

Returadresse:

Første steg,
Utdanningsforbundet
Postboks 9191, Grønland
0134 Oslo

spesialpedagogikk til superpris!

Utdanningsforbundets medlemmer
kan nå få Spesialpedagogikk
for kun kr. 150,- per år.



Tegn abonnement nå!

Spesialpedagogikk har hele 10 utgaver i året og er konsentrert om opplæring av elever som trenger noe ekstra for å få godt læringsutbytte og god sosial fungering. Spesialpedagogikk henter sitt stoff fra hele utdanningsområdet, fra førskole til voksenopplæring.

Benytt deg av muligheten til å få et fylldig og nyttig supplement til et eller flere av de andre fagtidsskriftene fra Utdanningsforbundet.

www.spesialpedagogikk.no



e-post: redaksjonen@spesialpedagogikk.no
Spesialpedagogikk, Pb 9191 Grønland, 0134 Oslo



4 | 2009

Første steg

ET TIDSSKRIFT FOR FØRSKOLELÆRERE FRA UTDANNINGSFORBUNDET



Wenche Aasen om
ledelsesutfordringer i
basebarnehager
og et besøk i Regnbuen
Barnehager Kokstad

Samisk høgskole feirer 20 års
jubileum i nytt bygg

Nina Carson mfl om
den viktige veiledningssamtalen

Forskningsprosjekt om
barnehagen som inkluderingsarena

Kirsten Flaten og Kåre S. Olafsen
advarer mot å oppfatte alt avvikende
som abnormalt

Denne utgaven av Første steg, nr. 4/2009, markerer Første stegs femårsjubileum – kanskje ikke all verden, men en god begynnelse! Første nummer av Første steg kom i november 2004, og siden har tidsskriftet kommet fire ganger per år. Jeg har hatt gleden av å produsere Første steg fra første stund, og det ser jeg på som et privilegium. Grafisk formgiver Karl Rikard Nygaard har hele veien gitt tidsskriftet dets utseende, og det med en svært heldig og dyktig hånd.

Utgiver er Utdanningsforbundet, som lenge hadde ment at førskolelærerne hadde fortjent et faglig-pedagogisk tidsskrift fra sitt eget forbund. Første steg begynte som et abonnementsstilbud, men så bestemte forbundet at Første steg skulle gå til alle medlemmer av seksjon barnehage "gratis", det vil si i kraft av kontingenten. Nr. 4 i fjor var den første utgaven som gikk til alle seksjonsmedlemmer. Jeg har sikkert mange med meg når jeg sier at dette var et klokt trekk av et forbund som gjerne også vil være en sterk profesjonsorganisasjon.

Jeg håper for min egen del at jeg klarer å holde kvaliteten på Første steg oppe, og helst heve den, for det fortjener førskolelærerne. Godt begynt er halvt fullendt, heter det, og siden barnehagen er barnets *første steg* inn i utdanningssystemet, kan det med en viss rett hevdes at barnehagen kanskje er den viktigste delen av det samme systemet. Og da må jo førskolelærerne være svært viktige, de også! Jeg skal gjøre mitt for å kunne gi dem et tidsskrift de kan ha nytte og glede av. Gratulerer til alle lesere og venner av Første steg med Første stegs første fem år!

25

Jeg gratulerer samtidig *Barnehagefolk*, som i år fyller 25! Barnehagefolk, med Klausine Røtnes som fremragende redaktør, utgis av Pedagogisk forum, som eies og drives av Jan Borge og Ove Grotheim. Borge og Grotheim kan trygt betegnes som nybrottsmenn, det fantes ingen tidsskriftstilbud på norsk eksklusivt for førskolelærere her i landet før de satte i gang.

I dag står Pedagogisk forum stadig som tidsskriftutgiver, som bokprodusent med egen bokklubb, og som kurs- og konferansearrangør. Og selv om det er både 25 år og mer siden Borge og Grotheim hadde barnehagen som arbeidsplass, så er de altså førskolelærerutdannet ved gamle Barnevernsakademiet i Oslo begge to.

Barnehagefolk og Første steg supplerer og kