsen er til dels svært lunkne i sine svar (se andre deler av denne reportasjen). Granlund, Moen og Rydland er ikke i tvil om at det er en generell misnøye med lønnen som slår inn hos svarerne (ingen av dem deltok selv i undersøkelsen).

Selv er de "rimelig bra" fornøyd med medlemskapet. Alle vet imidlertid også om kolleger som ikke er det.

Rydland var på PBLs årlige styrersamling i Bodø i september: - Mange der ga høylytt

Ellen Moen, Berit Granlund, og Berit Rydland (t.h.) er godt fornøyd med medlemskapet i Utdanningsforbundet, og de roser gjerne arbeidet i lokallagene især. I bakgrunnen skimtes Mjøsa!



uttrykk for misnøye. Jeg tror imidlertid slik misnøye først og fremst er lokalt forankret.

De tre er overbevist om at rammeplanen av 2006 og samlingen av utdanningsløpet fra barnehage til universitet under samme departement har vært til stor fordel for barnehagen. Når det gjelder styrernes posisjon i Utdanningsforbundet, ser de ikke bort fra at en felles seksjon for barnehageledere og skoleledere kan være formålstjenlig - selv om foreløpig erfaringer ikke er entydig positive. I kommunene Gjøvik og Vang finnes allerede felles fora for de to gruppene.

Ledersamarbeidet bør bli bedre

Granlund, selv fra Østre Toten, sier: – Jeg og de øvrige styrerne samarbeider en del med skolelederne i kommunen, men vi skulle gjerne samarbeidet mer og bedre, særlig om overgangen barnehage - skole. Min mening er at resultatet i så fall vil bli en mer helhetlig planlegging fra barnehage til skole, noe som

er til ressursmessig fordel også for barnehagen.

Rydland mener fellesseksjonen innen lokal-laget på Gjøvik nok burde fungere bedre enn den gjør i dag, og at det er mulig å få til: - Men det har nok hendt at jeg har følt meg litt som "lillesøster" sammen med skolelederne.

Moen sier at samarbeid om for eksempel overgangen barnehage - skole noen ganger stopper opp, og når det skjer, skjer det oftest i skoleadministrasjonen.

Alle har merket seg at når det gjelder samarbeidet om barnets overgang fra barnehage til skole, står det i rammeplanen at barnehagen "skal" samarbeide, mens det i skolens lovverk står at skolen "bør" ...

God tillitsvalgt skoloring

Litt uforbeholden ros også: – Forbundet er utrolig dyktig til én ting, og det er til å skolere tillitsvalgte gjennom mange gode kurs, fastslår Moen.

– Ferske tillitsvalgte får både god skoloring og god oppfølging, veldig bra! Slik jeg ser det, gjør dette at det ikke er vanskelig å be førskolelærere om å påta seg verv, sier hun.

Og noen siste ytringer:

– Utdanningsforbundet må gjøre en innsats i forhold til å få flere menn inn i barnehagen. Dette er en av mine hjertesaker, sier Rydland.

– Jeg synes mange av dagens førskolelærerstudenter mangler tål, det er så jeg lurar på hvorfor de har valgt den utdanningen, sier Moen, som lurar på om forbundet kan bidra til å stramme inn på kriteriene for hvem som kan bli førskolelærerstudenter.

– Barnehagen må i sterkere grad enn det som gjerne er tilfelle i dag bli synliggjort som begynnelsen på en utdanningskarriere, sier Granlund. – Det må imidlertid ikke gjøres med måle- og veiemetoder - det skjer mye læring i barnehagen, men alt skal ikke måles og veies.

- Styrernes påpekninger er viktige

– Styrerne peker på viktige områder Utdanningsforbundet bør arbeide med, sier Mimi Bjerkestrand, leder av seksjon barnehage i Utdanningsforbundet, i en kommentar til intervjuene med styrerne fra Oppland og Oslo. Som ett tiltak kommer om ikke lenge en egen lederrådgivning.

Utdanningsforbundets sentralstyre ønsker å styrke tilbudet til styrerne, fastslår Mimi Bjerkestrand: – Ett viktig tiltak er en egen lederrådgivningstjeneste, som er under utvikling. Når denne tjenesten blir operativ, vil styrere og enhetsledere kunne ta direkte kontakt med forbundet sentralt og få råd i lederfaglige spørsmål.

Bjerkestrand merker seg kritikken av ulik organisering av de ulike ledergruppene i forbundet: – Dette er en problematikk forbundet er opptatt av. Den vil bli forsøkt ivarettet i den store strukturdiskusjonen som skal pågå fram mot landsmøtet i november 2009. Jeg har forventninger til at landsmøtet vil klare å finne svar på dette viktige



Mimi Bjerkestrand oppfordrer styrerne til strukturdebatt fram mot landsmøtet i november 2009 (Foto: Erik Sundt).

organisasjonspolitiske spørsmålet.

– Samtidig, sier Bjerkestrand, - betyr dette at styrerne må engasjere seg i sitt lokallag og etterspørre debatt og forslag til tiltak som kan gagne styrerne som medlemmer av forbundet. En av styrerne er inne på dette. Styrernes eget engasjement er viktig, for

bare på den måten kan vi sikre at forbundets barnehagepolitikk blir preget av de utfordringene styrerne må hanskes med.

Bjerkestrand ønsker imidlertid ikke en organisering som skiller styrerne ut fra det barnehagepolitiske området: – For da vil vi innen dette området miste styrerblikkets perspektiv og fokus. Forbundet må arbeide for å få til en bedre organisering av våre ledergrupper, styrerne medregnet, men ikke slik at styrerne skilles fra barnehagepolitiske spørsmål generelt.

Hun er glad for at de seks styrerne så klart slår fast at Utdanningsforbundet er den rette organisasjonen for dem. Hun har ellers ingen vansker med å se at forbundet har et klart forbedringspotensial når det gjelder ivaretagelsen av styrernes særegne interesser.

– En kritisk merknad jeg merket meg var at vi sentralt i for stor grad snakker om barnehagenes og førskolelærernes oppgaver og utfordringer, uten å vise tydelig at vi ser de ulike førskolelærergruppene forskjellige yrkesutfordringer. Når vi snakker om faglige utfordringer, bruker vi det som et samlebegrep. Vi må bli flinkere til å trekke fram de særskilte utfordringene barnehagelederne står overfor, sier hun.



Av Lene Chatrin Hansen

som er masterstudent, pedagogisk veileder, samt prosjektleder for den norske utgaven av *Barne- og miljøvurderinger*

Danningsaspektet i høyere utdanning

Flere års studier har lært Med studentblikk-forfatteren at effektivitet, publikasjonspoeng og samfunnsøkonomi ikke er nok. Vi må i tråd med hva Danningsutvalget tar til orde for, få et større fokus på kritisk tenkning og refleksjon, fordi dannelsesprosesser krever refleksjon.

I barnehagen er vi forpliktet til å bidra til barns dannelsesprosess - jeg ønsker å bruke denne teksten til å si litt om min egen dannelsesprosess. Akkurat det er jo både en lang og kontinuerlig prosess som blant annet involverer Høgskolen i Oslo - HiO.

Jeg startet utdannelsen min relativt sent. Som tobarnsmor i en alder av 31 år kom jeg inn på deltidsstudiet i 2001. Jeg er klar over at danning og utdanning ikke forstås som det samme, men for meg går de hånd i hånd. I 1988 begynte jeg som assistent i Eilert Sundt studentbarnehage på Blindern, og da var jeg skråsikker på det meste - også på at jeg aldri skulle bli førskolelærer. Rart det der, hvordan kunnskap og erfaring kan utfordre selv den tilsynelatende mest overbeviste.

I rammeplanen (2006) leser jeg at hensynet til hverandre og gjensidige samhandlingsprosesser i lek og læring er forutsetning for barns danning, og at danning og barns medvirkning kan ses som gjensidige prosesser (s. 23). Gjelder ikke dette også voksnes (ut)danning? Gjensidighet, samhandling og medvirkning - viktig i enhver (ut)dannelsesprosess.

Filleristet i fire år

Så var det HiO. Snakk om reise! Først skulle alt jeg hadde bygd opp, rives ned - og turen fra skråsikker til usikker kan være smertefull nok. Det ble stilt spørsmål ved alt - og jeg måtte søke nye svar. Jeg måtte til å med lære meg at det ikke finnes et svar på alt. Det finnes mange. Fysisk lov eller ei - Newtons bevegelseslov kan lett overføres til dannelsesprosesser; ethvert legeme (menneske) forblir i sin stilling så lenge ikke noe utenfra beveger det. Jeg ble beveget. Eller kanskje heller filleristet - i fire år.

Noen mener at reformer innenfor utdanningssektoren systematisk har redusert dannelsesaspektet innenfor høyere utdanning. I forbindelse med Stjernø-utvalgets innstilling sa Roger Strand, professor ved Senter for vitenskapsteori og sekretær i Danningsutvalget, at effektivitet nå er blitt den høyeste verdien innenfor sektoren. Det må imidlertid tenkes på mer enn effektivitet, publikasjonspoeng, studentgjennomstrømning og samfunnsøkonomi. Danningsutvalget går i bresjen for et større fokus på kritisk tenkning og refleksjon, fordi dannelsesprosesser krever refleksjon. Det må ikke bare drøftes hvordan, men også hvorfor dannelsesaspektet skal være viktig i høyere utdanning¹. Hellesnes skriver allerede i *Ein utdana mann og eit*

dana menneske (1969) at det er mektige krefter på ferde i utdanningsinstitusjonene for å eliminere danningen. Hvor står vi i dag?

Fra tilskuer til deltaker?

Inga Bostad (2007) skriver om dialog og danning, med et filosofisk perspektiv på vurdering. Det å lære noe nytt - om seg selv og omverdenen - er å åpne seg opp for det fremmede og ukjente, det er å se seg selv og andre - og å bli sett. Møtets kontekst og struktur er avgjørende. Dialogen, innsikten, flyter mellom to eller flere samtalepartnere, og den filosofiske dialogen skal være *kritisk, systematisk og kreativ*.

Det handler for eksempel også om å komme til en erkjennelse om at det finnes flere spørsmål og færre svar - om å bli kastet ut i et forvirringens hav². Forvirringens hav kan oppleves nådeløst - især hvis det ikke finnes tid og kritisk refleksjon. Og kritisk refleksjonstid. Kan vi finne ut hva vi er gode til - på egenhånd?

Pinnen går videre

En dag går jeg fra høgskolen med papirer på avsluttet utdanning. Erfaringene jeg har gjort vil følge meg videre i dannelsesprosessen. Jeg bærer også med meg en ukuelig tro på enkeltmennesket, lite eller stort - på dets motivasjon og vilje. Og jeg tror på gjensidighet, samhandling og medvirkning. Nettopp derfor er det nok ikke så lenge til vi møtes igjen - i ord, tanke eller gjerning - et eller annet sted.

Nå er imidlertid tiden kommet for å overlate denne spalten, *Med studentblikk*, og stafettpinnen til min etterfølger Morten Solheim. Jeg er trygg på at han bringer sitt engasjement ut til alle dere nye og gamle lesere. Jeg får konsentrere meg om å gløde for skriveprosessens siste del, slik at masteroppgaven snart kan leveres. Er nok flere enn meg som blir glade for det. Takk for meg!

1 http://nyheter.uib.no/?modus=vis_nyhet&id=39089

For utdyping les Barnehagefolks «Kvalitetsutgave» nr.2-2008, der flere kjente og mindre kjente aktører i barnehagefeltet deler sin forståelse av kvalitetsbegrepet.

2 <http://www.kskonsulent.no/upload/101623/0211%20plenium%200915%20Inga%20Bostad.pdf>

Førskolelærerne må sikre seg definisjonsmakten

Barnehageprofesjonen må finne et svar på hvordan vi ut fra et sosialpedagogisk grunnsyn kan medvirke til at alle barn får utvikle sitt læringspotensial. Denne oppgaven har vi ikke løst godt nok ennå. Derfor står førskolelærere og førskolelærerutdanningen svakt i forhold til aktører utenfor barnehagen som vil innføre en skoleforberedende barnehagemodell.

Av Monika Röthle

Barnehagesektoren har vært gjennom mye. Disse forandringer kan framstilles på ulike måter. Endringene kan gjengis som en fortelling om barnehagens gradvise utvikling og framgang:

I løpet av en 50 års periode har barnehagen gått over fra privat veldedighet til et offentlig ansvar og et allment gode. Fra å være et tilbud til særlige grupper (ressurssvake, funksjonshemmede, barn av yrkesaktive mødre) er barnehagen blitt et tilbud som i prinsippet er for alle barn. Gradvis og etter mange debatter er forankringen i barnevernet og familiepolitikken erstattet av en tilknytting til utdanningssektoren. Barnehagen er ikke lenger en marginalisert virksomhet med en muntlig tradisjon, men har blitt en viktig aktør i et livslangt læringsprosjekt bygget på en skriftlig kunnskapskultur. På mange måter er dette suksesshistorien om barnehagen.

Det finnes også en annen fortelling, nemlig den om barnehagens problemer.

Barnehagehistorien kan framstilles som fortellingen om en omstridt institusjon. Gang på gang har en drøftet barnehagens rolle i forhold til foreldrenes. Daginstitusjoner har vært sett som en trussel mot den frie barndom og den gode familien. Fortsatt forekommer avisdiskusjoner om det er bra at mødrene overlater sine etåringer til barnehagen. Barn har lenge hatt rett til gratis skolegang. Selv om barnehagen i dag beskrives som fundamentet i et livslangt læringsprosjekt, tilbys det ingen gratis barnehageplasser. Samfunnet

har ennå ikke akseptert barnehagen fullt ut som en samfunnsinstitusjon og barnehagen strever med å få sin pedagogiske egenart anerkjent.

Barnehagepedagogikken truet?

Professor Jan-Erik Johansson (2007) ved Høgskolen i Oslo hevder at barnehagen har to problemer som har fulgt virksomheten fra Friedrich Fröbel åpnet sin første barnehage i 1840-årene til i dag:

- 1 Å bli akseptert som en institusjon som skal hjelpe foreldrene å oppfostre barna.
- 2 Å få retten til å utvikle en pedagogikk som er et fristende alternativ til skolens.

Det er spesielt det siste punktet dagens barnehageforskere er opptatt av. Har barnehagepedagogikken kraft til å overleve i den nye situasjonen, eller er den en truet art?

La oss se på noen sitater: Det er *...inte självklart att det är plats för en självständig barnehagepedagogik i framtiden* (Johansson 2007).

När skola och kommuner aktivt tar kontroll över barnehagen risikerer förskollärare och förskolläraryrket att förlora sitt inflytande över barnehagens pedagogik (ibid).

Her advares det mot en forenklet tro på at samfunnet har anerkjent barnehagens pedagogikk. Tvert imot kan barnehagens styrkede stilling i utdanningssystemet medføre at innhold og arbeidsmåter blir bestemt av andre enn barnehagens fagfolk. Mens førskolelærerne og førskolelærerutdanningen tidligere hadde enerett til å definere barnehagepeda-

gogikken, er det et åpent spørsmål hvem som kommer til å ha definisjonsmakten i framtiden. Frode Søbstad (2007) formulerer sin bekymring slik: Vi kan stå overfor en kamp om barnehagens sjel i de nærmeste årene.

Skoleforberedende eller sosialpedagogisk

Det er ikke bare i Norge vi får slike bekymringsmeldinger. Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) stiller i sin siste barnehagerapport *Starting Strong II* spørsmålet: *Skjer det en «skolifisering» av barnehagen?* Det økte fokuset mot livslang læring i industrinasjonene har bidratt til økt fokus på barnehagens skoleforberedende rolle. Det finnes selvsagt ikke en barnehagepedagogikk, men et mangfold av ulike barnehageformer i ulike land. Men dersom vi analyserer dem, kan vi - ifølge *Starting Strong II* - dele dem inn i to dominerende forståelsesmåter: En skoleforberedende og en sosialpedagogisk.

I den skoleforberedende tradisjonen er man opptatt av å gi barna gode forutsetninger for å lykkes i skoleløpet. Derfor blir mer avgrensete ferdighetsmål innenfor matematisk utvikling, talespråk og skriftspråkutvikling prioritert framfor leken og de hverdagslige aktivitetene i barnehagen. Arbeidsmåten består av en avbalansert blanding mellom lærerstyrte og barneinitierte aktiviteter med innslag av temaarbeid. Individuell autonomi og barnets selvregulering blir vektlagt. Det primære læringsrommet er innendørs, utearealet brukes til fysisk fostring og rekreasjon. Barnet sees som et menneske som skal formes, som en framtidig investering for samfunnet. Ut fra nytteperspektivet kan statens formål komme til overskygge barnets ønsker og egne læringsstrategier. Det settes opp klare mål for hva gruppen skal oppnå og det vurderes jevnlig i hvilken grad det enkelte barn har nådd de definerte læringsmål.

Den sosialpedagogiske tradisjonen tar utgangspunkt i hele barnet, det vil si et barn med kropp, intellekt, følelser, kreativitet, historie og sosial identitet. Ut fra dette grunnsynet



Artikkelforfatteren: Monika Røthle er førstelektor ved Institutt for førskolelærerutdanning ved Universitetet i Stavanger.

Tilbake til den norske barnehagen

Vi er ikke tjent med skremmebilder. Den nye rammeplanen fra 2006 hører fortsatt til en sosialpedagogisk tradisjon. Det kan vi lese ut av verdisettet, nøkkelbegrep som omsorg, oppdragelse, lek og læring, sosial og språklig kompetanse, og vekt på barns medvirkning. Det har imidlertid skjedd en viss forskyvning i den nye rammeplanen gjennom en klarere omtale av barnehagen som en kulturell læringsarena og flere spesifiserte krav til barnehagens personale. Dette mener jeg er en berettiget korreksjon av to grunner:

- 1 Forskningsbaserte erfaringer med innføring av forrige rammeplan (Retvedt et al, 1999) viser at barnehagefolk i liten grad opplevde språk- og begrepsutvikling som en sentral intensjon. Videre ble det avdekket en svakere bevissthet om barnehagens rolle som kulturformidler. Her kan det tilføyes at det også blant de pedagogiske utviklingsarbeidene på 1980-tallet ikke fantes barnehager som hadde valgt språklæring som tema (Hærem, E./ Abrahamsen, G., 1991).
- 2 Stortingsmelding nr. 16 (2006-07) drøfter mangelen på utjevning av sosiale forskjeller i det norske utdanningssystemet. Barnehagens hovedoppdrag i dag er ikke å være en del av det sosiale hjelpeapparatet, men å finne pedagogiske svar på hvordan barnehagen kan kompensere for at noen barn kommer fra «hjem uten høytlesning».

Her er det behov for fornyelse og nybrottsarbeid, men dette bør skje ut fra den norske barnehagens pedagogiske plattform. Den brede sosialpedagogiske tilnærmingen har kvaliteter som er vesentlige i et demokratisk samfunn. Men det kan se ut til at flere aktører ikke har nok tillit til at barnehageprofesjonen kan utvikle sine egne pedagogiske svar. Flere steder rapporteres det om barnehageeiere og kommuner som pålegger sine barnehager å gjennomføre regelmessig og systematisk kartlegginger av alle barn, selv om

forstås læring, oppdragelse og omsorg som uatskillelige komponenter i det daglige arbeidet. Det settes vide og allsidige læringsmål (når det gjelder motorikk, følelser, sosialt liv) som også omfatter kjennskap til kulturelle uttrykksformer samt erfaringer med naturvitenskap, skriftspråk og tall i autentiske situasjoner. Man tilrettelegger for læring i konkrete situasjoner. Uterommet er like viktig for det pedagogiske arbeidet som rommene innendørs. Det legges vekt på læring gjennom samspill og lek og pedagogens støtte i det rette øyeblikket. Barnet sees som et menneske med egne rettigheter og som aktør i sin egen læring. Barnets autonomi og trivsel blir viktige stikkord. Barnet sees som medlem av et omsorgsfyllt fellesskap mellom voksne og barn.

Det er ikke vanskelig å gjenkjenne norske barnehageidealer i den sosialpedagogiske barnehagetradisjonen, som OECD også kaller den nordiske læreplantradisjonen (ibid. s. 141).

Effektive læringsmetoder

Den skoleforberedende modellen kan friste utdanningsministere med løfter om at barna vil bli bedre rustet til å møte skolens krav.

Dessuten er det i Australia, Storbritannia og USA satset mye på forskning om hva som er effektive læringsmetoder i barnehagen (EPPE 2003, Siraj-Blatchford et al 2003, Thorpe et al 2003). Funnene peker på at såkalt effektive metoder også inneholder innslag av det som vi til vanlig forbinder med undervisning. Men OECD-rapporten refererer også en nederlandsk metastudie (Lesemann 2003) som konkluderer med at de mest varige kognitive resultatene oppnås når et læringsprogram vektlegger det kognitive og sosioemosjonelle til samme tid. En slik tilnærming samsvarer godt med arbeidsformer innenfor den sosialpedagogiske tradisjonen, der man tross alt gjør et uttalt forsøk på å fremme barnas egenaktivitet og forfølger mer helhetlige mål (*Starting Strong II 2006:63*). Med andre ord kan forskningsresultatene ikke tas til inntekt for at den skoleforberedende barnehagetradisjonen er den som bør være retningsgivende for alle. OECD-rapporten peker på faren for at amerikanske programmer med klart formulerte læringsstandarter og målesystemer kan komme til å dominere feltet og fortrenge andre velprøvde former for barnehagepedagogikk.

dette er i strid med rammeplanen, som sier at barnehagen skal normalt ikke vurdere måloppnåelse hos enkeltbarn i forhold til gitte kriterier (rammeplanens side 50), og: Dokumentasjon knyttet til enkeltbarn kan nyttes i tilknytning til samarbeid med hjelpeinstanser utenfor barnehagen når dette skjer i samarbeid og forståelse med barnas foreldre/foresatte. Dersom det skal settes opp spesifikke mål for enkeltbarn, må dette ha en begrunnelse, og målene må settes i samarbeid med foreldrene og eventuelle samarbeidsparter utenfor barnehagen. Denne typen dokumentasjon er underlagt taushetsplikt... (rammeplanens side 49).

Også fra Kunnskapsdepartementet (KD) kommer uklare signaler. En av arbeidsgruppene som utarbeidet et av temaheftene, gjorde KD oppmerksom på at det som sies om kartlegging og vurdering i Stortingsmelding nr. 16 (2006-07) ikke er forenlig med rammeplanen, men den fikk ikke svar på sin henvendelse. Det ser ut til at KD ikke vil ta stilling i denne saken.

Kampen om definisjonsmakten

Førskolelærerne kan glede seg over at de har fått gjennomslag for sin kampsak nummer én: En barnehage for alle barn. For første gang slutter samfunnet opp om dette prinsippet. Nå har vi imidlertid fått et nytt stridstema: Hva er en god barnehagepedagogikk og hvem skal ha retten til å definere den?

Det er lenge siden profesjonen alene hadde definisjonsmakten. Er vi vitne til en utvikling der barnehagepedagogene mister innflytelse til andre samfunnsaktører som får definere barnehagen?

Har det norske samfunnet vansker med å samarbeide med barnehagefeltet som en likeverdig og profesjonell partner? Som Arbeidsgruppen om kvalitet i barnehagen (Barne- og familiedepartementet, BFD, 2006) påpekte, er barnehagesektoren preget av mangel på strukturell kvalitet på en rekke områder:

- Underdimensjonert forvaltning på alle nivåer.
- Mangel på kunnskap om tilstanden i sektoren (det vil si mangel på forskning).
- For lav andel pedagoger.
- Mangel på en langsiktig og systematisk kunnskapsstrategi.

Pedagogisk fornyelse skjer ikke i et tomrom, den trenger gode vekstvilkår. Derfor må kravet til være: Gi barnehagefolket forutsetninger for å kunne omsette intensjonene i den nye

rammeplanen i en fornyet barnehagepedagogikk! Samfunnet må sikre et godt kunnskapsnivå hos alle som arbeider i sektoren.

Oppgaven vi må løse godt nok

Det er imidlertid også behov for å revurdere vår egen forståelse av barnehagens pedagogikk. Er den store vektleggingen av barnas initiativ og valg et tjenlig utgangspunkt ut fra et mål om å gi alle barn et godt læringsmiljø? Hvilken betydning tilskriver vi de voksne for barns læring i barnehagen? Hvordan er dagens praksis i forhold til følgende utsagn:

Forskning viser at barns lek og læring utvikler seg best i barnehager hvor det er god balanse mellom de voksenledete og de barneinitierte aktivitetene (BFD 1996, s 50).

Dette innebærer at det i gode lekemiljø også finnes voksne som tar initiativ til å lede ulike aktiviteter i barnegruppen. Den som vil ta vare på lekens plass i barnehagen, kan derfor ikke avsette all tid til barns frie lek. Ut fra dette kan en stille flere kritiske spørsmål: Finnes det voksenledete aktiviteter i barnehagen og hva består de av? Møter barn noe av det faglige mangfoldet som førskolelærerutdanningen skal dyrke fram? Inviteres barna til sang, bevegelse, drama-, male-, bygge-, telle-, skrible- og leseaktiviteter? Og når barnehagen alle de ulike barna med disse vokseninitierte aktiviteter?

Vi trenger en kritisk diskusjon om det som formidles i førskolelærerutdanningene og det som skjer i barnehagene. Vår oppgave er ikke å komme med et ensidig forsvar av den nåværende sosialpedagogiske tradisjonen, men å videreutvikle den. Slik jeg ser det, er det dette barnehagepedagoger på alle nivåer bør arbeide med. Barnehageprofesjonen må finne svar på hvordan vi ut fra et sosialpedagogisk grunnsyn kan medvirke til at alle barn får utvikle sitt læringspotensial. Denne oppgaven har vi ikke løst godt nok ennå. Derfor står førskolelærerne og førskolelærerutdanningen svakt i forhold til aktører utenfor barnehagen som vil innføre en skoleforberedende barnehagemodell.

Det finnes dem som påberoper seg å ha funnet løsningen på hvordan alle barn kan sikres en god skoleforberedelse. De står klare med metodiske anvisninger for hvordan det skal gjøres. Viktigere enn å komme med verbale motargumenter blir det å bruke kreftene til å utarbeide og synliggjøre gode pedagogiske alternativer tuftet på et sosialpedagogisk grunnsyn. Det er en oppgave som haster, ellers blir det andre enn barnehagens fagfolk som bestemmer premisene.

Referanser

Arbeidsgruppe og Barne- og familiedepartementet (BFD) (2005): Klar,

Ferdig, Gå! Tyngre satsing på de små. Rapport fra en arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagesektoren.

BFD (1996): Rammeplan for barnehagen. Oslo: Akademia.

EPPE (2004): The Final Report. Technical Paper 12, Institute of Education, University of London.

Hærem, E. & Abrahamsen, G.

(1991): Styrket tro på egne krefter. Sluttrapport fra evaluering av Barne- og familiedepartementets treårige forsøk med lokalt utviklingsarbeid i barnehagene. Stavanger: Stavanger Lærerhøgskole, Skriftserien nr. 1, 1992.

Johansson, J.-E. (2007): Familj, nature, fabric, verkstad eller laboratorium - vart går barnehagepedagogikken idag? I: Moser, T. Og Röthle, M. (2007): Ny Rammeplan - ny barnehagepedagogikk? Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2006): Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver. Oslo: Akademia. Lesemann, P. (2002): Early Childhood Education and Care for Children from Low-Income or Minority Backgrounds. Paris: OECD.

OECD (2006): Starting Strong II. Early Childhood Education and Care. Paris: Organization for Economic Co-Operation and Development.

Retvedt, O., Skaug, T. og Aasen, S. F. (1999): Erfaringer med innføring av Rammeplan for barnehagen. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Siraj-Blatchford, K. et al (2002): Researching Effective Pedagogy in the Early Years (DfES Research Report 356), DfES, London.

Søbstad, F. (2007): Rammeplanen i et kritisk lys I: Moser, T. og Röthle, M. (2007): Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk? Oslo: Universitetsforlaget.

Thorpe, K. et al. (2004): Preparing for School. Report of the Queensland Preparing for School Trials 2003/04. Department of Education and the Arts, Queensland Government, Australia.

Kjetil Steinsholt med ny bok

Om Rousseaus traseer til innsikt

Kjetil Steinsholt tar i sin nye bok *Drømmen om Emile og Sofie. Introduksjon til Jean-Jacques Rousseaus oppdragelsestraseer* for seg den sveitsisk-franske filosofen og forfatteren Jean-Jacques Rousseaus (1712-1778) oppdragelsesteorier og forsøkt å sette dem i sammenheng med Rousseaus øvrige forfatterskap.

Av Einar Juell

Resultatet er blitt en opplysende, aktuell og morsom bok. Selv i dag fremstår Rousseaus tanker om oppdragelse som overraskende og moderne. Han understreket i sin pedagogikk de positive sidene ved frihet: Barn må i frihet å få utvikle sin kunnskap, sine evner og sin moral og etikk. Han proklamerte «barnas rettigheter» og protesterte mot den altfor strenge og formelle undervisningen. Rousseau ville ha større fleksibilitet inn i oppdragelsen. Når man leser Steinsholts tolkninger av Rousseaus arbeider vil mange kunne nikke gjenkjennende og si «jaså, det er her mange av våre ideer dukket opp første gangen». Rousseaus tanker er blitt en viktig del av vår pedagogiske arv. Hans bok *Emile* har imidlertid hatt en lang og vanskelig historie etter at den ble publisert i 1762. Dette gir Steinsholt leseren innsyn i allerede i forordet:

«Boken *Emile* rystet langt flere enn Kant. Den rystet også etter hvert Rousseau selv. I løpet av 1762 publiserte han ikke bare *Emile*, men også *Om samfunnspakten*. Begge høyst bemerkelsesverdige tekster. Utgivelsene ble et vendepunkt i Rousseaus liv. Bøkene ble forbudt og inndratt, og han ble utsatt for forfølgelse, både fra

den franske stat og etter hvert også fra Genève som var en uavhengig bystat knyttet til det sveitsiske forbund. Han møtte sterk kritikk fra de radikale filosofene i Paris, fra den katolske kirken i Frankrike, fra den protestantiske kirken i Sveits og fra de verdslige myndighetene i begge disse landene. Bøkene ble brent. Hans hus ble steinet. Han ble en mann på evig flukt.»

Barnet er innen liten voksen

Emile, «en bok lest av så mange, forstått av så få, og så dårlig verdsatt», som Rousseau skrev mange år senere, fremstår i ettertid som en milepæl i pedagogikkens historie. Det er snakk om en original bok som fremstår som en avhandling om oppdragelse og barnesentrert pedagogikk, et psykologisk arbeid som foregriper deler av Hegels fenomenologi, og ikke minst kan den karakteriseres som en roman! Den inneholder noen av Rousseaus dypeste analyser av hva det vil si å leve et godt liv, hva det vil si å være et barn i en barndom, men også mange paradoksale perspektiver som brakte ham i vanry.

Før Rousseau hadde pedagoger stort sett vært opptatt av samfunnet - enten hvordan det var, eller hvordan det burde være. Barnet skulle forberedes og formes i henhold til samfun-

nets idealer og standarder.

Mange pedagoger på Rousseaus tid anså barn som miniutgaver av voksne. Et slikt lite menneske skulle gjennom en streng og rasjonell oppdragelse forberedes til å bli et stort og følgelig samfunnsmenneske. Slike perspektiver avviste Rousseau og erstattet det med noe helt nytt og radikalt: Barnet må betraktes og behandles som et barn så lenge det er et barn. Barnet er ikke en liten voksen, men et helt unikt individ som har sine egne karakteristiske kjennetegn.

Rousseau lever blant oss

I *Emile* viser Rousseau på originale og ofte paradoksale måter at det ikke er noen grunn til å stille krav om bestemte kvaliteter for å bli et godt moralsk menneske. Det viktigste er å skape et naturlig menneske som er i stand til å erfare det jevne i seg selv og andre, og hvor målet med all oppdragelse bør være at barnet blir i stand til å erfare verden som den er, uten å bli bestemt av den.

Rousseaus tekster om en



Kjetil Steinsholt
DRØMMEN OM EMILE OG SOFIE
EN INTRODUKSJON TIL JEAN-JACQUES ROUSSEAU
OPPDAGELSESTRASEER
Tapir Akademisk Forlag
Trondheim 2008
ISBN 978-82-519-2274-6
163 sider

Kjetil Steinsholt er professor i pedagogikk ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim og professor II ved Norges idrettshøgskole (NIH) i Oslo.

naturlig oppdragelse fremstår i dag som et av de viktigste og mest innflytelsesrike bidragene til den pedagogiske idéhistorie. Ikke ved at han nødvendigvis løste noen problemer. Han skrev sine bøker for å formidle traseer til innsikt, ikke for å utvikle systemer eller metoder. Likevel er han blitt stående som en av de mest sentrale bidragsyterne til en kritisk og ikke minst finurlig undersøkelse av vår vestlige kultur - bidrag vi, på godt og vondt, lever med den dag i dag.



Om bokenmelderen: Einar Juell er førskolelærerutdannet med hovedfag i barnehagepedagogikk. Han er også spesialkonsulent i Utdanningsforbundets utredningsavdeling (foto: Tore Brøyn).

Refleksjonens dilemma og GLL-metoden

GLL står for «gjort, lært, lurt», der «lurt» henspiller på om det vi har gjort er «lurt» eller ikke. GLL-metoden er en måte å skrive logg på, knyttet til kollektiv refleksjon i arbeidet med å videreutvikle egen barnehage kvalitetsmessig.

Av Torbjørn Isaksen

Donald Schöns tekst fra 1983, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, regnes ofte som startpunktet for den faglige interessen rundt refleksjon som kilde til læring i arbeidslivet. Hans samarbeid med Chris Argyris (Argyris & Schön 1978) er også kjent for å ha dannet grunnlaget for moderne teori om organisasjonslæring. I de siste ti årene er interessen for refleksjon og erfaringslæring i organisasjoner igjen blitt sterkere. Denne interessen fremgår blant annet av barnehagens rammeplan av 2006, der refleksjon fremheves som en anbefalt arbeidsform, blant annet knyttet til vurdering og dokumentasjon:

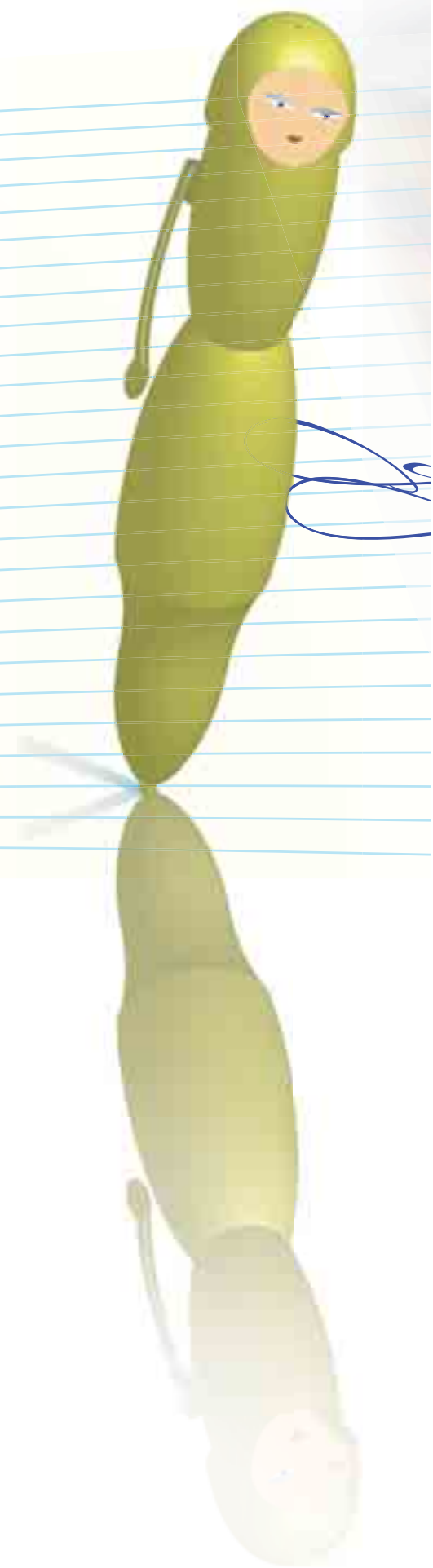
Dokumentasjon kan være et middel for å få fram ulike oppfatninger og åpne for en kritisk og reflekterende praksis. Barns læring og personalets arbeid må gjøres synlig som grunnlag for refleksjon over barnehagens verdigrunnlag og oppgaver og barnehagen som arena for lek, læring og utvikling (Rammeplanen 2006:49).

Det å anvende refleksjon i en formell organisasjon som barnehagen er ikke uproblematisk. Erfaringer fra forsknings- og utviklingsarbeid tyder på at refleksjon fungerer best i uoffisielle fora og i spontane samhandlings-situasjoner. Dermed blir det en særlig utfordring å få dette til å inngå i formelle prosesser på arbeidsplassen (Boud 2006). Dette vil i det følgende bli omtalt som *refleksjonens dilemma*. Temaet for denne artikkelen er hvordan bruk av individuelt skrevet refleksjonslogg etter den såkalte *GLL-metoden* (Tiller 2005) kan

nyttes som tilnærming til en mulig løsning på dette dilemmaet. Teknikken har en utforming som gjør den lett å forstå og enkel å bruke i praksis, og er derfor godt egnet til små organisasjonstyper som eksempelvis barnehagen. Til slutt behandles noen utfordringer knyttet til det å skriftliggjøre tanker og observasjoner fra egen arbeidsplass.

Først to avgrensinger. For det første brukes refleksjon innen flere arbeidsfelt som ikke kan behandles her. For å unngå at fremstillingen blir for generell, vil det bli tatt utgangspunkt i refleksjon som verktøy i arbeidet med utvikling av barnehagen. En utfyllende behandling av forutsetninger, form og innhold i barnehagens utviklingsprosesser ligger utenfor rammene av en kort artikkel som denne, men det vil likevel bli aktuelt å trekke inn eksempler på hvordan arbeid med refleksjon kan inngå i en utviklingsprosess. Det vil da være nærliggende å ta utgangspunkt i en såkalt «organisk» tilnærming til utvikling (Jacobsen 2006).

For det andre behandler artikkelen først og fremst det som Ken Zeichner (1996:47) kaller *teknisk refleksjon*. Med dette mener han en form for refleksjon der hensikten er å vurdere om et tiltak eller verktøy er effektivt for å oppnå bestemte mål. Dermed er den grunnleggende antakelsen i artikkelen at refleksjonens dilemma representerer en utfordring som kan vanskeliggjøre effektiv fremdrift i arbeid med utvikling via refleksjon. Følgelig blir det viktig å se på mulighetene til å kunne håndtere dilemmaet. Zeichner omtaler også *praktisk refleksjon*, hvor vi vurderer de moralske sidene ved det vi gjør, samt *kritisk refleksjon*, hvor vi



Spies jeg det bør være
å huske TANKER
til oss til
det jeg mener
var det
for

vurderer om målene og visjonene for vår virksomhet er ønskelige. Disse refleksjonsformene vil ikke bli nærmere drøftet her.

Hva er refleksjon?

Med utgangspunkt i Boud & Walker (1998) kan refleksjon forstås som en *tanke- og kommunikasjonsprosess* der vi utforsker og bearbeider våre opplevelser fra det praktiske liv for å utvide vår forståelse og vårt verdigrunnlag, samt for å få et nytt syn på våre fremtidige handlingsmuligheter. Refleksjonen rettes ikke bare mot tankene, men også følelsene, og dermed kjennetegnes refleksjonsprosessen ved at den både har en *følelsesmessig* og en *kognitiv* side.

En utbredt forestilling er at refleksjon bare kan foretas av det enkelte individ, slik at et begrep om *kollektiv refleksjon* nærmest blir en logisk umulighet. Likevel er kollektiv refleksjon mulig ved at vi deler våre opplevelser og utforsker dem sammen med andre i dialog (Vince 2002). Dette kan føre til et felles forståelsesgrunnlag, men ikke alltid. Ofte må vi innse at de respektive deltakernes oppfatninger ikke lar seg forene. I seg selv behøver ikke dette å være et problem, ettersom forutsetningen for å komme videre i en utviklingsprosess

gjørne bygger på en avklaring av hvor vi er enige og uenige.

Men hva gjøres til gjenstand for refleksjon? I litteraturen blir dette ofte fremstilt som noe vi på en eller annen måte har vært med på eller vært vitne til. Det kan for eksempel dreie seg om spesielle *hendelser* som har inntruffet, *handling* eller *beslutninger* av særskilt viktighet, *tilstander* eller *rammebetingelser* som legger føringer på vårt arbeide, eller også *de tankene og følelsene* vi har om daglig praksis. Vi kunne sammenfatte dette med å si at refleksjonene søker å bearbeide våre opplevelser fra praksis, og derfor er det nærliggende å koble refleksjon med begrepet «erfaringslæring» (Kolb 1984).

I utgangspunktet kan «alt» være tema for refleksjon, men i samband med utviklingsprosesser i arbeidslivet vil «typiske» eksempler være hva som bør være arbeidets egentlige formål, i hvilken grad målene blir nådd, hva slags arbeidsvaner som inngår i organisasjonskulturen, eller hvordan medlemmene i organisasjonen ser på sine fremtidsutsikter.

Kari Søndena (2004) har et begrep om skillet mellom «kraftløs» og «kraftfull» refleksjon som på en instruktiv måte klargjør *forholdet mellom det vi tenkte og det vi gjorde* i en bestemt

situasjon. Noe forenklet kan vi si at en kraftløs refleksjon kun fokuserer på de handlinger og beslutninger som alt er gjort. Søndena argumenterer for at dette nok er nødvendig, men ikke tilstrekkelig for å få til en konstruktiv videreutvikling. Det som må til er kraftfull refleksjon, der fokuset også rettes mot de tanker og forestillinger vi hadde om situasjonen den gang, og som dannet grunnlaget for de handlinger som vi senere valgte. Den kraftfulle refleksjonen er altså nødvendig for å få endret vårt tenkesett og vår situasjonsoppfattelse, som dermed kan gi grunnlag for mer gjennomtenkte handlingsvalg for fremtiden.

Med utgangspunkt i Marianne van Woerkom og hennes medarbeidere (van Woerkom, Nijhof & Nieuwenhuis 2002:376), kan vi generelt si at refleksjon har tre hovedfunksjoner i utvikling:

Problemløsning: I arbeidslivet er vi ofte opp-tatt av å fjerne «flaskehalser» som skaper van-



Om forfatteren: Torbjørn Isaksen er høgskolelektor ved Høgskolen i Tromsø, avdeling for lærerutdanning.

sker i det daglige arbeidet. Men problemløsningen kan også gå ut på å finne områder der kvaliteten på arbeidet bør forbedres, selv om det ikke nødvendigvis forekommer feil eller mangler. Arbeid med refleksjon over egne opplevelser i arbeidssituasjonen skaper dermed en anledning til å identifisere problemene eller utfordringene vi vil gjøre noe med, og kritisk blikk kan for eksempel rettes mot arbeidsprosesser som er for kompliserte eller forhold som begrenser handlingsmulighetene.

Eksperimentering: Refleksjon kan fungere som et verktøy for utforskning av våre forestillinger og oppfatninger om fremtiden. Den gir oss mulighet til å utfordre våre tanker om hva slags muligheter vi faktisk har, åpner for vurdering av nye alternative mål og visjoner, setter kritisk søkelys på planleggingsprosesser, og bidrar til å gi oss en bedre forståelse av de resultatene vi hittil har oppnådd.

Lære av feil: Refleksjonen gir også en mulighet til å granske de feil vi gjør. Dette forutsetter at vi etablerer ordninger som gjør oss i stand til å motta systematiske tilbakemeldinger om feil, mangler og utfordringer.

Refleksjonens dilemma

I artikkelen *Creating the Space for Reflection at Work* oppsummerer David Boud (2006) sine hovedinntrykk fra flere forsknings- og utviklingsprosjekter han har deltatt i. Det mønstret som ifølge Boud gikk igjen i materialet, kan beskrives i to hovedpunkter:

- 1 Når arbeidstakere reflekterte over forhold de opplevde i jobben, foregikk dette ofte i uformelle samhandlingssituasjoner som for eksempel under pauser, i samtaler mens de arbeidet sammen, i bil eller buss på vei hjem fra møter, eller i andre settinger der man kom til å snakke om inntrykk og opplevelser fra arbeidsplassen. Det interessante var at de som deltok ikke nødvendigvis oppfattet dette som refleksjon, men som en «vanlig samtale» (op.cit:165).
- 2 Når organisasjonens ledelse ønsket refleksjon som en del av formelle seminarer på jobb, for eksempel personalutviklingsseminarer, gikk refleksjonen tregt. Noen av deltakerne betraktet heller ikke seminaret som annet enn «nok et arbeidsmøte» (op.cit:162).

Det er nærliggende å konkludere med at refleksjon fungerer best i uformelle og spontane samhandlingssituasjoner der deltakerne føler seg avslappet og har avstand til det de ønsker å utveksle tanker og følelser om. Som Boud påpeker, blir det en utfordring å la orga-

nisasjonen med sine formaliserte rutiner og systemer, gjøre bruk av noe som ofte forekommer i medarbeidernes «livsverden» (op.cit:165). Som nevnt innledningsvis kan vi kalle dette *refleksjonens dilemma*.

Betyr dette at refleksjon blir håndtert feil i pedagogiske institusjoner som barnehagen? Nei, men hvis tilretteleggingen for bruk av refleksjon ikke tar høyde for det dilemmaet vi nettopp har beskrevet, kan vi få dårligere utbytte av arbeidet. Dette blir tydeligere hvis vi ser på bruken av refleksjon under personalmøter i barnehagen. Hvis vi innkaller våre medarbeidere til et personalmøte og gir dem en problemstilling de skal reflektere over på selve møtet, uten mulighet til noen forberedelser på forhånd, vil vi risikere de problemene som Boud påpeker. Han understreker dette ved å hevde at det å avsette tid og sted for refleksjon ikke er tilstrekkelig for å lykkes. Boud omtaler dette som «naivt» (op.cit:167), men samtidig er han utydelig med hensyn til hva som er nødvendig å gjøre for å få refleksjonsarbeidet på glid.

Trekk ved GLL-metoden

Kan vi tenke oss at loggskrivning etter GLL-metoden løser dette dilemmaet? Det vil vel være vel drøyt å forvente en fullstendig løsning, men det er grunner til å hevde at dette kan gjøre refleksjonens dilemma lettere å håndtere. Først hovedtrekkene ved teknikken:

GLL-loggen er utviklet for å strukturere erfaringer som folk i arbeidslivet gjør i praksis (Tiller 2005). Metoden egner seg spesielt for utviklingsarbeid, ettersom hensikten blant annet går ut på å formulere tanker om og forslag til forbedring eller videreutvikling.

Loggen skal skrives individuelt av den enkelte arbeidstaker og formes med fire kolonner på hver side i loggboken (op.cit:83). Kolonnen lengst til venstre skal angi hva slags tiltak eller beslutning som refleksjonen gjelder. En kort setning er tilstrekkelig. De neste tre kolonnene korresponderer med bokstavene GLL. Bokstaven G står for «Gjort» og her skal loggskriveren notere hva som ble utført. Hvis det dreier seg om innføring av et bestemt tiltak, skal selve tiltaket og iverksettingen av det beskrives. Denne delen pleier å forløpe uproblematisk. De som deltar, skriver gjerne mye og utvunget om de som faktisk skjedde.

Derimot vil de neste to delene av loggen representere en større utfordring fordi det er her refleksjonene skal presenteres. Kolonnen merket med bokstaven L står for «Lært», og her skal loggskriveren utforske sine tanker om «lærdommen» av det han/hun gjorde. Det

kan for eksempel være hvordan tiltaket som ble iverksatt fortonte seg, og hvilke virkninger eller resultater det medførte. I den siste kolonnen, merket L for «Lurt», skal loggskriveren føre inn sine tanker om hvilke forbedringer han eller hun vil anbefale for arbeidet videre. Det kan dreie seg om å foreslå mindre justeringer av tiltak man nettopp har prøvd ut, eller å prøve nye og alternative tiltak som kanskje virker enda bedre.

Kollektiv bearbeiding i gruppe

Det er viktig at de individuelle skriftlige bidragene presenteres og gjøres til gjenstand for kollektiv refleksjon i gruppe.

For det første trenger organisasjonens ledelse en mulighet til å få innsikt i hvordan medarbeiderne opplever arbeidet og arbeidssituasjonen: Hva er de opptatt av og hvilke utfordringer ser de?

For det andre er en felles gjennomgang viktig slik at den enkelte medarbeider skal få anledning til å sammenholde sine inntrykk og tanker med kollegenes. Blant annet ligger en av mulighetene til å bygge et praksisfellesskap her (Lave & Wenger 2003).

For det tredje vil deltakerne ha behov for å bearbeide sine tanker og følelser sammen med sine kolleger.

Dersom organisasjonen har få ansatte, kan dette gjøres i plenum, men dersom organisasjonen er stor, vil det være hensiktsmessig å nytte flere mindre grupper. Det interessante med slike gruppeprosesser er at det vi sitter igjen med til slutt ikke nødvendigvis er summen av alle deltakernes bidrag, men kanskje nye idéer som vi fant frem til i fellesskap, og som ingen hadde tenkt på i utgangspunktet. Men som Tiller (op.cit:85) peker på, er individuell skriftliggjøring av den enkeltes tanker en forutsetning for at refleksjon i gruppe skal kunne føre til læring: "... loggskrivningen, som dannet basis for den kollektive refleksjonen, var tvingende nødvendig for at slike analytiske samtaler skulle finne sted. Analyser ut fra 'det man mener å huske', 'føler at det var sånn', 'synes bør være', 'tenke oss til', etc., vil bare unntaksvis få samme konstruktive virkning på læringen."

Hvordan bearbeidingen i gruppe legges opp, er avgjørende for den videre prosessen. Det er viktig å unngå ensidig oppmerksomhet rundt bidragene til de loggskrivere som er mest ivrig på å presentere «seg selv og sitt». I så måte vil kommunikasjonsprinsippene i den *demokratiske dialog* være hensiktsmessig. I skandinavisk sammenheng er disse prinsippene utviklet av Bjørn Gustavsen (1992), basert på den tyske filosofen Jürgen Haber-

mas' arbeider om de «kommunikative handlinger» (1984), og de inngår som en sentral del av de såkalte *dialogkonferansene*.

Med utgangspunkt i Marianne Ekman Philips og Tony Huzzard (2004), kan vi beskrive den demokratiske dialogen som en form for muntlig kommunikasjon mellom gruppe-medlemmer, der alle plikter å bidra med sine observasjoner og opplevelser, og der den som til enhver tid presenterer sitt bidrag ikke skal avbrytes - med mindre noen har korte spørsmål til oppklaring. Når presentasjonene er ferdige, åpnes det for innspill og tankeutveksling. Til slutt skal de som leder gruppearbeidene oppsummere de innsiktene og forslagene som har kommet frem gjennom dialogene, og dette danner da utgangspunktet for arbeidet med videre utvikling.

Den demokratiske dialogen handler ikke bare om en bestemt regi på gjennomføring av gruppesamtaler som sådan, men om en etisk tenkning rundt mellommenneskelig kommunikasjon, der den grunnleggende forutsetningen er at alle deltakerne skal møte hverandre i gjensidig respekt, og med vilje til å ville forstå og lytte til hverandre. Det er derfor viktig at kommunikasjonen ikke går over til å bli en debatt der poenget er «å få det siste ordet», eller at man ender opp med en slags konkurranse om hvem som har de «mest oppsiktsvekkende opplevelsene». Snarere er hensikten at kolleger evner å møte kolleger på like fot i den hensikt å vinne ny innsikt sammen (op.cit:183).

Tilnærming til refleksjonens dilemma

Men hvordan kan GLL-loggen avhjelpe problemet med «refleksjonens dilemma»? Ut fra det som hittil er sagt, kan vi identifisere minst to grunnleggende hensyn som vellykket arbeid med refleksjon hviler på. Som vi skal se, har denne metoden trekk som langt på vei imøtekommer disse hensynene:

Strukturering: Som David Boud (2006) har påpekt, synes refleksjon å fungere best i spontansituasjoner i uformelle settinger. Refleksjonene følger da de veier som åpner seg, påvirket av de innspill som medlemmene presenterer. Men hvis vi ønsker å bruke refleksjoner til noe målrettet i arbeidslivet, for eksempel som verktøy i utvikling, blir det nødvendig å strukturere tenkningen og kommunikasjonen noe mer. Først og fremst er det viktig å etablere et tema slik at vi unngår å miste fokus. GLL-loggen tar høyde for dette ved at vi skal ta utgangspunkt i noe som er gjort - innføringen av et konkret tiltak, eller et fattet vedtak.

Hvis refleksjonene skal være kraftfulle (Søn-

denå 2004), må vi sørge for at refleksjonen ikke bare rettes mot det vi konkret gjorde, men også mot de tanker, oppfatninger mål og intensjoner som lå til grunn for det vi gjorde. Ved å bli bevisst på det vi tenkte den gang da handlingene ble valgt, kan vi lettere klare å trekke ut innsikter som gjør nye og bedre handlingsvalg mulige. GLL-loggens struktur åpner for dette fordi skriveren også skal notere sine tanker om hva han/hun har lært, og ikke minst hva vedkommende vil anbefale som tiltak.

Avstand i tid: Det er ting som tyder på at tidsfaktoren er viktig når vi skal legge til rette for bruk av refleksjon som læringsredskap. Loggskrivning åpner for at det skilles i tid mellom utdelingen av refleksjonsoppdraget, når selve refleksjonen utføres, og når resultatene gjøres tilgjengelig for organisasjonen gjennom presentasjon og bearbeiding i gruppe. Dette åpner for at den enkelte medarbeider kan velge de situasjoner og arenaer som vedkommende finner det naturlig å reflektere over, og følgelig må ikke medarbeidernes refleksjoner «presses inn» i de offisielle og formelle arenaene på arbeidsplassen. Satt på spissen kunne vi si at dilemmaet unngås ved at medarbeiderne «pendler» mellom sin uformelle sfære der refleksjonene helst foregår, og organisasjonens formelle sfære der resultatene av refleksjonene skal tas i bruk. Boud (2006:167) sier i klartekst at denne pendlingen er viktig, men knytter ikke dette tydelig nok til spørsmålet om at *tidsfaktoren* kan bygge bro mellom arenaer som står i motsetning til hverandre.

En modell for barnehagens utvikling

Følgende eksempel på hvordan loggskrivning kan inngå i barnehagens utvikling, tar utgangspunkt i det som Dag Ingvar Jacobsen (2006) kaller for en «organisk utviklingsprosess». I denne tilnærmingen vil iverksetting av tiltak og beslutninger ikke være resultatet av et utviklingsprosjekt med spesielle analyser og fremdriftsplaner. I stedet besørger utvikling gjennom arbeid med daglige aktiviteter i henhold til tre trekk:

Stegvis fremgangsmåte: Organisasjonens mål søkes ikke nådd gjennom å følge en systematisk plan, men snarere ved å utføre oppgaver som utgjør små gradvise steg mot oppfyllelse av organisasjonens hovedmål. I organisasjonsteoretisk litteratur er dette kjent som *inkrementalisme* (de små stegs metode).

Tilpasning: De oppgavene vi utfører er ikke nødvendigvis valgt fordi de er de eneste eller den beste måten å nå hovedmålene på, men fordi vi er nødt til å tilpasse organisasjonens





virksomhet til rådende forhold innad i organisasjonen og omgivelsene. Behovet for å omprioritere eller gjøre tingene på en annen måte enn opprinnelig forutsatt, er noe vi må regne med, og det betyr at mange av de beslutningene vi fatter er det «beste vi får til, gitt situasjonen».

Eksperimenterende holdning: Oppgaver og tiltak som tidligere er innført vil bli forlatt dersom vi finner ut at de ikke lenger er hensiktsmessige. Å sette i verk noe som ikke fungerer så godt som vi trodde, regnes ikke som et nederlag eller en feil, men betraktes som en anledning til ny lærdom i det videre arbeidet. På denne måten har vi en eksperimenterende holdning som gjør det mulig å utvikle nye oppgaver ut fra de innsikter vi har vunnet tidligere.

Tanken bak disse tre punktene er at vi bør tilpasse utviklingsambisjonene til noe vi har reell mulighet til å kunne klare i det daglige. Poenget er at organiske utviklingsprosesser normalt ikke skal medføre mye ekstra arbeid eller spesielle satsinger ut over det vi ellers ville ha gjort i det daglige arbeidet. Dette fordi det å utføre daglige arbeidsoppgaver er de små skrittene som utviklingen mot fremtiden består av. Men det som gir den organiske tilnærmingen verdi som utviklingsprosess, er at vi vurderer de arbeidsoppgavene vi utfører opp mot de visjoner og hovedmål som barnehagen har etablert. Evalueringsverktøy som refleksjon har da en sentral plass i vurderingen. Følgelig bør også målene og visjonene for barnehagen også gjøres til gjenstand for vurdering og refleksjon fra tid til annen.

Det bør vel nevnes at utviklingsarbeid organisert som særskilt endringsprosjekt, med bruk av ressurser som er særskilt avsatt til prosjektet, også har sin plass, men slike løsninger er kanskje mer egnet ved store og dyptgripende omlegginger av barnehagen. Et eksempel på det kunne være skifte av pedagogisk plattform eller endring av faglig spesialisering.

Loggskrivning i barnehagens utvikling

La oss så ta et eksempel på hvordan loggskrivning kan fungere som et evalueringsredskap i en organisk utviklingsprosess. Utgangspunktet for all utvikling er vanligvis at styrer, peda-

gogiske ledere og medarbeiderne, gjerne sammen med representanter for eiere og foreldre, utvikler en visjon om hva de ønsker å oppnå gjennom arbeidet i barnehagen. Visjonen vil normalt inneholde avgrensning av pedagogisk plattform, beskrivelse av ønsket kvalitetsnivå og prioriterte arbeidsfelter. Ut fra den generelle visjonen utvikles et sett med mer konkrete mål for barnehagens arbeidsområder. Disse målene skal helst være såpass tydelige at det er mulig å vurdere om målene er nådd eller ikke. Vanligvis blir dette nedfelt i barnehagens årsplan, eller i strategisk plan dersom det er utarbeidet en slik. I det konkrete eksempelet kan vi tenke oss en barnehage som ønsker å satse på det arbeidsområdet som i rammeplanen (2006:35) er kalt *Kropp, bevegelse og helse*. Her er det overordnede målet å styrke barns helse og livskvalitet. I en av barnehagens avdelinger eller baser begynner personalet å utvikle konkrete tiltak som kan bidra til å realisere dette hovedmålet.

Det første tiltaket kan for eksempel være et opplegg for å gjøre utflukter i naturen mer interessante, ved at spennende pedagogiske aktiviteter blir lagt inn i programmet for turen. En slik aktivitet kan være utforskning av hva slags småkryp som finnes under et helt vanlig tre i skogen. Vanligvis vil et slikt opplegg ikke kreve andre ressurser enn at den ansvarlige for aktiviteten har visse kunnskaper i naturfag. Tiltaket planlegges, iverksettes og etter en tid får vi et inntrykk av hvordan det fungerer: Var barna engasjert, krevde opplegget for mye forberedelse og var det greit å gjennomføre? I evalueringen brukes skriftlig refleksjonslogg og bearbeiding i gruppe som arbeidsteknikker. Deltakerne skisserer hvordan tiltaket ble gjennomført, og noterer ned sine tanker om hva de lærte av dette, og om de ønsker å videreføre tiltaket i den form det er nå - eventuelt om det er grunn til justeringer. I dette tilfellet tenker vi oss at erfaringene er gode slik at de bestemmer seg for å beholde tiltaket uforandret.

Innsatsen for å nå målet videreføres ved at vi iverksetter enda et tiltak. Dette kan for eksempel være et innendørs ballspill hvor hensikten er å utvikle barnas koordineringsevne. Etter en stund evalueres også dette tiltaket ved hjelp av skriftlig logg og bearbeiding i gruppe, og personalet konkluderer med at aktiviteten riktig nok har sine sterke sider, men at støynivået blir såpass høyt at det forstyrrer de andre i barnehagen. På bakgrunn av dette bestemmer personalet at tiltaket ikke skal videreføres.

Under evalueringen av ballspillaktiviteten

kommer det frem at koordineringsevnen til barna kan stimuleres på andre måter også, og det fremsettes forslag om en pedagogisk aktivitet der barna skal bevege seg til musikk. Disse innspillene danner basis for utformingen av tiltak nummer tre som etter hvert blir planlagt og iverksatt. Aktiviteten evalueres gjennom arbeid med refleksjon og personalet kommer til at hovedtrekkene i opplegget skal beholdes med mindre justeringer.

Arbeidet med styrking av barnas helse følges nå opp med et fjerde tiltak som er et opplegg for sunnere kosthold i barnehagen. Også dette tiltaket evalueres etter samme mønster som tidligere, og tiltaket vurderes som såpass vellykket at det videreføres uforandret.

Hvor mange nye beslutninger og tiltak vi skal satse på, og hvor omfattende tiltakene skal være, beslutter styrer og pedagogiske ledere i samråd med øvrige medarbeidere og barnehageeiere. Nå er det ikke mulig med fortløpende evaluering av alle enkeltstående tiltak hele tiden - det ville bli for ressurskrevende i det lange løp. I stedet kan bruk av refleksjonslogg enten avgrenses til å omfatte evaluering av tiltak vi mener er særlig viktige, eller vi velger å konsentrere oss om en bestemt periode hvor flere tiltak ble iverksatt.

Et annet moment er at dette eksempelet tok utgangspunkt i hvordan en serie tiltak kunne bidra til å innfri samme hovedmål - barnas helse. Men i praksis kan vi eksperimentere med tiltak som retter seg mot forskjellige hovedmål samtidig. Det er da heller ikke meningen at refleksjonen utelukkende skal rettes mot pedagogiske aktiviteter - andre ting av viktighet kan også inkluderes, som eksempelvis dokumentasjon eller samarbeidet barnehage - hjem.

Utfordringer i loggskrivning

For den enkelte medarbeider knytter det seg flere utfordringer til det å skrive ned sine tanker, observasjoner og følelser. Barnehagen har lang tradisjon i å være en arbeidsplass hvor likhet mellom arbeidstakerne settes høyt, og hvor det er vanskelig å ta opp forhold som kan oppfattes som kritikk eller avsløringer av andres vaner og handlinger. Finnes det etiske retningslinjer for hva vi bør eller kan ta opp i en skriftlig refleksjonslogg? Tony Ghaye (2007) drøfter dette spørsmålet, og viser til Stefan Einhorn (2006), som identifiserer det han kaller fem «verktøy» som kan hjelpe oss til å holde en forsvarlig etisk standard. Hvis vi anvender disse prinsippene på skrivning av refleksjonslogg i barnehagen, kan vi sammenfatte dette til følgende fire råd:

**Les om nordisk
barnehageforskning:**
nordiskbarnehageforskning.no

- 1 At det vi tar opp i samband med refleksjon ikke bryter med gjeldende lover, forskrifter og andre formelle regler som regulerer hva vi kan avsløre eller ta opp. Dette betyr at skriftlige refleksjonsarbeider eksempelvis ikke kan gå på tvers av krav til taushetsplikt eller melde- og informasjonsplikt som barnehagene normalt må forholde seg til. Vanligvis vil erfaringsutveksling innad i barnehagen ikke by på noen problemer i så måte. Vær imidlertid oppmerksom på hvilke rutiner som finnes for oppbevaring av materiale som kan være sensitivt i forhold til medarbeidere, men spesielt i forhold til barna og deres familier.
- 2 At den enkelte både bruker sin fornuft og samvittighet til å vurdere konsekvensene for den som eventuelt blir omtalt i loggen. Avsløringer som kan oppfattes negativt av noen, kan samtidig være til hjelp for andre. Spørsmålet er da hva som er viktigst - beskyttelse eller hjelp.
- 3 At vi bruker våre empatiske evner slik at vi kan sette oss inn i andre menneskers situasjon. Dette er viktig av minst to grunner: For det første fordi vi lettere kan forstå hvordan andre har tenkt og handlet i bestemte situasjoner, og for det andre kan empati bidra til å holde kontroll med fristelsen til å bli fordømmende når refleksjonen kommer inn på kritikkverdige forhold.
- 4 At vi søker råd fra betrodd kolleger om hva vi kan avsløre i en refleksjonslogg dersom vi er i tvil om hvor langt vi kan gå.

Den største utfordringen handler kanskje om å få medarbeiderne til å *ville* skrive ned sine

tanker og inntrykk. Nå er fordelene ved å skriftliggjøre sine tanker om utvikling så store at det er verdt å prøve ut. De som har deltatt i arbeid med skriftlig refleksjon, rapporterer at de hadde et læringsutbytte som ellers ikke ville blitt utløst (Lund 2004). Men dette er kanskje ingen trøst for de som vegrer seg for å ta pennen fatt? I så fall er det verd å merke seg et par ting:

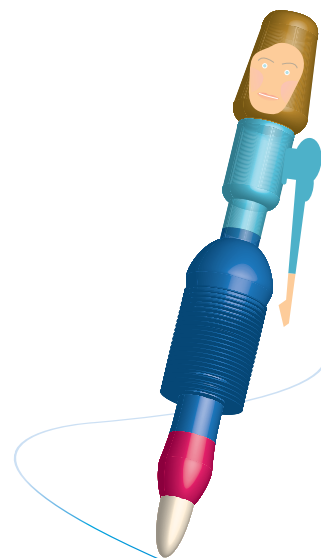
For det første kan ingen forvente at et helt personale skal beherske en bestemt arbeidsform uten en viss opplæring. I tillegg til den grunnleggende innføringen, må vi også prøve oss frem i en periode slik at medarbeiderne i barnehagen får utviklet den nødvendige fortroligheten med teknikken. Altså er det viktig at vi ikke forventer positive resultater med en gang. I seg selv er GLL-loggen ikke spesielt komplisert, så utfordringen for den enkelte ligger helst i det å venne seg til å skrive ned sine refleksjoner, samt det å se loggskrivning som et ledd i vurdering av utvikling.

For det andre er det slik at den enkelte ikke skal presentere sin skriftlige logg for sine kollegers «kritiske blikk». Arenaen for presentasjon i fellesskap er gruppearbeidet der de ansatte legger frem sine hovedpoeng muntlig. Dermed trenger ingen å ha prestasjonsangst for at andre skal lese ens egen tekst. Dersom pedagogisk ledelse og styrer ønsker å ta vare på loggene for dokumentasjon, forutsetter det imidlertid en tillitsfull relasjon til de øvrige medarbeiderne.

Over tid vil den enkelte medarbeider i barnehagen begynne å mestre arbeidsformen, og samtidig kanskje få opplevelsen av at ens stemme bidrar til barnehagens videre utvikling: Det man tenker, gjør og vil betyr faktisk

noe! I dette ligger kanskje den beste motivasjonen til å bidra gjennom å dele sine refleksjoner med andre?

(Takk til Tina Øvre, Toril Sverdrup, Anne Myrstad og Tom Tiller, kolleger ved Høgskolen i Tromsø, for råd, tips og støtte.)



Litteratur

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| <p>Argyris, C. & Schön, D. A. (1978): <i>Organizational Learning: A Theory of Action Perspective</i>, Addison-Wesley.</p> <p>Boud, D. (2006): Creating the Space for Reflection at Work. Boud, Cressey & Docherty (eds.) <i>Productive Reflection at Work</i>, Routledge.</p> <p>Boud, D. & Walker, D. (1998): Promoting Reflection in Professional Courses; the Challenge of Context, <i>Studies in Higher Education</i>, 23, 2: 191-206.</p> <p>Dalin, Å. (1999): <i>Veier til den lærende organisasjon</i>, Cappelen</p> | <p>Akademisk Forlag.</p> <p>Einhorn, S. (2006): <i>The Art of Being Kind</i>, Sphere.</p> <p>Ekman Phillips, M. & Huzzard, T. (2004): Utvecklingens magiska källa. De två sidorna av en dialogkonferens. I Tiller, T. (red.): <i>Aksjonsforskning i skole og utdanning</i>, Høyskoleforlaget</p> <p>Ghaye, T. (2007): Is Reflective Practice Ethical? <i>Reflective Practice</i>, 8, 2: 151-162.</p> <p>Gustavsen, B. (1992): <i>Dialogue and Development</i>, Van Gorcum.</p> <p>Habermas, J. (1984): <i>The Theory of Communicative Action</i>, Vol. I</p> | <p>& II, Polity Press.</p> <p>Jacobsen, D. I. (2006): <i>Organisasjonsendringer og endringsledelse</i>, Fagbokforlaget.</p> <p>Kolb, D. A. (1984): <i>Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development</i>, Prentice-Hall.</p> <p>Kunnskapsdepartementet (2006): <i>Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver</i>.</p> <p>Lave, J. & Wenger, E. (2003): <i>Situeret læring og andre tekster</i>, Hans Reitzels forlag.</p> <p>Lund, T. (2004): Hvem sin kunnskap - hvem sin forståelse?</p> | <p>Demokratisk aksjonsforskning i pedagogisk sammenheng. I Tiller, T. (red.): <i>Aksjonsforskning i skole og utdanning</i>, Høyskoleforlaget</p> <p>Schön, D. A. (1983): <i>The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action</i>, Basic Books.</p> <p>Søndenå, K. (2004): <i>Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga</i>, Abstrakt forlag.</p> <p>Tiller, T. (2005): <i>Aksjonslæring: Forskende partnerskap i skolen</i>, Høyskoleforlaget.</p> <p>Vince, R. (2002): Organizing</p> | <p>Reflection. I <i>Management Learning</i>, 33, 1: 63-78.</p> <p>Woerkom, M. van, Nijhof, W. J. & Nieuwenhuis, L. (2002): Critical Reflective Working Behaviour: A Survey Research. <i>Journal of European Industrial Training</i>, 26, 8: 375-83.</p> <p>Zeichner, K. (1996): Forskning om lärares tänkande och skilda uppfattningar av reflekterad praktik i undervisning och lärarutbildning. I Brusling & Brusling (red.) <i>Reflektion och praktik i läraryrket</i>, Studentlitteratur, Lund.</p> |
|---|---|---|---|---|



Vellykket storsatsing av forskningsnettverket Barnehageliv

EECERA står for *the European Early Childhood Education Research Association*, som hvert år arrangerer en internasjonal konferanse for forskere som arbeider med barn i barnehage- og småskolealder. Årets konferanse var den 18. i rekken, og for første gang ble den arrangert i Norge. Forskningsnettverket *Barnehageliv* kom fra arrangør oppgaven med æren i behold og flagget til topps.

Universitetet i Stavanger (UiS) var vertskap for den 18. EECERA-konferansen med tittelen *Reconsidering the Basics in Early Childhood Education*, på norsk *Nyvvurdering av barnehagens grunnlagsverdier*, 3. - 6. september 2008. Arrangører var Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning (DMMH) i Trondheim, Høgskolen i Vestfold (HVe, i Tønsberg) og UiS, til sammen forskningsnettverket Barnehageliv. Førsteamanuensis Marit Alvestad var konferanseleder og førstelektor Monika Röthle var leder for organisasjonskomiteen for den første EECERA-konferansen på norsk jord - begge arbeider ved Institutt for førskolelærerutdanning ved UiS. Alvestad leder også Barnehagelivs vitenskapelige komité, der professorene Frode Søbstad (DMMH) og Thomas Moser (HVe) er de øvrige medlemmene.

En slik konferanse er en svært stor og svært sammensatt affære, og konferansen ved UiS samlet rundt 625 forskere fra stort sett hele Europa samt fra Australia, New Zealand, Japan, Singapore og USA. Bærebjelken i konferansen må likevel sies å være de seks hovedtalerne, eller *key note speakers*, som det heter når konferansespråket er engelsk. Disse var dr. John Bennett (representerte utdanningsavdelingen i Organisasjonen for økonomisk



Hovedforedragsholder professor Colette Tayler fra University of Melbourne i Australia var opp-tatt av kreativitet, innovasjon og kunst som en plattform for læring og en bro over sosioøkon-omiske skiller. Hun var blant annet med på å skrive OECD-rapporten *Starting Strong II*.

dig etterpå å spørre om det virkelig ikke er rom for forbedringer, og det er det selvsagt:

- Andelen førskolelærere i norske barnehager, rundt 30 prosent av de barnehageansatte, er for lav, sa Bennett til Første steg. Han mener den lave andelen førskolelærere kan sette den norske barnehagen som et kvalitetstilbud i fare.

Bennett uttaler seg også kritisk om kon-tantstøtten, rett nok med en likestillings- hel-

samarbeid og utvikling, OECD, i Paris), Berit Bae (førsteamanuensis ved Høgskolen i Oslo), Lilian Fried (professor ved Technisches Universität Dortmund i Tyskland), Hillevi Lenz Taguchi (dosent ved Stockholms universitet, pedagogiska institutionen), Colette Tayler (professor ved University of Melbourne i Australia), og Stig Broström (lektor ph.d. ved Institut for Curriculumsforskning ved Danmarks Pædagogiske Universitet/Universitetet i Århus).

For få førskolelærere

John Bennett var første hoved-taler, og han omtalte norsk barnehagepolitikk i så pass skamrosende vendinger at kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell skinte som en sol på første rad, og etterpå takket for talen med å hånd-hilse på ham.

Første steg fant det nødven-



Førstelektor Monika Röthle (t.v.) ledet den lokale organisa-sjonskomiteen for den 18. EECERA-

konferansen. Førsteamanuensis Marit Alvestad ledet selve konferansen og er leder av den vitenskapelige komiteen i forsknings-nettverket Barnehageliv.





Førsteamanuensis Berit Bae ved HiO og dr. John Bennett ved OECD i Paris var begge hovedforedragsholdere, og de hadde mye å samtale om etterpå. Bennett pekte på flere universelle mål han mener det er viktig å arbeide for. Bae tok opp sitt spesialfelt barns rett til medvirkning, og at å undervurdere lekens betydning er å krenke barnets rett til å uttrykke seg i henhold til FNs barnekonvensjons artikkel 13, som i første linje nettopp slår fast at «Barnet har rett til ytringsfrihet;...».

ler enn en barneomsorgsvinkel: – Kontantstøtte for å være hjemme med barn i opptil tre år, framfor å sende barna i barnehage, er uheldig for de kvinnene som vil inn i arbeidsmarkedet igjen etterpå.

I hovedforedraget sitt streket han opp seks utfordringer for europeisk barneomsorgsarbeid de kommende årene, med utgangspunkt i FNs barnekonvensjon: Viktigheten av gode språktreningsstilbud i bar-



Hovedforedragsholder dosent Hildevi Lenz Taguchi (t.v.) ved Stockholms universitet, pedagogiska institutionen, og professor Jeanette Rhedding-Jones ved HiO fant tonen. Lenz Taguchi er opptatt av rettferdighetsspørsmålet i barneomsorgen, og hun tar derfor avstand fra det hun kaller maktdokumenter, som hun mener Oslos veileder A, B, C - 1, 2, 3 er et eksempel på. Se eget intervju med henne på side 24.

nets første levemåned, hjelp og støtte til barn i fattige og utsatte familier, gode lønns- og arbeidsbetingelser for de barnehageansatte, og en førskolelærerutdanning med respekt for barnets læringsstrategier.

Advokat og jordmor

– Pedagogen er barnets advokat, den som må kunne forstå og tolke barnet, og samtidig barnets jordmor i den forstand at utdanneren skal forløse barnets intellektuelle utvikling, sa Lilian Fried i sin hovedtale.

– Vi mangler vitenskapelig innsikt i arbeidet med små barn, sa hun. – Denne mangelen på vitenskapelig innsikt gjør det vanskelig for oss å forstå verdien og følgene av vår egen praksis, og følgelig blir det også vanskelig for oss å korrigere egen praksis der det



Hovedforedragsholder professor Lilian Fried ved Technisches Universität Dortmund spurte om voksne har en tendens til å skape et overdrevet romantisk bilde av barnet, og om dette innebærer at vi forsøker å forme barnet til noe det ikke er, og ikke bør være?



Disse utgjorde en av de rundt 150 sesjonene som fant sted i tillegg til hovedforedragene. F.v. Dalila Lino fra University of Maine, USA, Fiona Kelleher fra National Children's Nurseries Association i Irland, Christine Stephen fra University of Stirling i Storbritannia, og t.h. ordstyreren (the chair) Bente Jensen fra Universitetet i Århus. Lino, Kelleher og Stephen presenterte hver sin avhandling (paper) under den felles tittelen «Demokrati» (i barneomsorgen).



EECERA

European Early Childhood
Education Research Association



Hovedforedragsholder
lektor ph.d. Stig Broström
ved Danmarks Pædago-
giske Universitet/Univer-
sitetet i Århus hevdet at
nær en tredel av alle barn
er redde for å begynne på
skolen, og at rundt 5 pro-
sent av barna ser på
skolen som et sted der
læreren kommanderer.



Disse utgjorde også en av de rundt 150 sesjone-
ne: Høgskolelektor Turid Thorsby Jansen pre-
sentererte en undersøkelse av hvordan en barne-
hage fundert på demokratiske prinsipper kan
fremme barns medvirkning og deltakelse i lokal-
samfunnet, mens professor Willy Aagre (t.h.)
presenterte et prosjekt som på det tidspunktet
ennå bare var under utforming, med den formel-
le foreldresamtalen som tema. Begge arbeider
ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i
Vestfold.



kunne være nødvendig. Dette skyldes blant
annet at den enkeltes innsikter ikke knyttes
sammen med andres innsikter, og at relevant
innsikt ikke blir gjort til gjenstand for for-
skjellige tolkninger.

Colette Tayler fortalte om Australias nye
forsøk på å sosial brobygging og inkludering
i et flerkulturelt demokrati gjennom arbeidet
med små barn. I dette arbeidet står kreativi-
tet, innovasjon og kunst sentralt. Ved hjelp
av arbeid med småbarna er målet å nå også
foreldrene, på tvers av sosioøkonomiske og
lokalgeografiske skiller.

Stig Broström tok for seg overgangen
barnehage - skole, en overgang han framstilte
som utfordrende, kanskje til og med trauma-
tisk - for noen barn. Du kan lese mer om de
forskningsresultater og meninger Broström
la fram i sitt hovedforedrag i neste nummer
av Første steg - nr. 1/2009.

Rettferdighet er en her og nå-øvelse

**Barn er like lite som voksne en ensartet masse. Barn er som voksne produkter
av miljøer og kontekster. I disse miljøene og kontekstene inngår viktige
faktorer vi har en tendens til å undervurdere, mener Hillevi Lenz Taguchi, den
ene av de seks hovedtalerne på årets EECERA-konferanse i Stavanger. Hun tar
skarp avstand fra måle- og veiebarnehagen med forenklete og skjematiskerte
standarder.**

Rettferdighet er et nøkkelord i Hil-
levi Lenz Taguchis syn på premis-
sene for små barns læring. Det fin-
nes i den sammenheng ingen
universell formel for rettferdighet, det finnes
ingen standardrettferdighet - det finnes jo
heller intet universelt barn.

– Jeg har merket meg den såkalte veilede-
ren A, B, C - 1, 2, 3 som Oslo kommune har
bestemt at barnehagene skal bruke - et forfer-
delig dokument, sier hun. – Veilederen er ikke
et pedagogisk dokument, men et maktdoku-
ment.

–A, B, C - 1, 2, 3 står for det stikk motsatte
av en Reggio Emilia-tenkning, sier Lenz
Taguchi, som kaller veilederen et dokument
for ensrettende tenkning i et flerkulturelt sam-
funn. Hun snakker med andre ord om et
dokument som ikke er i stand til å yte barna
og deres familier rettferdighet, for rettferdig-
het overfor små barn og familiene deres inne-
bærer å ta hensyn til barnas og familienes
individuelle, kulturelle og sosioøkonomiske
kontekster.

Den såkalte veilederen for Oslos barnehager
var intet tema for Lenz Taguchi i hennes hoved-
tale for rundt 600 forskere fra størstedelen av
Europa pluss Australia og USA på konferan-
sen i Stavanger, men det faller naturlig å dra
inn veilederen i en samtale med Første steg.
Hun sier nemlig klart fra om at rettferdighet
overfor små barn er noe vi praktiserer ut fra
konkrete situasjoner i hverdagen, rettferdighet
er en her og nå-øvelse. Rettferdighet skapes i
en aktuell materiell virkelighet, der små barn
blir sett med alle sine forskjeller som følge av

klassetilhørighet, etnisk tilhørighet, tro og livs-
syn, kultur, kjønn og seksualitet.

– Med materiell virkelighet mener jeg rom-
mene slik de er innredet og møblert med tin-
gene og gjenstandene i rommet, jeg mener
uterommet og det lekemateriellet og de fysiske
særegenheter som preger det, og jeg mener
timeplaner og dagsordener for gjennomførin-
gen av hverdagen i barnehagen, sier hun.

– Vi har hatt en tendens til å undervurdere
den materielle virkelighetens betydning for
små barns læring. Den materielle virkelighe-
ten, eller vilkårene, er like viktig for små barns
læring som det som sies og gjøres. Når vi
inkluderer alt som har betydning for barns
læring, snakker vi om det jeg vil kalle en
intraaktiv pedagogikk. Den intraaktive peda-
gogikken gjør det mulig for oss å skape et
språk som bedre kan beskrive det materielles
betydning i tilknytning til læring. Intraaktiv
pedagogikk innebærer å dra nytte av forskjel-
ler, mangfold og kompleksitet i forhold til
læring, og å ta hensyn til barns tenkning og
lærings- og handlingsstrategier. Våre roller
som profesjonelle førskolelærere bør derfor
innebære å arbeide intraaktivt pedagogisk,
sier hun. – Det viktigste verktøyet innen
intraaktiv pedagogikk er pedagogisk doku-
mentasjon, en metode utviklet i Reggio Emi-
lia, mens selve begrepet er formulert av pro-
fessor Karen Barad ved Universitetet i Cali-
fornia.

Udemokratisk forenkling - demokratisk mangfold

Lenz Taguchis intraaktive pedagogikk repre-
senterer den ene av to tendenser hun mener

å se i dagens utdanningsarena, nasjonalt som internasjonalt. Den andre er preget av A, B, C - 1, 2, 3-synet, internasjonalt uttrykt ved moteuttrykket *developmentally appropriate practices*, DAP - «hensiktsmessige utviklingspraksiser». DAP-løsninger er ofte populære blant politikere og byråkrater fordi de bygger på skjemaer der det skal krysses av for forskjellige typer måloppnåelse, av for eksempel pensummal. De som måles, blir alle tilsynelatende behandlet likt (dessuten er det billig, i alle fall overflatisk sett).

Om visse politikere i Oslo og andre byer i og utenfor Norge har forkjærlighet for DAP-løsninger, har andre politikere andre steder ifølge Lenz Taguchi forstått at det gjelder å inkludere og ivareta den kompleksiteten og det mangfoldet vi finner hos barn fra familier med ulik klassemessig, sosioøkonomisk, etnisk, religiøs og kulturell bakgrunn. De tilbyr barna og familiene deres sosiale støtteordninger både fordi barnas mødre behøves i arbeidslivet og fordi de er blitt oppmerksomme på de nasjonaløkonomiske fordelene ved en god barneomsorg - færre blir analfabeter, og trolig blir færre kriminelle.

Lenz Taguchi bruker de skyteglade ett- og toårige guttene som et eksempel. Guttene befant seg i en barnehage der en førskolelærerstudent arbeidet som ledd i et prosjekt. Et av målene for prosjektet var å lære hvordan pedagogisk dokumentasjon kan være et lærings- og refleksjonsverktøy for både barn og voksne.

Disse guttene elsket å plukke opp helt vanlige pinner og kjepper fra bakken for så å bruke dem som pistoler og geværer. De skjøt løs på hverandre nærmest kontinuerlig, og personalet klarte til sin fortvilelse ikke å få penset dem over på andre former for lek. Av og til sprakk det for en voksen, og guttene fikk seg en skjennepreken. Det førte bare til av skyteleken ble enda mer populær.

En gang pekte en gutt på en annen mens han ropte: «Pistol min er levende og den vil drepe deg!» Studenten spurte: «Hvis pistolen din lever, har den vel et navn? Hva heter den?» Guttene ble overrasket og svarte ikke. Studenten igjen: «Bor den hos deg? Eller bor den her i barnehagen?» Omsider svarte gut-

Intraaktiv pedagogikk

Hillevi Lenz Taguchis begrep intraaktiv pedagogikk er knyttet opp til den amerikanske kvantefysikeren Karen Barads begrep *ontoepistemologi*. *Ontologien* (av gresk) er læren om tingenes eksistens og egenskaper. *Epistemologien* (av gresk, også kalt erkjennelsesteorien) er læren om og gyldigheten av våre kunnskaper. Ontoepistemologien forsøker å smelte sammen de to (du vil neppe finne denne nykonstruksjonen i noe oppslagsverk foreløpig).

Intra i intraaktiv er i denne sammenheng hentet fra kvantefysikken, der intra betyr de fenomener som oppstår i ikke separerbare og sammenflettede forbindelser mellom ulike agentiske («virkende») materier, organismer, og så videre. Intraaksjon betyr at ingen enheter i omverdenen kan opptre helt separert fra hverandre, men at grensene mellom dem er utydelige og utflytende, og mellom dem finnes det og oppstår det forbindelser, diffraksjoner (avbøyninger, avledninger) og interferenser (samspill, overlappinger). I en ontoepistemologi henger alt sammen og ingenting avgrenser seg klart fra noe annet ettersom det alltid befinner seg i en relasjon til noe annet.

ten: «Den heter Erik, og han bor sammen med moren sin under treet der.» Han pekte på treet.

Dagen etter samlet studenten guttene og fikk dem til å snakke om pinnene og kjeppene sine. Det varte ikke lenge før alle de andre også kunne fortelle at deres pinner/pistoler hadde navn, og at de bodde, eksempelvis, under en benk i garderoben i barnehagen. Etter hvert ble guttenes historier stadig mer fantastiske og humoristiske. Pinnene fikk plutselig et spesifikt utseende, en egen personlighet, og familie og venner!

Så fikk studenten guttene til å male og pynte pinnene, med den følge at guttene glemte pinnene som skytevåpen og i stedet ble opptatt av dem som dukker/venner. Pinnene ble ubrukelige som skytevåpen. Denne utviklingen



Intervjuet: Hillevi Lenz Taguchi, her på talerstolen i Stavanger, er dr. philos., sosiolog, og dosent i barnehagepedagogikk ved Stockholms universitet, pedagogiska institutionen. Lenz Taguchi, som er en hyppig benyttet foredragsholder også i Norge, var en av de seks hovedforedragsholderne (key note speakers) på EECERA-konferansen. Der holdt hun hovedforedraget *Doing Justice in Early Childhood Education? Justice to Whom and to What?* Blant norske førskolelærere er hun trolig særlig kjent for samarbeidet med førskolelærer og barnehageveileder Ann Åberg om boken *Lyttende pedagogikk - etikk og demokrati i pedagogisk arbeid* (Universitetsforlaget 2006).



gjorde at også jentene ble interessert. Leken med og transformasjonen av pinnene omfattet til slutt nesten hele barnegruppen. Noen oppdaget at pinnene hadde vært deler av trær en gang. Da begynte barna å lure følt på pinnenes forhold til trærne, til naturen, til regn, sol og vind, og til pinnenes liv og død etter at de hadde falt av trærne.

De enkle svarene finnes ikke

– Dette eksemplet illustrerer etter min mening hvor viktig det er å være inkluderende overfor barna og deres verden, sier Lenz Taguchi. – Vi må snakke og forhandle med dem på deres eget språk og ut fra deres egne livserfaringer. Samtidig må vi utfordre våre egne måter å forstå barn på. Klarer vi det, vil vi kanskje kunne formulere nye teorier og utforme nye praksisformer.

– Hva ville vi lære om gutter som dette? Kanskje at de lekte skyteleker fordi de rett og slett kjedet seg og ingen voksne evnet å utfordre dem til å leke på andre måter? Kanskje at de hermet etter en bestemt fjernsynsserie, en serie vi selv burde skaffe oss mer kunnskap om? Kanskje ville vi finne ut at disse guttene kom fra et litt belastet nabolag og at de hermet ting de opplevde der? Eller kanskje de bare prøvde å demonstrere maskulinitet på tradisjonelle måter?

– Eksemplet illustrerer mitt poeng når jeg går imot en reduksjonistisk, forenkende tenkning, sier hun. – For meg blir det å handle mot bedre vitende å tilstrebe forenkling i læringsspørsmål. De enkle svarene finnes ikke. Når noen beslutningstakere likevel vil forenkle, skjer det ut fra et ønske om lettere å kunne kontrollere. Gjennom DAP-løsninger ønsker vi naturligvis å gi alle et kvalitetsmessig likeverdig tilbud og å kunne likebehandle alle ut fra universelle, sammenlignbare og sentralt bestemte standarder. Ved å snevre inn alt til det mest grunnleggende, vil vi imidlertid gå glipp av den kompleksiteten som i virkeligheten er det som utgjør grunnlaget for barns læring og utvikling. Vi risikerer å avskjære oss selv fra våre aktverdige mål om inkludering, integrering og sosial rettferdighet.

En pinne på bakken er lett å overse, i alle fall for en voksen. Barn ser med andre øyne. Barn kan se en mulighet i en vanlig stol som voksne ikke vil se. I barnehagen finnes så mye som vi gjør daglig bruk av, men vi snakker sjelden eller aldri om stolene eller andre gjenstander. Pedagogene i Reggio Emilia har trolig kommet lengst i å se det barna lettere ser.

De snakker om rommet som «den tredje pedagogen».

Den lyttende pedagogikkens betydning

Med utgangspunkt i eksemplet med de skyteglade guttene understreker Lenz Taguchi hvor viktig det er at førskolelærerne evner å synliggjøre og yte rettferdighet alt det som det lærende barnet bringer inn i leken eller lære-situasjonen.

– Vi skal ikke overkjøre barna med gitte læringsmål eller egne moralske standarder. Vi må gå i lyttende dialog med dem, om vi ønsker å utfordre dem til dypere læring.

– I eksemplet utfordret studenten guttene til å menneskeliggjøre pinnene. Med maling, papir, bånd og lim ble pistoler til dukker. Her ser vi at materialene er viktige, de fungerer intraaktivt i forholdet mellom guttene og guttenes nye forståelse av pinnene. Diskurs og meningsskaping er viktig, men det materielle, tingene, er like viktige, i kraft av seg selv, sier hun.

– Vi ser også at de som lærer, guttene, ikke lenger er separert fra det som læres eller det de lærer om. Også skillet mellom det maskuline og det feminine utviskes, fordi guttene omformer leken på en måte som gjør den interessant også for jentene, sier Lenz Taguchi. – Samtidig ser vi at guttenes språk antok en ny materiell virkelighet. Guttenes egne ord fikk en sterk påvirkningskraft når studenten leste dem høyt fra prosjektdagboken sin. Dette skapte nye muligheter for intraaksjon. Pedagogisk dokumentasjon synliggjør vår praksis for oss, nye spørsmål åpner seg, med nye muligheter for nyskapende prosesser.

Diskursivt tenkende hender

Lenz Taguchi har enda et eksempel på lager, det med førskolelærerstudentene som skulle lage menneskefigurer av leire. De skulle observere og analysere arbeidet med å forme figurene, og hvordan figurene forandret seg igjen når de ble lagt i vann.

– Det første som skjedde var at alle laget mannsfigurer. Ingen kvinnefigurer forekom! De nakne leirmennene utførte forskjellige maskuline eller kjønnsnøytrale aktiviteter, ingen stelte barn eller utførte andre mer typisk kvinnelige sysler, sier hun.

Lenz Taguchi kaller det som skjedde et uttrykk for diskursbestemt tenkning fra studentenes side. Diskursivt tenkende hender formet leiren, men leiren formet også hendene og studentenes tenkning. De bearbeidet leiren i henhold til forskjellige ideer om hva

en leirfigur som skal forestille et menneske kan bli, og ut fra ideer om hva leire er og kan bli. Faktisk utviklet også studentene varme følelser for figurene sine, de ga dem navn og tilla dem egenskaper, akkurat slik guttene gjorde med pinnene.

– Det som ble mannsfigurer av leire var resultatet av leirens spesielle egenskaper og av studentenes praktiske kunnskaper. Hvorfor har vi så en tendens til å overse materialenes betydning, spør Lenz Taguchi, med utgangspunkt i Barads tenkning. – Det finnes ikke noen skarp eller iboende grense mellom barnet/mennesket og dets fysiske omgivelser, de tingene og gjenstandene det omgir seg med og tar i bruk. Det finnes heller ingen slik grense mellom språk og diskurs, eller mellom det å være og det å vite. Det å lære blir dermed like mye et kroppslig og materielt spørsmål som et spørsmål om tenkning og forståelse med utgangspunkt i språk og diskurs.

– Dersom det stemmer at det å være og det å vite, eie kunnskap, ikke kan skilles fra hverandre, og at vi lærer i intraaksjon med vår væren og den materielle virkeligheten som omgir oss, må det få følger for hvordan vi gjennomfører og evaluerer læreprosesser i arbeidet med små barn, sier hun. – Jeg mener det er umulig å arbeide pedagogisk med små barn med mindre det skjer i en lyttende dialog der førskolelærerne er inkluderende i forhold til alt som barna bringer inn i lek og læring.

Politisk arbeid

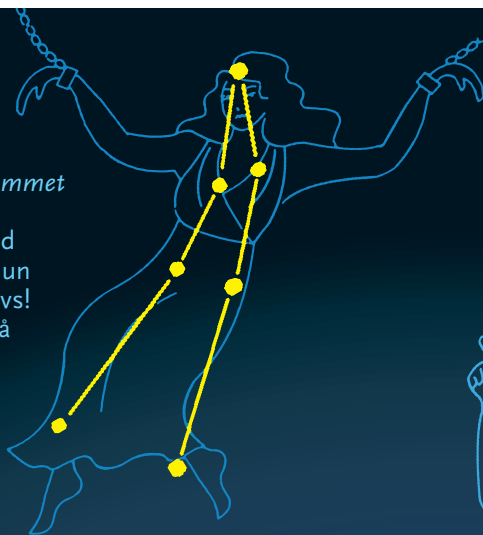
Arbeid i barnehagen er politisk arbeid, fastslår Lenz Taguchi: – Alt pedagogisk arbeid, alt arbeid som har med utdanning å gjøre, er politisk.

– På generelt grunnlag finnes det verdier de fleste av oss finner det tilsynelatende enkelt å enes om: Vi elsker våre barn og vi tar hånd om våre gamle og syke. Men hvordan vi, i betydningen samfunnet, gjør det, er et politisk spørsmål.

– Rettferdighetsspørsmålet er naturligvis politisk. Den algeriskfødte franske filosofen Jacques Derrida sier at rettferdighet aldri kan reduseres til fastlåste verdier, normer og lover. Rettferdighet kan aldri planlegges, rettferdighet må skapes her og nå. Kravet om rettferdighet manifesterer seg i forhold til *den andre* som står foran oss. Rettferdighet er, som den litauiskfødte franske filosofen Emmanuel Levinas sier, *vår relasjon til den andre*, refererer Lenz Taguchi.

Et av temaene på konferansen er *en himmel full av stjerner – verdensrommet og astronomiåret*.

Her ser vi prinsesse Andromeda med lenkede hender, men heldigvis ble hun reddet fra havuhyret av helten Persevs! Hør mer om prinsessen og helten på konferansen. (Illustrasjonene er tegnet av universitetslektor Wenche Erlie ved Naturfagsenteret.)



Andromedas far er kong Kefevs. Stjernebildet av kongen viser ham ofte tegnet med hånden hevet mot himmelen - kanskje i en bønn til gudene om å spare hans datter?



Velkommen til konferansen

Forskerspirer i barnehagen

-natur, miljø og teknikk for barnas skyld

Nasjonal konferanse i Helga Engs hus på Blindern, Universitetet i Oslo, torsdag 26. og fredag 27. februar 2009
Gratis adgang for alle barnehageansatte

26. februar

er temaene *svingende strenger, natur og lyd, en himmel full av stjerner – verdensrommet og astronomiåret, og hånddukker, språk og natur*. En barnehage har framlegget *Verdensrommet og Polaråret*.

27. februar

åpner med *drama og naturfag i barnehagen*, etterfulgt av *stein og fossiler og naturfag, språk og begrepsopplæring*. Og naturligvis er en barnehage i ilden igjen, med et framlegg om *Forskerspirer i barnehagen*.

Du finner mer informasjon på www.naturfag.no

Konferansen er gratis og åpen for alle barnehageansatte. Arrangører er Utdanningsforbundet, Nasjonalt senter for naturfag i opplæringen, og Nasjonalt senter for romrelatert opplæring (NAROM).

Du kan melde deg på per e-post til:
konferanse@utdanningsforbundet.no

Ja, jeg vil delta på *Forskerspirer i barnehagen*,
Universitetet i Oslo 26.–27. februar 2009.

Navn:

Adresse

Tlf.:Ev. medlemsnr.:

E-post:

Stilling/verv:

Kupongen sendes innen 5. februar til:

Utdanningsakademiet, postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo,

Tlf.: 24 14 20 00, faks: 24 14 21 50

Sted: Universitetet i Oslo, Helga Engs hus

Målgruppe: Førskolelærere, styrere, og andre ansatte i barnehagen, tillitsvalgte og studenter

Pris: Konferansen er gratis

Deltakere som trenger overnatting må bestille og dekke dette selv.

Oppgi at konferansen er i Utdanningsforbundets regi.

Vi har følgende hotellavtaler:

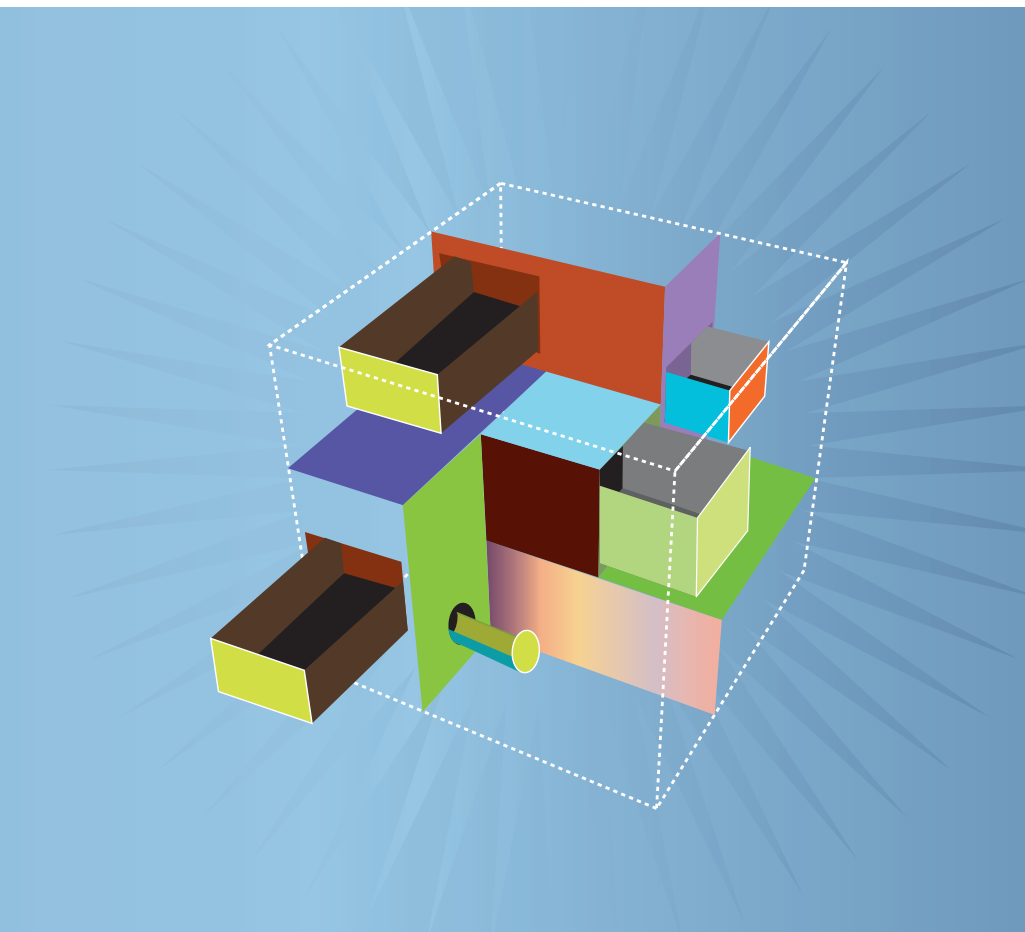
Best Western Anker Hotel, Storgaten 55,

tlf. 22 99 75 00, pris pr. natt kr. 700.

Grand Hotel, Karl Johans gate 31,

tlf. 23 21 20 00, pris pr. natt kr. 1130.

**Frist for
påmelding
5. februar**



Av Målfrid Bleka, Katrine Giæver
og Marit Gjervan

Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) gjennomfører for tiden et kompetansehevingsprosjekt om språklig og kulturelt mangfold for barnehageansatte, et prosjekt som avsluttes ved utgangen av 2009. NAFO er prosjektleder på vegne av Kunnskapsdepartementet (KD). Målet med prosjektet er å implementere flerkulturelle perspektiver i barnehagene ved hjelp av Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, Temaheftet om språklig og kulturelt mangfold, samt Tilskuddsordningen til tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder. Fra 2007 har kompetanseutviklingen også vært forankret i KDs *Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010*.

I løpet av prosjektperioden vil ansatte fra ca 200 barnehager fra alle fylker delta i prosjektet. NAFOs samarbeidspartnere underveis er fylkesmennene, høyskoler og universiteter, og selvsagt barnehager. Behovet for kompetanseheving av de barnehageansatte øker i takt med antallet nye brukere. Det er ikke slik at alle barn har norsk som morsmål eller at alle barn føler tilknytning og gjenkjennelse i de høytider som majoritetsbefolkningen feirer. Synet på barn og barneoppdragelse varierer også i langt større grad enn tidligere.

Når barnehageansatte mangler mangfoldskompetanse, kan arbeidet fremstå som tungt. Det kan oppleves som vanskelig å kommunisere med foreldre og barn med annet morsmål enn norsk, og det kan fremstå som en utfordring å ta hensyn til familienes verdier og syn på barn når man ikke har helt klart for seg hvordan forskjellige familier tenker. Undersøkelser (Palludan 2005, Andersen 2002, Gulløv/Bundgaard 2008) viser at barn med minoritetsbakgrunn ofte blir marginalisert i barnehagen og at deres språklige og kulturelle ressurser ikke gjøres synlige.

Å dra nytte av hverandres erfaringer

Prosjektene i fylkene har vært organisert med felles samlinger for alle barnehagene i et fylke høst og vår, og arbeid i regionale nettverk veiledet av fagpersoner fra høyskole/universitet. På de felles samlingene har barnehagene fått faglig påfyll fra NAFO eller høyskolen/universitetet, og ideer om hvordan de kan komme i gang med endringsarbeid. I nettverkene har de fått faglig veiledning og mulighet til å dra veksler på hverandres kompetanse og erfaringer. Barnehager med lang erfaring innen fler-



Kulturkompetanse gjør en forskjell

Det gjør en forskjell for barn og foreldre fra språklige og kulturelle minoritetsgrupper at barnehagepersonalet har kunnskap om og perspektiver som rommer mangfold og kompleksitet. Ved å utfordre barnehagenes praksis og teoretiske forankring kan personalet bedre legge til rette for gode aktivitets- og læringsmuligheter som ivaretar ulike barns behov. Artikkelforfatterne rapporterer her fra NAFOs kompetansehevingsprosjekt for barnehageansatte.

kulturelt arbeid har vært ressurser for barnehager som er helt nye på feltet. På den måten har nettverksarbeidet bidratt til en god spredningseffekt. I tillegg har mange av barnehagene hatt praksisprosjekter med utprøving av modeller for tospråklig opplæring og flerkulturelle perspektiver. Disse barnehagene har fått veiledning fra høyskolene/universitetene i tillegg til at de har deltatt i nettverkene.

Praksisprosjektene er presentert på regionale og nasjonale konferanser slik at også barnehager utenfor nettverkene har kunnet dra nytte av erfaringene fra kompetanseutviklingsprosjektet. NAFO arrangerte 6. juni 2008 en erfaringskonferanse i Oslo der 16 barnehager fra 15 fylker presenterte sine arbeid med utvikling av språklig og kulturelt mangfold i barnehagen.

Mangfold som ressurs

Nettverkssamlingene har gitt deltakerne rom for å diskutere og reflektere over arbeidsmetoder og eksempler utenfor egen barnehage. Denne muligheten har ført mange ansatte flere skritt videre. Svært mange har vektlagt synliggjøring av mangfold. Barnehagene har blitt beriket med musikk, mat, klær, eventyr, kunst, bøker og bilder og ikke minst språk fra alle familier som er representert i barnegruppene. Det rapporteres om foreldre som virker mer tilfredse med barnehagen, og som mye oftere enn tidligere har slått seg ned for å prate når de har hentet barna i barnehagen.

I Raumyr studentbarnehage på Kongsberg fikk barna et innblikk i afghansk hverdagsliv. Under lek i dukkekroken ville en av jentene være bestemor i Afghanistan som satt oppe om natten og strikket. Dette kom etter at barnehagen hadde hatt et prosjekt om rollelek med utgangspunkt i familienes opprinnelsesland, og leken var nok inspirert av et besøk i Afghanistan tidligere samme år.

De ansatte i deltakerbarnehagene har utviklet en større bevissthet rundt flerspråklig utvikling enn det de hadde tidligere. Det arbeides med barnelitteratur på flere morsmål og barnelitteratur som er egnet for flerkulturelle barnegrupper. Dette har blant annet ført til at forskjellige språk har fått økt status i barnegruppene, og at barn som tidligere ikke ville bruke morsmålet sitt i barnehagen nå viser stolthet over å være flerspråklige.

Som for eksempel i Bikuben barnehage i Møre og Romsdal: Førskolelæreren forteller at hun en dag satt i sofaen og ble lest for på arabisk av en gutt på fem år. En annen arabiskspråklig gutt satte seg ved siden av henne og begynte å oversette fra arabisk til norsk, i

og med at førskolelæreren ikke kunne arabisk. Så naturlig kan en god språklærings situasjon være i barnehagen når det gis plass til flere språk.

I Kyrkjevegen barnehage i Sogn og Fjordane ble barna svært begeistret da de i samlingsstund ble lest for både på norsk og farsi. Noen av barna med norsk som morsmål uttrykte at det var spennende å bli kjent med et annet språk og at de kunne lære seg noen ord på farsi. Barnehagen var så heldig å ha en assistent som snakket farsi.

I Borkenes barnehage i Kvæfjord i Troms kommer en av guttene og familien hans fra Myanmar (Burma), de er en del av karenfolket. Alle barna i barnehagen har lært noen ord på karen, og mye om karenfolket, som de ikke kjente til fra før. Det språklige og kulturelle mangfoldet har beriket barnehagenes innhold.

Foreldresamarbeidet

Foreldresamarbeid er viktig for prosjektdeltakerne. I Mjølan barnehage i Nordland opplevde personalet at det var lite kontakt mellom minoritets- og majoritetsforeldre. Personalet tok tak i dette ved å arrangere matlagingskurs på kveldstid med en afghansk far som læremester. Foreldre og barn med forskjellig språklig og kulturell bakgrunn deltok med stor iver. Personalet forteller at dette bidro til større kontakt mellom foreldrene, både i barnehagen og i lokalsamfunnet.

De barnehageansatte som har deltatt i prosjektet har helt klart økt sin mangfoldskompetanse. De fleste rapporterer også at de synes det er morsomt og givende å arbeide med mangfold. Det som kunne gjøre arbeidet tungt og vanskelig tidligere, er blitt en berikelse. Derfor sier de fleste at de vil fortsette å ha fokus på mangfold også etter at prosjektperioden er over.

Noen effekt?

Kan vi så måle effektene av arbeidet i prosjektet? Vi ser mange gode effekter. Når barnehager over hele landet melder tilbake at de minoritetsspråklige barna har fått en økt status i barnegruppen, når en somalisknorsk jente har gått fra å fornekte sitt morsmål til å bli stolt over sin flerspråklig, og når foreldrene er mer tilstede i barnehagen og de stiller spørsmål til personalet om personalets arbeid med barn, synes vi at kompetanseutviklingen har gitt gode effekter. Likeledes oppsummerer vi prosjektet så langt som vellykket når barn med majoritetsbakgrunn får ny kunnskap om verden og blir fascinert over at kameraten faktisk kan to språk.

Det gjør en forskjell for barna og for foreldrene at personalet har utviklet sin pedagogiske kompetanse og utvidet sine perspektiver på hva det vil si å tilrettelegge for gode aktivitets- og læringsmuligheter i en tid preget av mangfold og kompleksitet.



Artikelforfatterne: Målfrid Bleka (t.v.), Katrine Giæver og Marit Gjervan er rådgivere ved Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, NAFO, som hører inn under Høgskolen i Oslo. Bleka er utdannet førskolelærer, har videreutdanning i flerkulturelt arbeid i barnehage og skole, og er for tiden masterstudent i barnehagepedagogikk. Giæver har mellomfag i flerkulturell forståelse og er for tiden masterstudent i barnehagepedagogikk. Gjervan er utdannet førskolelærer og har hovedfag i flerkulturell og internasjonal utdanning. Alle tre har lang erfaring med pedagogisk arbeid i flerkulturelle barnegrupper (foto Bleka og Gjervan: Petter Opperud, foto Giæver: Copyright NAFO).

Litteratur

Andersen, C.E. (2002): Verden i barnehagen. Dekonstruksjoner i lys av postkolonial teori: en etnografisk undersøkelse fra en barnehageavdeling. Oslo: HiO-hovedfagsrapport nr 18.

Bleka, M., Giæver, K., Gjervan, M. (2008): Rapport fra Kompetanseutviklingsprosjekt om språklig og kulturelt mangfold i barnehagene - kompetanseutvikling, praksispro-

sjekter og spredningsarbeid. NAFO-rapport 2008.

Bundgaard, H. og Cullø, E. (2008): Forskel og fællesskab. Minoritetsbørn i daginstitution. Hans Reitzels forlag.

Kunnskapsdepartementet (2007): Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010.

Kunnskapsdepartementet (2007): Likeverdig opplæring i praksis!

Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009.

Kunnskapsdepartementet (2004): Rundskriv Q-4 2004: Tilskudd til tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder.

Palludan C (2005): Børnehaven gør en forskel. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

En samtale i barnehagen er ikke bare en samtale

I denne detaljpresentasjonen fra et prosjekt ved Høgskolen i Vestfold viser forskerne at en hverdagslig samtale mellom en voksen (førskolelæreren) og barn kan behandle abstrakte temaer som er både kognitivt utfordrende og utvidende for barna.

Av Liv Gjems

I en barnehage vil man oppdage at det foregår aktiviteter på ulike steder til ulike tider. I de fleste barnehager foregår læring gjennom barnestyrt aktivitet som lek og selvvalgte aktiviteter. De voksne i barnehagen er gjerne fordelt på smågrupper som kan bygge, tegne, leke, holde på med høytlesning eller leke. Barn leker selvfølgelig også mye bare med hverandre uten voksne til stede.

Dagene i barnehagen er fylt med mange slike aktiviteter, og samhandlingene mellom voksne og barn vil i stor grad foregå i situasjoner som preges av de spontane og ikke-planlagte samtalene. Nedenfor følger et eksempel fra en spontan samtale mellom Siv (3,5 år), Åge (3,1 år) og en førskolelærer. Det er noen uker før jul, og de sitter og spiser frokost sammen. Da kommer Hans (4,5 år) løpende forbi og inn på naborommet som er lite og skjermet fra der de sitter. Førskolelæreren roper på ham, og spør om han vil komme og si hei, men han svarer ikke. De tre ved bordet snakker om dette:

FØR (førskolelærer): Jeg tror han vil være litt i fred, jeg. (Ser på Åge og så på Siv, hvisker.)
FØR: Jeg lurer på hva han gjør jeg? (Med undring i stemmen.)
SIV: Skal vi gå og se? (Ivrig.)
FØR: Ja, gjør det du. (Med spenning i stemmen.)
SIV: (Går fra bordet, lister seg bort til døren, kikker inn, småløper tilbake.)
SIV: Han er i fred! (Hvisker.)
FØR: Hva så du? (Hvisker med spent stemme.)
SIV: Han er i fred! (Med vanlig stemme, ikke hvisking.)
FØR: Han er i fred, ja. (Smiler til Siv.)
FØR: Så du hva han gjorde? (Hvisker igjen.)
SIV: Han tegnet.
FØR: Han tegnet. (Nikker, smiler.)
FØR: Kanskje han jobber med en julepresang? (Med engasjert, hviskende stemme.)

SIV: Ja! (Med engasjert, hviskende stemme.)
ÅGE: Eller kanskje han skriver post til Julenissen? (Høyt og ivrig.)
FØR: Ja. (Hvisker.)
ÅGE: Eller kanskje han skriver en ønskeliste?
FØR: Kanskje det. (Hvisker, ser på Siv, på Åge, de er stille i fire sekunder.)
FØR: Han vil ikke snakke om det heller? (I en undrende tone.)
SIV: Nei. (Nikker, med en bekreftende tone.)
FØR: Det er kanskje noe hemmelig?
ÅGE: Jeg tror han tegna! (Med en sikker tone.)
FØR: Jeg tror det. (Bekreftende.)

En læringssituasjon

Ved første øyekast ser vi at dette er en hyggelig samtale mellom en førskolelærer og to barn, og det er det, men samtalen er langt mer enn som så. Dette er en samtale og en læringssituasjon der barna gjør flere viktige erfaringer.

La meg ta deg med fra begynnelsen av: Førskolelæreren inviterer innledningsvis barna til å delta i samtalen gjennom å kommunisere med hviskende, spørrende og undrende tonefall. Siv tar utfordringen om å gå og se hva Hans gjør, og svarer på førskolelærers spørsmål om hva hun så at «han er i fred». Hun har tatt opp førskolelærers uttrykk, bruker det kanskje ikke helt konvensjonelt, men med riktig funksjon og innhold. Opptak og utprøving av nye ord og uttrykk er viktig i barns språklæring.

Så forlenger førskolelæreren temaet og spør Siv om hun så hva Hans gjorde. Antakelig uttrykker dette spørsmålet tydeligere for Siv hva førskolelæreren vil vite, så nå svarer Siv at «han tegnet». Deretter trekker førskolelæreren temaet videre til å snakke om julepresanger. Åge som hittil kun har lyttet, aktiviserer seg nå i samtalen, og han foreslår både at Hans skal sende post til Julenissen og at han skriver ønskeliste. Hele tiden inviterer denne førskolelæreren barna til å delta gjennom å tenke sammen med henne og svare. De snakker om konkrete hendelser, hva Hans gjør, og om abstrakte tema, hva de tenker og tror om det han gjør.

Slike abstrakte temaer er både kognitivt utfordrende og utvidende for barn. De må formulere hva de selv tror uten konkret kontekst støtte.

Førskolelæreren tar videre tak i det barna sier og kommuniserer dermed at deres svar er viktige. Gjennom tonefall og kroppsspråk uttrykker hun at hun undrer seg sammen med barna. De planlagte samtaler har gjerne et gjennomtenkt formål der barna mottar ulike informasjon, eller blir presentert tema knyttet til ulike fag eller prosjekter. De planlagte, mer målrettede samtaler er imidlertid like viktige i det å invitere barn til å delta og svare, forklare, fortelle og argumentere.



Forskningsrådet

Om Praksisrettet FoU for barnehage, grunnsopplæring og lærerutdanning:



Norges forskningsråd deler fram til 2011 ut midler til forskning innen programmet *Praksisrettet FoU*. I denne spalten vil du kunne lese tekster fra prosjekter knyttet til barnehagesektoren. Spalteredaktør er professor Bente Aamotsbakken (bildet) ved avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Vestfold, i samarbeid med Arne Solli, ansvarlig redaktør for Første steg. Tekstene som presenteres vil beskrive situasjoner, enkelthendelser og refleksjoner som knytter seg til det jevne arbeidet i prosjektene. Disse tekstene vil derfor by på annet enn det du vil finne i forskningsrapporter og vitenskapelige avhandlinger og artikler. Vi håper du vil ha glede og nytte av dem.

Hva er hverdagssamtaler og hvorfor er de viktige?

Prosjektet *Barns læring om språk og gjennom språk* tar for seg hvordan barn lærer om språket gjennom å delta i samtaler. Vi er videre opptatt av at samtidig som barn lærer om språk, lærer de om andre mennesker, om seg selv og omgivelsene når de deltar som aktive språkbrukere og lyttere. Det muntlige språket vårt er et viktig redskap i vår læring. Gjennom språk deler vi opplevelser, følelser, ønsker, tanker og meninger. Slik gjør vi erfaringer med at andre tenker, tror og mener, noe som kan være likt eller forskjellig fra oss selv, og der igjennom lærer vi noe om oss selv. Videre er språket et redskap som hjelper oss å organisere og systematisere erfaringer, følelser osv, fordi språket består av ord og uttrykk som er bygd opp i hierarkiske systemer.

Etter å ha tilbrakt mange timer med videokamera eller lydopptaker i mange barnehager, har jeg erfart at ca 80 - 85 prosent av barnehagedagen er preget av samtaler mellom førskolelærere og barn som ikke er planlagt på forhånd. Disse uformelle, spontane samtalene som ikke er planlagt på forhånd, har jeg kalt hverdagssamtaler. De fleste samtaler som oppstår spontant, krever mye av førskolelæreres oppmerksomhet og lytteferdigheter. Siden omfanget av disse samtalene er stort, er hverdagssamtalene en av de mest omfattende og viktige læringsarenaer i barnehagen. Samtidig er hverdagssamtaler de pedagogiske situasjoner i forskning og praksis som får minst oppmerksomhet.

Ruqaiya Hasan (2002) understreker at i hverdagssamtaler verken kreves eller forventes at man snakker med tenksomhet eller refleksjon, og at de er rutiniserte og sjelden gjenstand for refleksjon. Følgelig er det et viktig å studere hverdagssamtaler og om barn inviteres til språklig aktivitet og deltakelse i samtaler. Det er viktig å studere hva førskolelærere kommuniserer til barn om betydningen av deres aktive deltakelse. Det er viktig å finne ut om barn inviteres til å delta i samtaler ved å svare på spørsmål, dele, utvikle og utforske et felles samtaletema. Får barn i barnehagen erfaringer med hvordan de kan argumentere, diskutere, forklare og fortelle? Erfarer barn i at deres stemme og deltakelse i samtaler og diskusjoner er av betydning for andre?

Forskning om barns deltakelse i samtaler

Tidligere forskning om barns deltakelse i samtaler viser hvilke kunnskaper barn tilegner seg både om språk og gjennom språk. Forskning som dokumenterer hva barn lærer gjennom språk er blant annet utført av Catherine Snow og hennes medarbeidere. Deres studier dokumenterer betydningen av at barn får delta i samtaler, og at deltakelse gir språkkunnskaper som både er til glede og nytte i nåtid, samt er avgjørende for senere lese- og skriveopplæring. Snow, Burns, & Griffin (1999) viser at det er meget viktig for barns læring at de tidlig skaffer seg et stort og variert ordforråd og god begrepskunnskap. De påpeker betydningen av både bredde- og dybdekunnskap. Bredde omhandler



Om artikkelforfatteren og prosjektet: Førsteamanuensis Liv Gjems (bildet) er leder for prosjektet *Barns læring om språk og gjennom språk* som en gruppe forskere og førskolelærerutdannere ved Høgskolen i Vestfold arbeider med for tiden. De samarbeider med barnehager om å studere samtaler, både ikke-planlagte samtaler og de som er mer målrettede og planlagte.

I prosjektet studerer de fagsamtaler, estetiske samtaler, litterære samtaler og hverdagssamtaler. Formålet er å hente frem gode eksempler som kan bidra til å utvikle samtalepraksiser i barnehagene. I denne artikkelen presenteres noen av perspektivene i prosjektet, med hovedvekt på barns aktive deltakelse i hverdagssamtaler.

Deltakere i prosjektet i tillegg til artikkelforfatteren er:

Høgskolelektor Trine Solstad (*de litterære samtaler*), førstelektor Norunn Askeland og førsteamanuensis Eva Maagerø (*de faglige samtalene*), høgskolelektor Turid Thorsby Jansen, førstelektor Kristin Rydjord Tholin og førstelektor Mari Pettersvold (*de demokratiske samtalene*), doktorgradsstipendiat Biljana C. Fredriksen (*de estetiske samtaler*), og professor Willy Aagre (*samtalene om språk mellom førskolelærere og foreldre*).

hvor mange ord et barn forstår og kan si, dybde omhandler hvordan barn kan bruke ordene til å redegjøre for et begrep.

I tillegg er det vesentlig at barn, ifølge blant andre Blum-Kulka og Snow (2002), får erfaring med å lytte til og bruke *utvidede diskurser*. I uttrykket utvidede diskurser ligger at barn kan samtale om hendelser som ligger utenfor den konkrete her-og-nå situasjonen, om hendelser som kan være knyttet til så som fortid, fremtid, fantasi situasjoner eller personer. Fortellinger, vitser, gjenfortellinger, forklaringer, argumentasjoner er eksempler på viktig diskurs kompetanse som barn kan utvikle tidlig dersom de har gode voksne og mer erfarne språkbrukere som samtalepartnere. Barnehagen er en fantastisk arena for læring språk, også av utvidet diskurs: de yngste barna lytter til og deltar i samtaler med mange eldre barn og flere voksne. Slik hører og tar de opp i seg mange ord og lærer hvordan ulike personer kan presentere sine erfaringer og opplevelser.

Barns deltakelse i samtaler er viktige for deres konstruksjon av kunnskap både om språk og omgivelsene. Studier av Siraj-Blatchford & Manni (2008), Hayes & Matusov (2005) og Kontos (1999) viser at barns språklige, kognitive og sosiale læring fremmes av positive, responsive og støttende voksne. Men de understreker at vi vet lite om hvordan slik støtte kan beskrives og hvordan pedagoger kan samtale med barn for å gi dem gode læringserfaringer og best mulig sam-talestøtte.

Hayes & Matusov (2005) gjennomførte en studie av førskolelæreres samtaleaktivitet og barns taushet, og de fant at voksne snakker mye og barn lite når de samtaler med hverandre i barnehagen. Hayes og Matusov gjorde en studie i barnehagen for å undersøke om ensidige samtalemønstre mellom førskolelærere og barn kan erstattes av større gjensidighet og dialog. De fant da at førskolelærere møter store utfor-

dringer når de aktivt ønsker å endre samtalepraksiser og fremme større gjensidighet i samtaler med barn fordi barna hadde lært seg å ha en passiv rolle i barnehagens samtalepraksiser. De konkluderer med at vi må utvikle kunnskap om hvordan førskolelærere kan skaffe seg kunnskap om hvordan de kan støtte opp om barns språklige deltagelse når de samtaler med dem, også med de tause barna.

Prosjektet vi arbeider med på Høgskolen i Vestfold har som formål å bidra til utvikling av slik kunnskap.

Hvordan utvikle samtalepraksis i barnehagen?

Hasan (2002) gir oss to eksempler fra sin forskning som påpeker to ulike tilnærminger til barns aktive språklige deltagelse i samtaler. Hun fremhever de inviterende spørsmål som innebærer at en voksen forstår at hun ikke kan vite hva et barn tenker, mener, vet eller forstår uten at barnet eksplisitt uttrykker dette gjennom språk. Hennes forskning viser at voksne som samtaler med barn med slike forventninger, støtter barns språklige uttrykksmåter og språklæring. Samtidig lærer barn å bruke språk for å dele erfaringer og konstruere kunnskap. Som en motsetning viser hun til tatt-for-gitt spørsmål, som er spørsmål der det kommuniseres at den som spør antar at hun vet svaret, og barnet skal kun bekrefte eller avkrefte dette:

FØR: Har du fått julekalender du da? (Til Per som akkurat har kommet til barnehagen.)

PER: Ja! (Smiler glad.)

FØR: Den er fin, tenker jeg! (Konstaterer, smiler til Per.)

PER: Ja, eee ... (Tenker på hva han skal si?)

FØR: Har du åpnet i dag, eller? (Interessert tonefall.)

PER: Mmm ... (Ser seg rundt på avdelingen.)

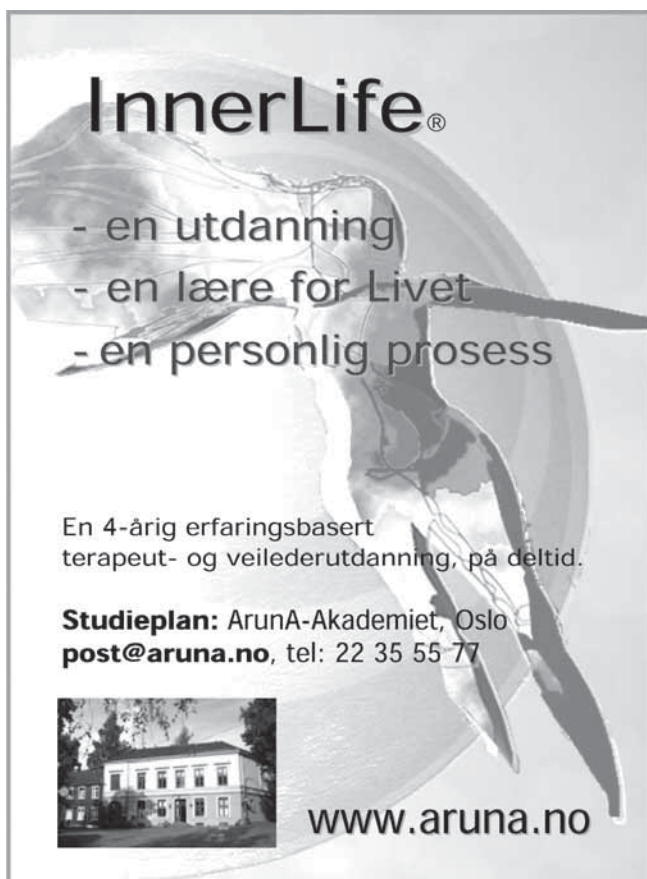
FØR: Og så skal du åpne hver dag frem til juleaften? (Til Per, som nikker og går.)

Dette er en kommunikasjonsform som i liten grad støtter barns språklige aktivitet, og Hasan viser at bruk av slike spørsmål er meget utbredt, både hjemme og i barnehagen. Voksne som møter barn med overvekt av slike tatt for gitt-spørsmål, kommuniserer til dem at deres språklige aktivitet er lite viktig, de voksne kommuniserer også at de har kontrollen over interaksjonen.

Barnehagers samtalepraksis er lite utforsket, og aller minst i norske barnehager. Samtidig er dette et sentralt forskningsfelt av betydning for barns læring om språk og det å tilegne seg språk som redskap i alle former for læring, kunnskapslæring, sosial så vel som kognitiv læring. Formålet med dette prosjektet er å utvikle kunnskap om de gode samtalepraksiser i barnehagen, fange opp og tydeliggjøre disse.

Referanser

- Blum-Kulka, S., & Snow, C. (2002). *Multiparty Conversations*. I S. Blum-Kulka & C. Snow (Eds.), *Talking to Adults*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hasan, R. (2002). *Ways of Meaning, Ways of Learning: Code as an Explanatory Concept*. *British Journal of Sociology of Education*, 23(4), 537 - 548.
- Hayes, R., & Matusov, E. (2005). *Designing for Dialogue in Place of Teacher Talk and Student Silence*. *Culture and Psychology*, 11 (3), 339 - 357.
- Kontos, S. (1999). *Preschool Teachers' Talk, Roles and Activities Settings during Free Play*. *Early Childhood Research Quarterly*, 14 (3), 362 - 382.
- Siraj-Blatchford, I. & Manni, L. (2008): *Would You Like to Tidy Up now? An Analysis of Adult Questioning in the English Foundation Stage*. *Early Years*, 28 (1), 5 - 22.
- Snow, C., Burns, M. S., & Griffin, P. (1999). *Language and Literacy Environment in Preschools*. *Eric Digest*: 1 - 7.



InnerLife®

- en utdanning
- en lære for Livet
- en personlig prosess

En 4-årig erfaringsbasert terapeut- og veilederutdanning, på deltid.

Studieplan: Aruna-Akademiet, Oslo
post@aruna.no, tel: 22 35 55 77

www.aruna.no



Av Bjørn Saugstad

advokat i Utdanningsforbundet



Fortrinnsrett for deltidsansatte

Deltidsansatte har som hovedregel fortrinnsrett til utvidet stilling dersom barnehageeieren får behov for mer arbeidskraft. Fortrinnsretten omtales både i arbeidsmiljøloven, i hovedtariffavtalen innen KS-området og i overenskomsten mellom arbeidstakerorganisasjonene og Oslo kommune.

Mange er ansatt i deltidsstilling i barnehager. Det er mange årsaker til det. Noen ønsker å være deltidsansatt, mens andre opprinnelig ble ansatt i deltidsstilling. Mange ansatte er derimot ufrivillig deltidsansatte og ønsker utvidelse av stillingen til full stilling. Arbeidsmiljøloven § 14-3 sier blant annet følgende:

- (1) Deltidsansatte har fortrinnsrett til utvidet stilling fremfor at arbeidsgiver foretar ny ansettelse i virksomheten.
- (2) Fortrinnsretten er betinget av at arbeidstaker er kvalifisert for stillingen og at utøvelse av fortrinnsretten ikke vil innebære vesentlige ulemper for virksomheten.

Det innebærer at en barnehage som har ansatt en førskolelærer i 50 prosent stilling, må tilby henne/han utvidet stilling før det foretas en ny deltidsansettelse. Det er likevel kun et utgangspunkt.

Forarbeidene til arbeidsmiljøloven forutsetter likevel at bestemmelsen om fortrinnsrett for deltidsansatte ikke innebærer at deltidsansatt som ønsker utvidet stil-

ling, ikke kan utvide stillingsbrøken sin ut fra egne ønsker. Den deltidsansatte som gjør fortrinnsrett gjeldende, må ta hele den utlyste stillingen. Selvsagt kan arbeidsgiver/arbeidstaker avtale andre ordninger, men det ligger innenfor arbeidsgivers styringsrett.

§ 14-3 åpner for at arbeidsgiveren kan nekte den deltidsansatte utvidet stilling begrunnet i fortrinnsretten. Det kan arbeidsgiveren gjøre dersom utvidet stilling påfører virksomheten «vesentlig ulempe». Hva som er slik «vesentlig ulempe», vil bero på en konkret vurdering i det enkelte tilfelle og vil være gjensidig for skjønn.

Å klage ved avslag

En arbeidstaker kan klage avslag på søknad om fortrinnsrett for deltidsansatte inn for Tvisteløsningsnemnda. Dette er en egen nemnd hjemlet i arbeidsmiljøloven § 17-2. Saker brakt inn for nemnda kan ikke bringes inn for domstolen før etter behandling i nemnda.

Mange oppfatter at kravet om «vesentlig ulempe» i realiteten innebærer at arbeidsgiver har «vetorett» og har full styring på om en vil utvide stillingen eller

ikke, og at fortrinnsretten til utvidet stilling for deltidsansatte derfor i realiteten er illusorisk. Utdanningsforbundet og Unio har lenge arbeidet for at vilkåret «vesentlig ulempe» tas ut av lovteksten.

Det stilles også som særskilt krav for å få utvidet stilling basert på fortrinnsrett for deltidsansatte, at arbeidstakeren er kvalifisert for stillingen. Det gjelder på samme måte som fortrinnsrett i forbindelse med overtallige. I kvalifikasjonsbegrepet stilles både faglige og personlige krav.

Det er også viktig å være klar over at det ikke stilles noen minstekrav til tjenestetid for å få fortrinnsrett som deltidsansatt. Dessuten varer fortrinnsretten så lenge som den tilsatte er deltidsansatt. Fortrinnsretten som den deltidsansatte har, gjelder også dersom hun/han tidligere har takket nei til å få utvidet deltidsstillingen.

Fortrinnsretten en deltidsansatt har til utvidet stilling, står tilbake for den fortrinnsretten oppsagte har. Det framgår av arbeidsmiljøloven § 14-3 fjerde ledd.

Hovedtariffavtalen

Ikke bare arbeidsmiljøloven berører spørsmålet om fortrinnsrett for deltidsansatte. Det er også

tema i tariffavtaler, både i hovedtariffavtalen (HTA) innen KS-området, og i overenskomsten mellom arbeidstakerorganisasjonene og Oslo kommune.

I HTA framgår det at det skal tilsettes i full stilling og at eventuelle unntak fra dette prinsippet skal drøftes med de tillitsvalgte. Videre framgår det i HTA følgende:

Ved ledig stilling skal deltidsansatte ved intern utlysning i kommunen/virksomheten tilbys utvidelse av sitt arbeidsforhold inntil hel stilling, dersom vedkommende er kvalifisert for stillingen.

Det er antatt at denne tariffbestemmelsen må forstås på samme måte som arbeidsmiljøloven § 14-3.

HTA har også en egen bestemmelse om at minst en gang i året skal arbeidsgiver informere og drøfte prinsipper for bruk av deltidsstillinger med tillitsvalgte. Lokale parter plikter også å drøfte utarbeidelse av retningslinjer for hvordan en kan redusere bruken av deltidsstillinger. Som vedlegg 2 til HTA ligger det et forslag til hva lokale retningslinjer for redusert bruk av uønsket deltid kan inneholde.

I de tilfellene der det er gitt retningslinjer, kan det framgå at fortrinnsretten går lenger enn det som følger av HTA. Eksempelvis kan henvisningen til vesentlig ulempe for virksomheten sløyfes.

”Utdanningsforbundet og Unio har lenge arbeidet for at vilkåret ‘vesentlig ulempe’ tas ut av lovteksten.”

En stille revolusjon

Lovfestingen av rett til barnehageplass for alle barn er en stor begivenhet som vil gjøre 2009 til et barnehagepolitisk merkeår. Samtidig står imidlertid de barnehagepolitiske utfordringene i kø: Det å redusere og helst fjerne førskolelærermangelen er kanskje den viktigste oppgaven Kunnskapsministeren nå må ta tak i.

Barnehagepolitikken får et merkeår i 2009. Da får alle barn en individuell rett til et barnehagetilbud. Regjeringens målsetting i Soria Moria-erklæringen om å innføre en lovfestet rett til barnehageplass ble vedtatt i Stortinget i juni i år. Barnehagesektoren har blitt en svært stor og viktig del av vår offentlige velferd, og nå er det første frivillige steg i barns utdanningsløp. Det kan være nyttig å ta et tilbakeblikk på hvor mye som har skjedd i vår sektor de siste årene. Uansett hvilken politisk farge skiftende regjeringer har hatt etter at stortingsmeldingen om Barnehager mot år 2000 (1988), var de tverrpolitiske løftene om barnehageplass til alle samstemt, men ingen viljen til å gjennomføre de. Selv ikke senket skolestart i 1997 som frigjorde mange plasser, endret nevneverdig på situasjonen, fordi flere foreldre etterspurte plass for stadig yngre barn. Kommunene klarte ikke å innfri de årlige løfter om flere barnehageplasser som ble framlagt i statsbudsjettene. De siste seks årene har vi vært med på en stille revolusjon der politiske løfter er iverksatt, og snart vil alle barn som ønsker det få et barnehagetilbud. Vi kan sammen gå inn i en ny barnehagetid der fokus på utbygging erstattes av diskusjoner og prioriteringer av kvalitet og innhold i barnehagen.

litet og innhold i barnehagen.

I 2002 besto stortingsflertallet av Arbeiderpartiet, Fremskrittspartiet, Sosialistisk Venstreparti og Senterpartiet. Disse inngikk en avtale dette året - barnehageavtalen - som i stor grad ble gjeldende barnehagepolitikk etter behandlingen av Stortingsmelding nr.24 (02-03) *Barnehagetilbud til alle - økonomi, mangfold og valgfrihet* sommeren 2003. Resultatet omtales som barnehageforliket. Hovedinnholdet var full behovsdekning i løpet av 2005, maksimalpris på foreldrebetaling innført i to trinn, økonomisk likeverdig behandling av private og offentlige barnehager, samordning av barnehageopptaket og utvikling av kvalitet og mangfold i sektoren.

Noen tall illustrerer den enorme utviklingen som har vært i sektoren fra 2003.

I 2003 brukte staten ca 7,5 milliarder kroner på barnehager, mens forslaget for 2009 er ca 18,2 milliarder. Samme år var antall ansatte 58 400 og av disse hadde ca 18 000 førskolelærerutdanning, mens tilsvarende tall for 2007 (siste offisielle tall) er 76 000 ansatte og av disse vel 24 000 med førskolelærerutdanning.

Antall barn har økt fra 205 000 i 2003 til et forventet tall på 265 000 i 2009. Særlig er det plasser til barn under tre år som har økt kraftig. Mens 43,8 prosent av ett- og to-

åringene hadde et barnehagetilbud i 2003, var tilsvarende prosentandel 69,3 ved utgangen av 2007. Dekningsgraden for barn i aldersgruppen ett- til fem år økte fra 69 prosent i 2003 til vel 84 prosent i 2007. Det har nærmest vært en revolusjon i barnehagesektoren i løpet av få år.

De ambisiøse Soria Moria-målene

Etter stortingsvalget høsten 2005 dannet tre av partene bak barnehageavtalen en flertallsregjering. Arbeiderpartiet, Sosialistisk Venstreparti og Senterpartiet dro til Soria Moria for å utforme regjeringens politikk. Regjeringspartene bygget på barnehageavtalen og forliket i Stortinget og utformet ambisiøse målsettinger i barnehagepolitikken. Disse var:

- å sikre full barnehagedekning
- å innføre maksimalpris på 2250 kroner per måned fra 1. januar 2006. Maksimalpris på 1750 kroner (2005-kroner) innføres når full barnehagedekning er nådd senest ved utgangen av 2007.
- å innføre en lovfestet rett til plass i barnehage når full barnehagedekning er nådd.
- å sikre tilstrekkelig og forutsigbar finansieringen av barnehager slik at utbyggere vet hva de har å holde seg til. Inntil full dekning er nådd skal det fortsatt være øremerkede statstilskudd. Staten skal fullfinansiere lavere maksimalpris og utbygging av nye barnehageplasser.
- å ha en tiltaksplan for å øke antall førskolelærere i barnehagene. Å opprettholde krav om pedagogisk kompetanse blant ledelse og ansatte i barnehagene.

”Vi kan sammen gå inn i en ny barnehagetid der fokus på utbygging erstattes av diskusjoner og prioriteringer av kvalitet og innhold i barnehagen.”



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

(Foto: Petter Opprud)

- å sørge for at barn som har særlig behov for barnehageplass får det.
- å opprettholde areal- og bemanningsnormer.
- å arbeide for likeverdige lønns- og arbeidsforhold for ansatte i private og kommunale barnehager.

I 2006 ble ansvaret for barnehagene plassert i Kunnskapsdepartementet. Ny lov og revidert rammeplan slår fast at barnehagen er en pedagogisk institusjon og den første, frivillige, delen av utdanningssystemet. Det slås fast at styrer og pedagogisk leder bærer et særskilt ansvar for det pedagogiske arbeidet. Både lov og rammeplan er viktige styringsdokumenter som har ambisjoner om å utvikle innholdet og kvaliteten i barnehagen. Med den nye loven er barnehagen definert som en pedagogisk virksomhet, og ikke som tidligere "en tilrettelagt pedagogisk virksomhet".

Fortsatt mye ugjort

Utdanningsforbundet har gjennom mange år hatt klare mål for utviklingen av barnehagesektoren. Disse har blant annet vært å få flere førskolelærere i hver barnehage, få ett felles departement for barnehage og skole, å styrke barnehagen som læringsarena, innføre barnehagerett for alle barn og sørge for mer omfattende barnehageforskning. Vi har arbeidet for økonomisk likebehandling, likeverdig lønns og arbeidsvilkår for våre medlemmer, og en finansiering av sektoren som er forutsigbar og bidrar til kvalitetsutvikling. Vi har oppnådd viktige seiere i vårt arbeid for et helhetlig utdanningssystem i Norge, og mange av våre barnehagepolitiske målsettinger er gjennomført. Det betyr ikke at vi kan lene oss tilbake, det er svært mange og store utfordringer som nå må prioriteres. Dette gjelder særlig forhold som skal sikre og videreutvikle kvaliteten i barnehagen.

Finansiering av barnehagene som gir likeverdige økonomisk vilkår for alle uansett eier, og som vil sikre at alle barnehageansatte får tilfredsstillende lønns og arbeidsvilkår, er et av disse områdene.

Et annet område er rekruttering av førskolelærere og systematisk satsing på kompetanseutvikling. Framlegget til statsbudsjett for 2009 følger opp hovedfokuset som har vært på full utbygging. Det er ingen forslag i budsjettet som varsler ekstraordinær innsats på områder som er av avgjørende betydning for kvaliteten. Utdanningsforbundet mener det er helt nødvendig med flere mid-

i barnehagen er førskolelæreren. I 2003 manglet det ca 2000 førskolelærere. I dag er mangelen doblet til ca 4000. Riktignok er studiekapasiteten økt i 2008 med 125 ordinære studieplasser, og det er foreslått en ytterligere økning med 150 studieplasser i 2009. Dette er ikke nok, og det tar tre år å utdanne førskolelærere. I forbindelse med Reform 97 da førskolelærerne var ønsket i grunnskolen, og ca. 6000 etter hvert fulgte seksåringene over i skolen, ble det i fire år fra 1997 utdannet henholdsvis 2065, 2038, 2364 og 2489 førskolelærere. Tilsvarende tall for de fire siste årene fra 2004 er hen-

"Mens denne regjeringen ... anvender en retorikk som innevarsler en dreining av fokus fra kvantitet til kvalitet, har tall for den viktigste indikatoren for kvalitet i barnehagen, førskolelæreren, vist en alarmerende negativ utvikling."

ler til rekruttering av førskolelærere og ekstra kompetansemidler for å sikre implementeringen av rammeplanen og kontinuerlig etter- og videreutdanning av personalet i barnehagene. Skal vi starte et kvalitetsløft, slik statsråden sier, må det langt sterkere prioriteringer til på disse områdene.

Flere førskolelærere helt nødvendig

I flere sammenhenger har statsråd Bård Vegar Solhjell annonsert at tiden nå er inne for et kvalitetsløft i barnehagene. Regjeringen vil våren 2009 legge frem en melding om kvalitet i barnehagen. Denne meldingen blir viktig for å tydeliggjøre barnehagene sitt oppdrag og legge frem forslag til tiltak som vil være med å gi sektoren et nødvendig kvalitetsløft. Den viktigste kvalitetsindikatoren

holdsvis 1289, 1331, 1272 og 1435.

Mens denne regjeringen har satset på en formidabel utvikling av barnehagesektoren, utformet styringsdokumenter som stiller store krav til innhold og kvalitet og anvender en retorikk som innevarsler en dreining av fokus fra kvantitet til kvalitet, har tall for den viktigste indikatoren for kvalitet i barnehagen, førskolelæreren, vist en alarmerende negativ utvikling. Regjeringen og barnehageeiere har ikke så langt lyktes med å skaffe nok førskolelærere. Dette er kanskje den største utfordringen i sektoren fremover, og det er nå helt nødvendig å sette inn ekstraordinære tiltak for at barnehagen skal fylle rollen den er tiltenkt i utdanningen.

Kanskje denne revolusjonen ikke skal fortsette i det stille lenger?

Nye bøker



NYE TIDER - NYE KRAV

Sosialisering og individualisering, nye syn på barn og barndom, foreldrenes betydning for barns vennskap til jevnaldrende, barnehagebarn og skoleprestasjoner, og flerkulturell oppvekst er noen av temaene som behandles i *Moderne oppvekst - nye tider - nye krav* av Vibeke Glaser og Jan Bølstad (red.).

De 13 kapitelforfatterne er alt fra pedagoger, idéhistorikere, lingvister og psykologer til sosiologer og politifolk. De tilhører til dels de fremste i Skandinavia på sine områder, som professor emeritus Bent-Erik Andersson ved den tidligere Lärarhögskolan i Stockholm (nå Stockholms universitet) og den danske psykologen Bent Hougaard (resten er norske). Forordet har barneombud Reidar Hjermann skrevet.

Bokens redaktør Vibeke Glaser er førstelektor ved Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning (DMMH) i Trondheim, og den andre redaktøren, Jan Bølstad, er daglig leder for Faglig forum for helse- og sosialtjenesten.

Universitetsforlaget 2008, 205 sider,
ISBN 978-82-15-01360-2

LESEKOMPETANSE

Hvorfor skal vi lese for barn? Hva skal vi lese for barn? Hvordan skal vi lese for barn? Dette er de tre primærspørsmålene høgskolelektor Trine Solstad ved Høgskolen i Vestfold stiller i boken *Les mer! Utvikling av lesekompetanse i barnehagen*. Boken retter seg først og fremst mot barnelitteraturstudiet ved førskolelærerutdanningene.

«Dette er ei bok som ikke handler om lesing av barnelitteratur i sin alminnelighet, men ei bok som tar opp lesing i barnehagen,» skriver Solstad i prologen. «Barnehagen er ikke bare et sted å være, men også et sted å lære, og de voksne har en viktig oppgave når det gjelder å legge til rette for at barn lærer noe mens de går i barnehagen. Dette gjelder selvsagt også i forhold til bøker og lesing.»

Solstad forklarer hva lesekompetanse i førskolealder er. Hun deler arbeidet med lesekompetanse inn i leseopplæring, leseoppdragelse og leseopplevelse. Teoristoffet er konkretisert gjennom eksempler fra barnelitteraturen og fra samtaler mellom barn og voksne om det de leser. Boken inneholder også en liten barnelitteraturliste.

Universitetsforlaget 2008, 146 sider,
ISBN 978-82-15-01214-8

KULTURELT MANGFOLD

Hvordan plasserer du deg som profesjonsutøver i forhold til kulturelt mangfold? Hvordan kan du selv bidra til refleksjon omkring kulturelt mangfold i utdanning og praksisfelt? Dette er spørsmål som stilles i boken *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold - fra utsikt til inn-sikt*, skrevet av 21 forfattere fordelt på 15 kapitler, og med den ene forfatteren, Ann Merete Otterstad, som bokens redaktør.

Bidragstyterne skriver for førskolelærer-, allmennlærer-, barnevernspedagog-, sosionom- og sykepleierstudenter, og de har selv sin bakgrunn i de samme fagområdene. De forsøker å se kulturelt mangfold som foranderlige prosesser, samtidig som de avviser forståelsen av ett mangfold, én kultur eller én etnisitet.

Otterstad, forfatter av forord, innledning og et av kapitlene, er utdannet førskolelærer, nå førstelektor i pedagogikk ved Høgskolen i Oslo og stipendiat ved Universitetet i Oslo.

Universitetsforlaget 2008, 316 sider
ISBN 978-82-15-01361-9

SNAKK MED BARN OM ALT

Du kan snakke med barn om alt, mener Magne Raundalen og Jon-Håkon Schultz som har skrevet boken *kan vi snakke med barn om alt? - de vanskelige samtalene*. Du må imidlertid gjøre det med omtanke. Førskolelærere vil ha stor interesse av denne boken, men kanskje særlig av underkapitlet *Romolslia barnehage i Trondheim - med eget Snakkehjørne*.

Hva gjør du når barn spør om Fritzl-saken i Østerrike, om lommemannsaken, om braket rundt Muhammed-karikaturene, om omskjæring, eller om skolemassakrene i Finland?

Barn trenger klare meldinger fra omsorgsfulle voksne, sier Raundalen og Schultz. De vil ha og de fortjener vår beste voksenversjon av sakene i et språk de kan forstå. Boken gir veiledning til alle voksne som har med barn å gjøre, som snakker mye med barn, om hvordan de kan gripe saken an. For mange voksne synes det er vanskelig å snakke om de groteskhetene som slår imot store og små fra fjernsynsskjermer og avisforsider - det er derfor boken har undertittelen *de vanskelige samtalene*.

Det er ikke bare groteske mediasaker som rammer barna. Hva når skilsmissetrusselen trer inn i familien? Hva når dødsfall skjer i nærmeste familie eller i vennekettsen? Eller et drap, eller en annen grusom forbrytelse? Det som skjer kan være gru-

somt og forferdelig, men det kan ikke feies under teppet.

Boken er skrevet med tanke på å mestre livet. Etterordet *Med fokus på å mestre livet* er skrevet av Torhild Roland Vetvik og Svein Helgesen fra verdi- og utviklingsnettverket Skal - skal ikke. Barnepsykolog Magne Raundalen selv er høyt anerkjent for sin innsats innen krisepsykologi for barn, og han arbeider ved Senter for krisepsykologi i Bergen. Lærer Jon-Håkon Schultz har doktorgrad i spesialpedagogikk og er forsker ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Begge er tilsluttet Skal - skal ikke.

Pedagogisk Forum 2008, 143 sider, ISBN 978-82-7391-149-0

SMÅBARNSPOLITIKK I NORGE, SVERIGE OG TYSKLAND

Norge og Sverige på den ene siden og Tyskland på den andre er eksempler på ulike veier innen småbarnspolitikken. Tora Korsvold, forsker ved Norsk senter for barneforskning (NOSEB) ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim, drar fram forskjellige trekk og sider ved de tre landenes politikk i tidsrommet 1945 - 2000 i boken *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik*. Boken er skrevet som en del av forskningsprosjektet *Velferdsstatens småbarnspolitik*, et av fem delprosjekter innen hovedprosjektet *Det moderne barnet og det fleksible arbeidsmarkedet*.

Bokens første del handler om Sverige under tittelen *Arbeidsmarkedet endrer barndommen*. Boken tar seg svensk småbarnspolitik fra 1940. Korsvold framhever 1960-tallet som tiåret da de nye barndomsforståelsene tvang seg fram i Sverige.

Del to handler om Norge, under tittelen *Fra husmoridealer til barns*

VANLIGE BARN MED UVANLIGE LIVSERFARINGER

Faktaheftet *Se meg nå - Faktakunnskap om vanlige barn med uvanlige livserfaringer* er beregnet på alle som arbeider med og for barn i barnehage, skole, fritidstilbud, m.m. Heftet tar for seg barn og unge som skjuler sine egne liv og som havner i faresonen av den grunn. Av og til er disse de snille og stille barna, noe som gjør det vanskelig å oppdage dem og gi dem hjelp.

Mange barn føler seg satt utenfor, av årsaker som ikke er umid-



delbart åpenbart for voksne. Noen vokser opp i familier med rusavhengige foreldre, eller far eller mor er i fengsel, eller i familier med seksuelt misbruk - eller noe annet. Noen av disse barna kan, etter som de vokser til, selv havne i rusavhen-

gighet, spilleavhengighet eller andre ulykkelige situasjoner om de ikke får hjelp i tide.

Se meg nå har Marit Egge som redaktør, heftet er finansiert av Stiftelsen for norske helse- og rehabiliteringsorganisasjoner og produksjonen av heftet er administrert av Redd Barna. 12 organisasjoner har bidratt med tekst, og hver enkelt organisasjon er faglig ansvarlig for sitt bidrag. Heftet er laget ut fra den tanke at alle barn har krav på å bli møtt med respekt, og på å bli sett og godtatt som de menneskene de er.

Helse og Rehabilitering, 65 sider
ISBN 978-82-7481-168-3



rettigheter. Kapittel 1 har betegnende nok tittelen *Perioden 1945 - 1970: husmoridealer og barnehagens framvær*. Det er ifølge Korsvold først på 1970-tallet endringer på arbeidsmarkedet begynner å stimulere til nye barndomsforståelser her i landet, i det tiåret Norge for alvor ble en oljenasjon.

Del tre, om Tyskland, handler om et land som naturlig nok i særlig grad ble rammet av Den andre verdenskrig. Del tre har tittelen *Den borgerlige familiebarndommen mister sin betydning*, mens kapittel 1, om perioden 1945 - 1960, har tittelen *tilbake til normaliteten*. I Tyskland har tanken om den hjemmeverende mor med barn hele tiden stått sterkere enn i Skandinavia, og løsninger av typen barnehager har vært tenkt på som passende for barn i såkalt underprivilegerte familier.

Universitetsforlaget 2008, 286 sider, ISBN 978-82-15-01259-9

Les om nordisk
barnehageforskning:
nordiskbarnehageforskning.no

Du kan lese om FONOSERIEN og bestille den på www.fonoserien.no eller på Dysleksiforbundets tlf: 22474450
Pris pr DVD: kr.149,-

Til foreldre og alle som har med førskolebarn å gjøre.

FONOSERIEN - De magiske lydene er en eventyrserie på DVD. Den er et fint og lærerikt tilbud til alle førskolebarna våre. FONOSERIEN vil vekke barnas interesse for språkløyd og bokstaver tidlig. Her får språkløyd og bokstaver for første gang egen mening, og barna vil lære dem på samme måte som de lærer seg nye ord. La oss gi barna mulighet til å lære bokstavene - helt av seg selv!

NOVAs mangelfulle forståelse av norsk barnehageforskning

NOVA-rapporten og kunnskapsoversikten *Kvalitet og innhold i norske barnehager* er en ufullstendig framstilling av norsk barnehageforskning, mener artikkelforfatterne. De oppfordrer alle som er involvert i fagfeltet til å si sin mening om oversikten, slik at resultatet kan bli en revidert versjon.

Av Ann Merete Otterstad
og Brit Nordbrønd

I kunnskapsoversikten *Kvalitet og innhold i norske barnehager* (Borg, Kristiansen, & Backe-Hansen, 2008) utgitt av NOVA¹, finner vi interessant lesning om hvilke forskningsføringer og politiske argumentasjoner forskere tegner for barnehagefeltet de nærmeste årene. Rapporten er basert på en videreføring av Kunnskapsoversikten i 2002 (Gulbrandsen, Johansson, & Nilsen, 2002). NOVA er administrativt underlagt Kunnskapsdepartementet (KD), og den foreliggende kunnskapsoversikten er utarbeidet på oppdrag av KD. Mandatet har vært å kartlegge og vurdere empiriske studier om kvalitet og innhold i norske barnehager fra år 2000 og fremover. Siktemålet er å gi KD oversikt over hva forskningen sier om temaene kvalitet og innhold, og eventuelle mangler på feltet (s.11). På nettsiden til NOVA² står det om rapporten: «Veksten i barnehagetilbudet de senere årene har bidratt til å aktualisere behovet for mer kunnskap om innhold og kvalitet i barnehagene. NOVA har nå utarbeidet en kunnskapsoversikt (...) som viser at det er behov for mer forskning på en rekke områder.»

Rapportens konklusjoner legger føringer for hvilke forskningsområder som skal prioriteres. NOVA beskriver og definerer et forskningsfelt, og slik legges et grunnlag for nye

forskningsområder i årene som kommer. Vi ser betydningen av og støtter forskernes forslag om blant annet å satse på studier som konsentrerer seg spesielt om barnas oppfatninger og opplevelser i barnehagehverdagen (s. 86). Det er på grunnlag av NOVAs argumentasjoner i kunnskapsoversikten vi stiller våre kritiske spørsmål. Vi vil kritisk vurdere NOVA-rapporten og undersøke om det er sammenheng mellom den og neolibérale og markedsøkonomiske tendenser vi kan spore innenfor internasjonal barnehageforskning i dag (Nordbrønd, 2005; Osgood, 2006). Etter at vi har lest rapporten flere ganger, mener vi de internasjonale ideologiene kan spores flere steder i teksten.

NOVAs funn

I beskrivelsene av «funnene» og i konklusjonen av rapporten sies det på NOVAs nettside: «Forfatterne finner store variasjoner i forskningen som er gjennomgått. Dette gjelder så vel arbeidenes vitenskapelige kvalitet, omfang, hva man er opptatt av, samt begrepsbruk og metodiske tilnærminger. Rapporten gir en oversikt over hva som finnes av empirisk forskning i forhold til barnehagen, og tema som: Læring og språkstimulering, IKT og matematikk, kjønn likestilling, inkludering, de minste barna, medvirkning og barnehagens rom og fysiske miljø.»

Slik konklusjonen er framstilt, åpnes det for kritiske spørsmål til dette arbeidet som er

gjennomført våren 2008. Hvilke innhold og forståelser legger NOVA i forskning? Hva er argumentasjonen om at det er empiriske studier som er vektlagt? Hvordan forstås empiri her? Vitenskapelige forståelser av forskning handler om hvilke vitenskapsparadigmer barnehagefeltet og den enkelte forskeren skriver seg inn i og skrives inn i. Slike betraktninger er ikke drøftet i rapporten. I rapporten foretas et utvalg av litteraturgjennomgang av forskning i Norden, med hovedvekt på norsk forskning. Hvilke utvalg av forskningsprosjekter som er tatt med kan synes tilfeldig. Med hvilke teoretiske briller forskerne fra NOVA undersøker feltet barnehageforskning får vi ikke som lesere ta del i, ut over at mye av innhengen av data har skjedd gjennom ulike literatursøk, søk i bibliotekdatabasen og på utdanningsinstitusjonenes nettsider. Forskerne har også snakket med noen sentrale nøkkelpersoner (s. 19). Rapporten kan se ut til å ha vært disponert ut fra rammeplanens temahefter.

Vi spør hva forskerne forstår med kvalitet, og ut fra hvilke kriterier har de valgt sine innholdskomponenter. Torill Strand sier (I: Rhedding-Jones, 2004) at kvalitet er et normativt begrep som kan brukes til det meste og som derfor vil legitimere de fleste politikernes interesser. Spørsmålet for oss er hvem som skal definere hva kvalitet kan sies å være. Strand sier videre at begrepet kan inkludere konflikter, ulike interesser og prosesser, altså et begrep som står i motsetning til noe som ER. (vår utheving). Kvalitetsbegrepet har i seg muligheter og peker på forandringer, noe som kan fornyes og deles som et demokratisk prinsipp. Som lesere får vi ikke oversikt over hva NOVA legger i sitt kvalitetsbegrep.

Når for eksempel NOVA-forfatterne referer til Marit Alvestads artikkel (2004) og sier at det hersker forvirring og usikkerhet blant førskolelærere når de ikke vet forskjell på formell og uformell læring, tar de ikke forbehold om at Alvestads undersøkelse er gjennomført før introduksjonen av Rammeplanen av 2006.

1 Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Forfatterne av rapporten er henholdsvis Elin Borg (forskningsassistent og master i sosiologi), Inger-Hege Kristiansen (forskningsassistent og master i sosialantropologi), og Elisabeth Backe-Hansen (forsker/ dr. psychol.).

2 <http://www.nova.no/?id=17075>

De sier heller ikke noe om det kan være positivt at førskolelærere ikke nødvendigvis påberoper seg kunnskap om forskjell på disse ulike læringsformene. Det er problematisk å begrepssette hva formell/uformell læring innebærer for det fleste av oss. For hvem, når og hva som gjør en forskjell for det enkelte barnet når det lærer?

Usynliggjøring av samene

Vi er ekstra oppmerksomme på hvor det har blitt av *kvalitet for de samiske barna*, jf rammeplanens retningslinjer i forhold til ILO-konvensjon nr. 169 (ILO = FNs internasjonale arbeidsorganisasjon) om urbefolkningens rettigheter. At den samiske befolkningens posisjoner og deltakelse i forskning totalt er utelatt i rapporten, vekker undring. Etter kontakt med personer i samiske utdanningsmiljøer, har vi fått følgende kunnskapsoversikt: Geir Grenersen (1996)³ har i sin doktorgradsstudie tatt opp tiltak for å styrke samiske barns identitet i det markesamiske området. Det ble bygget en markesamisk barnehage der barnehageetableringen blir sett på som en del av en kulturkamp mot fornorskning og en viktig markering for markesamene som en kulturell gjenreisningspolitikk. I 2008 ble det og levert inn til faglig vurdering en doktorgradsavhandling om samiske barnehager. Jon Todal (2007)⁴ har deltatt i et femårig forskningsprosjekt i en barnehage i det sørsamiske området. Målet for dette prosjektet er å styrke det sørsamiske

språket blant barna i Engerdal kommune i Hedmark. Asta Balto (1990) har blant annet foretatt undersøkelser av kjønnsrollemønstre i samisk barnehager. Marianne Storjord har skrevet flere artikler (2000, 2005) om samiske barnehagers historie. I en masteroppgave i spesialpedagogikk er Siv Elin Austdals (2007) tema samisk-norsk tospråklighet hos førskolebarn, der hun ser på hvordan barnehagen sikrer barna en tospråklig utvikling.

Foucault (1999) ville kunne omtalt arbeidene som er unnlatt fra rapporten som et uttrykk for maktmessig regulering og sortering fra NOVAs side. En slik ekskludering av samisk forskningsdokumentasjon kan oppfattes som usynliggjøring av urbefolkningens rettigheter. NOVA foretar slik en selektiv distribuerende av kunnskap som favoriserer majoriteten på bekostning av den samiske befolkningen.

3 Vi er innforstått med at NOVAs oversikt omfatter primært forskning fra 2000- og ikke på 1990-tallet, men vi finner det likevel nødvendig å nevne samisk forskning som har betydning for feltet fra denne tidligere perioden.

4 <http://www.galdu.org/govat/doc/resultatertodal.pdf>



Artikkelforfatterne:

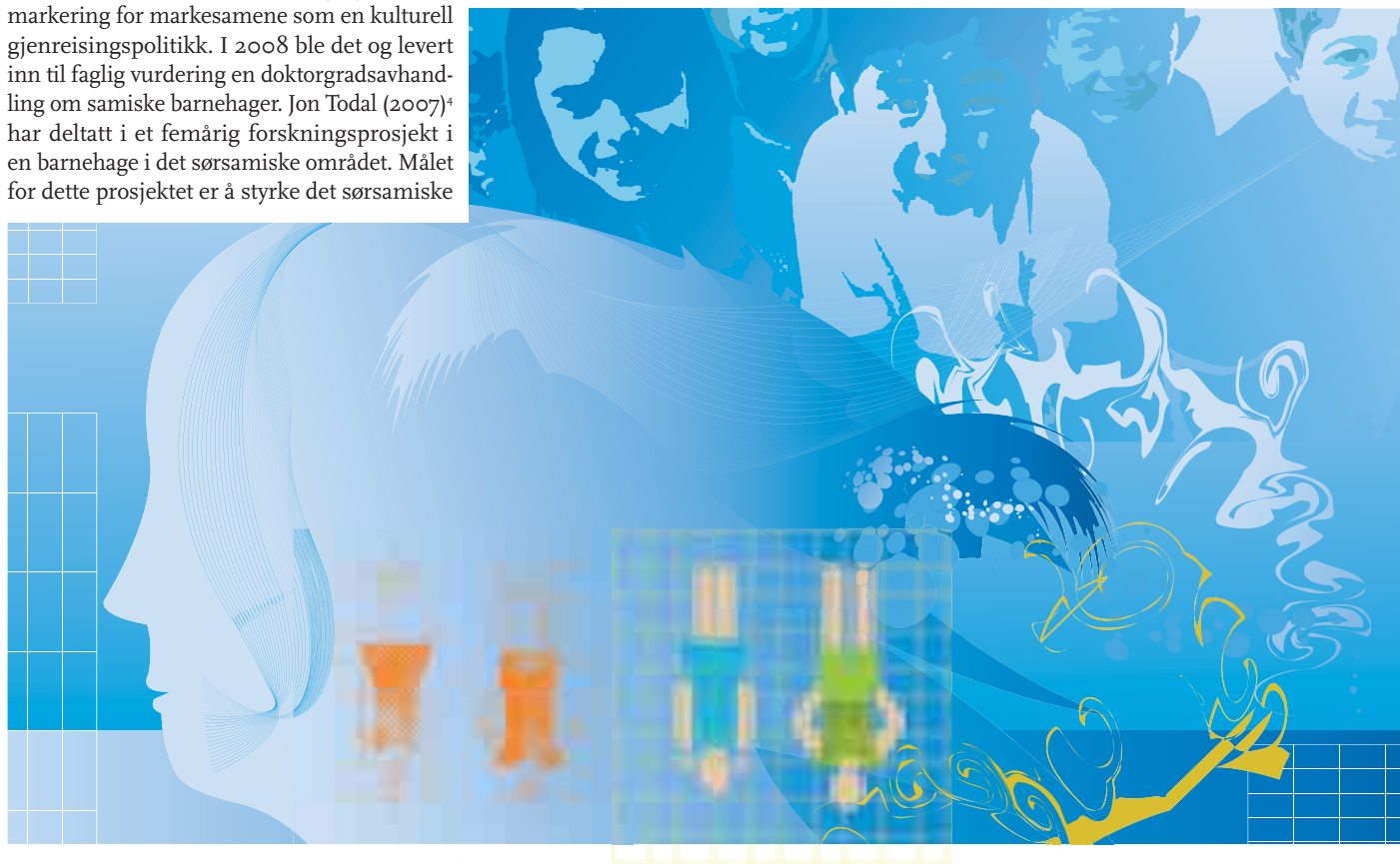
Ann Merete Otterstad er førstelektor og Brit Nordbrønd (t.h.) er høgskole-

lektor ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo (foto Otterstad: Stig Marlon Weston, foto Nordbrønd: Erik Sundt).

Overraskelser

På NOVAs nettside sies: «Et hovedfunn i rapporten er at det er et stort behov for videre forskning på området.»

Dette er ikke overraskende lesning for oss som på 1970-tallet var en del av en bevegelse for å øke utdanningskapasiteten ved førskolelærerutdanningene. Faget barnehageforskning kan karakteriseres som et ungt forskningsfelt, til sammenligning har skoleforskningen en mer enn 100-årig tradisjon bak seg. Ved nor-



ske høgskoler og universiteter er det få som har tatt doktorgrad eller som har professortittel med bakgrunn i barnehageforskning. Trolig har færre enn ti personer professorkompetanse. Slik øker faren for at barnehageforskningfeltet overtas av andre forskningsinstitusjoner som har tradisjon for og kompetanse i å beherske diskursen om å skrive seg inn i utlysningstekstene fra oppdragsgivere.

Tendensen kan spores allerede til siste utlysning fra Forskningsrådet om midler til barnehageforskningen. Feltet ble først i 2006 lagt inn under KD, noe som har gitt barnehagen en annen status og posisjon i forhold til forskning enn det som var tilfelle da barnehagen hørte inn under Barne- og familiedepartementet (BFD). Vi kunne ønske at NOVA strategisk også hadde valgt ut forskningsprosjekter som har forankring i barnehagefeltet. Det kunne stimulert barnehageforskere til å kvalifisere seg som forskere, slik at de blir i stand til å stå imot flommen av andre aktører som ser ut til å kunne ta over forskningsfeltet.

På nettsiden sies videre: «Fremtidig forskning bør satse på mer spesifikke temaområder, med mulighet for å gå i dybden i større grad enn tidligere.»

Hva *dybdeforskning* innebærer og hvilke føringer for forskningsdesign og metodologiske valg som bør foretas, er klart formulert av NOVA. Rapporten viser utallige ganger til hva som betegnes som «god forskning». I fortsettelsen sies det «at det bør vurderes å sette i gang større og mer omfattende prosjekter, dels gjerne i form av stort anlagte og godt planlagte evalueringsstudier. Det er særlig manko på kvantitative tilnærminger.»

Denne tendensen peker i retning av at det velges kvantitative forskningsprosjekt forstått som *dybdeforskning*. Dette mener vi internasjonalt er gjenkjennbart som neoliberale retninger, styrt av markedsøkonomisk tenkning.

Utdanningspolitikken og nypositivismen

Som studenter ved Pedagogisk forskningsinstitutt (PFI) på 1970- og 1980-tallet kritiserte vi den positivistiske pedagogikkforståelsen.

Denne forståelse innebar blant annet at det var én måte å innhente kunnskaper på, gjennom bruk av naturvitenskapens kvantitative metoder. Begreper knyttet til denne metodologi er: kontrollerte studier, stringentstudier, effektstudier, evalueringsmetodikk, resultatvariabler, definerte resultatmål, definert intervensjon, kontrollgruppe, og så videre. Det å studere pedagogiske prosesser som målbare og kontrollerbare etter mønster fra teknologien, betegnet Hans Skjervheim (1976) som *Det instrumentalistiske mistaket*. Kritisk- og poststrukturelle teorier yter på ulik vis motstand mot denne metodologien. Kvalitative intervjuer, feltarbeid, pedagogisk dokumentasjon og aksjonsforskning har fått vokse fram og bidradd til økt kunnskap om hverdagslivet i barnehagen.

Makten som lå i positivismen synes imidlertid motstandsdyktig, og *nypositivismen* griper om seg i utdanningspolitikken. I artikkelen *Evidens og nypositivisme* stiller Tor-Johan Ekeland (2007) spørsmålet *Retur til positivisme?* der han skriver: «Dagens situasjon er langt verre. Forkledd som evidensbasert kunnskap (kontekstfri kunnskap) blomstrer nypositivismen.» (s.1)

Når det i evalueringsrapporten fra NOVA argumenteres for kvantitative studier som: «... såkalte oversikter eller metastudier av innhold og kvalitet i norske eller nordiske barnehager. Slike studier betinger klart definerte resultatmål som helst er studert ved hjelp av randomiserte, kontrollerte studier eller som et minimum studier med kontrollgrupper og måling av resultatvariablene før og etter en definert intervensjon» (s. 20), stiller vi spørsmål om hvem som er i posisjon og makt til å definere hvilke typer forskning vi vil ha på barnehagefeltet. Er det store kvantitative studier som i hovedsak skal drive barnehageforskningen framover?

I påfølgende setning i rapporten sies det: «Vi har funnet noen få studier som benytter kontrollgrupper, men uten målinger i forkant. Vi har dessuten bare funnet noen få studier som inkluderer spørreskjemaer til et så stort antall personer at det er mulig å bearbeide resultatene statistisk.» (s. 20)

Vi gjenkjenner ikke forskning på barnehagefeltet som forteller oss hvordan barnet, barndommen eller den voksne *er* i barnehagen. Vi er ikke er imot statistikk om antall barn i barnehagen, antall menn, eller voksen-tett, m.m. - men stiller oss kritiske til at NOVA-forskerne ut fra samfunnsvitenskapelige tradisjoner bruker betegnelser som gjenkjennes innenfor naturvitenskapens metoder og retorikk.

Hva er verdt å nevne?

En av hovedinnvendingene våre er at NOVA-rapporten i stor grad refererer og beskriver forskningsprosjekter uten å orientere leseren om utvalget av forskningsområdet i rapporten. Slik sett er det vanskelig å vurdere hvilke kriterier som ligger til grunn for at visse undersøkelser i rapporten er valgt ut framfor andre. Vi har eksempelvis gjennom 20 år ved Høgskolen i Oslo (HiO) arbeidet med flerkulturelle utfordringer og dilemmaer knyttet til utdanningsforskning og praksisfelt.

Flere har skrevet fagbøker og fagfellelvurderte artikler (Andersen, 2002; Becher, 2004, 2006; Fajersson & Zeuthen, 2005; Otterstad, 2005, 2007, 2008; Rhedding-Jones, 2002, 2005; Özalp, 2005). Vi har etablert et nettverk, ARENA, et nettsted, og vi har samarbeidet med praksisfeltet i flere år⁵. I nettverket foregår det forskning og utviklingsarbeid som kritisk blant annet drøfter kulturell kompleksitet, mangfold og profesjonsutøvelse. Nettverket er ikke nevnt i rapporten, ei heller noen publiserte faglige arbeider, med unntak av hovedfagsarbeidet til Özalp (2005).

NOVA har fått i oppdrag fra KD å vurdere empirisk forskning av høy vitenskapelig kvalitet (s. 10). Videre sies det i rapporten at «dette sidestilles ofte med nasjonal eller internasjonal publisering i tidsskrifter eller fagfellelvurderinger».

I rapporten påpeker forskerne at det foregår *lite internasjonal publisering innen feltet* (s.10). Som eksempel på det motsatte av hva som hevdes i rapporten, var forsknings- og høyere utdanningsminister Tora Aasland i et møte i september 2008 med lærerne ved masterutdanningen i barnehagepedagogikk ved HiO,

Les om nordisk
barnehageforskning:
nordiskbarnehageforskning.no

5 <http://arenahio.oppdateringsfabrikken.no/index.php?name=index.html>

6 <http://www.hio.no/content/view/full/73392>

7 Det bør også nevnes at det på HiO er 7 doktorgradstipendiater tilknyttet ulike forskningsmiljøer deriblant noen finansiert av Forskningsrådet. Se bl.a. nettsiden til Berit Baes pågående forskningsprosjekt <http://www.medvirkning.no/> og nettsiden for onlinetidsskriftet www.nordiskbarnehageforskning.no

der refleksjoner rundt forskning og forskningsbasert undervisning ble drøftet. Aasland sa blant annet: «Miljøet rundt barnehagepedagogikk er ett av dem som bidrar til den gode økningen» av økt nasjonal og internasjonal publisering⁶. Møtet ble gjennomført etter Aaslands initiativ fordi HiO som Norges største høyskole øker mest i akademisk publisering. Dette er også dokumentert ved førskolelærerutdanningen⁷.

Når NOVA retorisk hevder at det er stor mangel på fagfellevurderte artikler produsert fra Norge, tok vi et dypdykk hos en av våre kolleger på gangen som ikke er nevnt ett sted i kunnskapsoversikten, men som har publisert i disse tidsskriftene de siste fire årene: *Early Childhood Matters*, *Transnational Curriculum Inquiry*, *Australian Research in Early Childhood Education*, *Contemporary Issues in Early Childhood*, *Journal of Curriculum Theorizing*, *British Educational Research Journal*, *New Zealand Research in Early Childhood Education*, *International Critical Childhood Policy Studies Journal*, and *Early Years Early Childhood Journal New Zealand* (Rhedding-Jones 2004-2008). I tillegg har flere andre kolleger publisert internasjonalt. Til opplysning var Rhedding-Jones (2006) gjesteredaktør i det internasjonale australske tidsskriftet *Australian Research in Early Childhood Education* der 11 kolleger ved førskolelærerutdanningen publiserte fagfellevurderte artikler. Vi betviler ikke NOVAs konklusjon om at det i dag forekommer få internasjonale publiseringer i Norge fra barnehageforskningsfeltet, men vi kunne ønske oss et mer nyansert bilde som faktisk viser at tendensen er i endring.

Et helhetlig og tverrfaglig perspektiv

I NOVA-rapporten skisseres instituttets særlige ansvar: «Instituttet skal sammenholde innsikt fra ulike fagområder for å belyse problemene i et helhetlig og tverrfaglig perspektiv.» (s. 2) Forskerne viser til at gjennomgangen av litteratur på barnehagefeltet om kvalitet og innhold har i tråd med oppdragsgiver KDs intensjoner vært empiriske studier og teoretiske perspektiver. I tillegg har de inkludert studier på master- og hovedfagsnivå: «... og kvaliteten på disse arbeidene kan være varierende. Mange av dem har også belyst



sider ved barnehagen som vi ellers vet lite om, og må derfor betraktes som viktige bidrag til kunnskap om livet i barnehagen. Forskere innen barnehagefeltet som vi var i kontakt med, så det også som en fordel å inkludere arbeider på dette nivået.» (s. 83)

Disse studiene kunne bidra til å ivareta et mer helhetlig perspektiv ved presentasjon av studier om kvalitet og innhold i norske barnehager. Vi savner imidlertid masteroppgaver med kritiske røster. Anne Ma Sandve (2000) skrev masteroppgave om kvalitetsdiskursen i barnehagepolitiske dokumenter. Ved diskursanalytisk tilnærming, viste hun at kvalitetsforståelsen i stor grad handlet om kvantitet. Andre fagfolk har vist lignende analyser (Strand, 2007). Torill Strand retter kritiske blikk i sitt doktorgradsarbeid mot førskolelærerutdannings epistemologi og utfordrer høyskolens kunnskapssyn. Vi stiller oss spørrende til at de kritiske røstene om kvalitetsdiskurser forstummes i en oversikt om kvalitet og innhold i norske barnehager⁸? Er dette å belyse problemene i et *helhetlig perspektiv*? Hva er agendaen for å tie om de kritiske perspektivene?

Utsideposisjoner

Vi vil videre peke på at de tre NOVA-forskerne med utdanning som henholdsvis psykolog,

sosiolog og sosialantropolog, ikke nødvendigvis har tilknytning til barnehageforskning annet enn det som Tone Kvernbekk sier kan betegnes som en *utsideposisjon* (Kvernbekk, 2005). Utsideposisjoner er ikke noe nytt i utdanningspolitikken. I 2006 forelå SØF-rapport nr 04/06 *Samfunnsøkonomiske konsekvenser av ferdighetsstimulerende førskoletiltak*. Rapporten var utført av Senter for økonomisk forskning AS (SØF). I 2008 kom rapporten *Kartlegging av språkstimulering og språkkartlegging i kommunene* utarbeidet av Rambøll Management AS. Oppdragsgiver for begge rapportene var KD.

Positivismen ble kritisert for en utvendighetstenkning som blant annet innebærer skille mellom teori og praksis, hvor teorien har forrang og styrer praksis. Vi stiller spørsmål om valg av forskere knyttet til en utsideposisjon er et uttrykk for nypositivisme? Motsatt kan en *insideposisjon* ut fra en insideerkjennelse innebære en antakelse av at man må være på en bestemt måte eller tilhøre en bestemt gruppe for å kunne forstå feltet eller personen forskningen dreier seg om (Kvernbekk, 2005). Vi tror ikke på antakelsen om at det er umulig å forstå andre menneskers erfaringer hvis de er forskjellige fra våre (førskolelærerfaringer). Men for å styrke troverdigheten med utgangspunkt i utsideposisjoner

⁸ se også masteroppgavene til Bustos (2007), Bø (2006), Jacobsens (2000), Kolle (2000), Lyngstad (2006) og Ulla (2008).

i en kunnskapsrapport om forskning på barnehagefeltet, mener vi forskerne burde ha basert sin oversikt over forskningsfeltet på førskolelærerutdanningene ut over nettsider og litteratursøk i bibliotekdatabasen.

Vi la inn søkerordene early childhood education* and Norway* på EBSCO og fikk 15 treff. Disse treffene varierte fra å gjøre sammenlignende undersøker om kjønnsforskning i flere europeiske land, til hvordan karneval foregår, og til hvordan tegnerelaterte aktiviteter uttrykkes blant barna. Når NOVA-forfatterne sier at deres søk over hva høgskolene er opptatt av (s. 19), er aktualisert gjennom å lese nettstedene, stiller vi oss undrende til hvordan de har kvalitetssikret en slik informasjon. Vi kan som opplysning si at HiOs nettside i alle fall for førskolelærerutdanningens del ikke er oppdatert de siste to årene. Vi finner videre at forskerne har snakket med «noen

sentrale nøkkelpersoner» (s. 19) for å skaffe seg mer oversikt over forskningsfeltet. Vi lurer på hvem disse nøkkelpersonene er. Ved å ha fått slike opplysninger ville vi som forskere på barnehagefeltet fått noen tegn på hvorfor de ulike forskningsprosjektene er eller ikke er med i kunnskapsoversikten.

Retorikk og politikk

Teksten fra NOVA konstruerer oppfatninger om at barnehageforskningen normativt vurderes ut fra betegnelser og distinksjoner som god/dårlig, få/mange, enkel/komplisert, høy/lav - distinksjoner som antyder at vi som barnehage- eller utdanningsforskere i liten grad anerkjennes. Teksten forfører leseren ut fra verdimesseige normer som ikke avklares for leseren. Vi er kritiske til en kunnskapsoversikt som angivelig skal dokumentere hva vi har gjort til nå, og hva vi skal gjøre i fram-

tiden. Vi er ikke i mot at NOVA definerer visse utvalgte forskningsområder vi bør gå i gang med, som forskning om multikulturalisme og førstespråk, informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) og matematikk, hvordan barn skaper kjønn, menns deltakelse og likestilling, foreldres medvirkning, og barnehagens fysiske rom.

Men at vi skal følge NOVAs metodologiske føringer ved å studere disse forskningsprosjektene som gode *evalueringsstudier*, er vi skeptiske til. Vi oppfordrer derfor alle innenfor barnehage- og barnehageforskningsfeltet til å melde fra til NOVA hva de mener om kunnskapsoversikten, og til å sikre at alle relevante prosjekter som ikke er meldt inn, synliggjøres i en revidert kunnskapsrapport. Slik tror vi det er mulig å medvirke til at barnehageforskningen framover også kan foregå på «våre» premisser.

Litteratur

- Alvestad, M. (2004):** Preschool teachers' understanding of some aspects of educational planning and practice related to the National Curricula in Norway. *International Journal of Early Years Education*, 12(2), 83-97.
- Andersen, C. E. (2002):** Verden i barnehagen. Dekonstruksjoner i lys av postkolonial teori: en etnografisk undersøkelse fra en barnehageavdeling. *Hovedfagsoppgave nr 18*. Høgskolen i Oslo.
- Balto, A. (1990):** Gutter og jenter i en samisk barnehage. *Ottar: Samisk kvinner. Populærvitenskapelig tidsskrift fra Tromsø museum* (23-35):
- Becher, A. A. (2004):** Research Reconsiderations Concerning Cultural Differences. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5(1), 81-94.
- Becher, A. A. (2006):** Flerstemming mangfold: Samarbeid mellom minoritetsforeldre. Bergen: Fagbokforlaget.
- Borg, E., Kristiansen, I.-H., & Backe-Hansen, E. (2008):** Kvalitet og innhold i norske barnehager. En kunnskapsoversikt: NOVA, Nr. 6.
- Bustos, M. M. F. (2007):** Virkelighet - Virkeligheter. Heteronormalisering som kritisk tema i barnehagefaglige teorier og praksiser. Masteroppgave. Høgskolen i Oslo.
- Bøe, M. (2006):** Faglig utvikling i en aksjonsrettet kontekst - førskolelæreren som endringsagent. Masteroppgave. Høgskolen i Oslo.
- Ekeland, T.-J. (2007):** Retur til positivismen? *Forskningspolitikk*, 2(03):
- Fajersson, K., & Zeuthen, L. (2005):** Multicultural/Intercultural Competences and Teacher Qualification. *Journal of the European Teacher Education Network (JETEN)*, 1(1).
- Foucault, M. (1999):** Diskursens orden. (*The order of discourse*). (trans. E. Schaanning). Tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970. Oslo: Spartacus Forlag.
- Grenersen, G. (1996):** Kulturell gjenreisning i et markesamisk kjerneområde. I spenningsfeltet mellom politikk, forskning og folkelig selvforståelse. Dr.polit avhandling. Universitetet i Tromsø.
- Gulbrandsen, L., Johansson, J.-E., & Nilsen, R. D. (2002):** Forskning om barnehager. Kunnskapsstatus. Oslo: Norges forskningsråd. Kultur og samfunn.
- Jacobsen, K. (2000):** Barnehagene i Norge - forum for menings-skaping? En kritisk dokumentanalyse. Masteroppgave. Høgskolen i Oslo.
- Kolle, T. (2000):** Ordene som ble borte... Et historisk og feministisk perspektiv på Åse Gruda Skards bøker om barneoppdragelse. Masteroppgave. Høgskolen i Oslo.
- Kvernbekk, T. (2005):** Pedagogisk teoridannelse: insidere, teoriformer og praksis. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lyngstad, B. L. (2006):** Status og førskolelærerprofesjon - genealogiske analyser. Masteroppgave. Høgskolen i Oslo.
- Nordbrønd, B. (2005):** Markedsliberalistisk ideologi. *Bedre barnehager skriftserie* 2, 51-62.
- Osgood, J. (2006):** Deconstructing Professionalism in Early Childhood Education: resisting the regulatory gaze. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 5-14.
- Otterstad, A. M. (2005):** Different 'reading' of the multicultural within early childhood (con)texts. *Barn*, 3, 27-50.
- Otterstad, A. M. (2007):** Doing and unpacking de/colonising methodologies: who is at risk? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(2), 171-175.
- Otterstad, A. M. (2008):** Fra en annen til de andre - kritiske blikk på kategorier i interkulturell forskning. In A. M. Otterstad (Ed.): *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold. Fra utsikt til innsikt* (pp. 149-176). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rhedding-Jones, J. (2002):** Undoing of documents and other texts: towards a critical multicultural early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(1), 90-116.
- Rhedding-Jones, J. (2004):** Quality and Norway: some information and comments towards internationalizing. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, 11(1), 26-36.
- Rhedding-Jones, J. (2005):** Questioning diversity. In N. Yelland (Ed.), *Critical Issues in Early Childhood Education*. Berkshire England and New York: Open University Press, pp. 131-145.
- Rhedding-Jones, J. (2006):** Guest Editorial, special edition on Gender, Complexity and Diversity. (11 articles written in English by Norwegians). *Australian Research in Early Childhood Education*, 13(1), 1-3.
- Sandve, A. M. (2000):** Kvalitet i barnehagen - for hvem? Om barns plass i kvalitetsdiskursen. Kritisk analyse av styringsdokumenter på 90-tallet. Masteroppgave Høgskolen i Oslo.
- Skjervheim, H. (1976):** Det instrumentalistiske mistaket. I *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Tanum-Norli.
- Storjord, M. H. (2000):** Fra nødhjelp til folkehjelp: opprettelse og utbygging av samiske barnehager i Norge i 1969-99. Pedagogikk. Universitetet i Tromsø.
- Storjord, M. H. (2005):** Samiske barnehagers historie i Norge. *Barn*, 2, 37-52.
- Strand, T. (2007):** Barnehagepedagogikkens epistemologi. En studie av den norske barnehagepedagogikkens grunnlag og gyldighetsnormer. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.
- Ulla, B. (2008):** Omsorg, makt og barndommar. Rekonseptualisering av omsorg gjennom feministiske poststrukturalistiske tilnærmingar. HiO-masteroppgave 2008 nr 4: Høgskolen i Oslo.
- Özalp, F. (2005):** 'Når jeg snakker tyrkisk, så alltid de voksne HÆÆ'. Oppvekst i norske barnehager sett med noen tyrkiske barns øyne. Hovedfagsoppgave. Høgskolen i Oslo.

Lise Tronrud: Rammeplanen og temaheftene inneholder mye godt stoff til arbeidet med de yngste

I dag dominerer de yngste ofte inntaket til barnehagen. Styreren må spørre seg om egen barnehages praksis tilfredsstillende de yngstes behov. I rammeplanen og temaheftene finnes mye godt stoff til bruk i arbeidet med null- til treåringene.

I barnehagen der jeg inntil nylig var styrer, er to tredeler av barna ett- og toåring. I min kommune utgjør barn i alderen null til tre år den største andelen - både i barnehagene og på ventelistene. Som følge av regjeringens barnehagesatsing har behovet for plasser til de yngste barna økt. Et spørsmål reiser seg: Har vi god nok kunnskap om de yngste i barnehagen?

Det er ikke bare de tradisjonelle avdelingsbarnehagene som bygges opp. I min kommune er det også etablert en rekke basebarnehager, midlertidige og permanente, både i kommunal og privat regi. Med hovedvekt på de yngste barna i en basebarnehage gir det mer enn én utfordring.

Førskolelærerne

Det stilles krav til kvalitet, organisering og tilrettelegging. Vi blir utfordret til å tenke nytt. Når så mange barn i en barnehage ikke har et utviklet verbalt språk, må vi kvalitetssikre det arbeidet vi gjør på en annen måte. Foreldrene må få større innflytelse på det daglige arbeidet i barnehagene. Personalet og foreldrene må samarbeide aktivt om barnets individuelle behov.

Jeg opplever at personalet bidrar mer for å formidle hva barna lærer i forhold til sosial kompetanse, gruppetilhørighet og identitet. Det er ikke noe som er mer tilfredsstillende for personalet enn foreldre som sier at de gjenkjenner personalets beskrivelse av deres barn. Det gir foreldrene økt trygghet; vi ser deres barn, samtidig som personalet får en bekreftelse på at vi har sett og lest barnet riktig.

Hva er en god barnehage? I Kunnskapsdepartementets temahefte *Om de minste barna i barnehagen* sies det: «Pedagogene i barnehagen har ansvar for at personalet arbeider med å bevisstgjøre seg sine tanker om småbarns virksomhet i barnehagen. De må vurdere om tiden er inne for å erstatte, supplere eller justere det gamle tankegodset. Slik at nye handlingsalternativer kommer til syne. Med disse nye alternativer i tanke og handlingsmuligheter kan ny pedagogisk praksis etableres.»

Samfunnet er i utvikling og behovene endrer seg. Personalet i barnehagen må vise endringsvilje. Det krever også et kvalifisert personale, reflekterte voksne og kunnskapsrike førskolelærere for å arbeide med barn.

For å arbeide med de minste kreves det også gode kunnskaper i å lese barn. De voksne må kunne innta barns perspektiv, kunne lytte og observere fra barnas synsvinkel.

Med så stor andel ikke-pedagogisk personale som vi har i norske barnehager, må de pedagogiske lederne være seg sin rolle bevisst. Pedagogiske ledere må være dyktige til å formidle, bevisstgjøre og veilede personalet i hvordan og hvorfor det pedagogiske arbeidet blir utført.

Foreldrene

Foreldrenes rolle og medvirkning er i endring. Da jeg begynte å arbeide i barnehagen for 20 år siden, hadde ikke foreldrene mye innflytelse på barnas barnehagehverdag. De overlot sine barn til personalet, og ferdig med det. I dag opplever jeg at foreldre stiller krav og har stor innflytelse - heldigvis. Før barna begynner i barnehage, ringer foreldrene gjerne rundt til flere barnehager og spør: «Hvorfor skal jeg velge deres barnehage?» Eller: «Hva kan dere tilby mitt barn?» Barnehagefolk må være bevisst, profesjonelle yrkesutøvere for å kunne svare på slike spørsmål.

I vår kommune gjennomfører vi brukerundersøkelser. Her går det klart fram for hver enhet hva vi er gode på og hva vi kan bli bedre på. Foreldre deltar aktivt i tiltak etterpå.

Styrer-/lederrollen

Debatten om de yngste i barnehagen og innholdet og kvaliteten på tilbudet til de yngste er spennende. De yngste dominerer inntaket mange steder. Jeg som leder må ta dette faktum i akt og spørre hvordan barnehagens praksis kan tilfredsstille de yngstes behov.

Som styrer og observatør i egen barnehage opplever jeg i dag en annen ro over arbeidet med de yngste. Barna bruker tid på å ta innover seg inntrykk og opplevelser, og personalet observerer og bruker mer tid på å høre og se hva barna er opptatt av.

I mitt barnehagenettverk snakkes det mye om barnehagen som læringsarena. Det å høre inn under Kunnskapsdepartementet har gitt mange ledere et løft. De syv fagområdene og temaheftene har fått mye fokus etter at den nye rammeplanen kom. I plan og hefter er det mye godt stoff til bruk i arbeidet med de yngste.



Lise Tronrud var styrer i Nygårdsparken barnehage i Bergen da hun skrev denne artikkelen. Etter den tid har hun fått en ny stilling i en annen kommune (foto: Arne Solli).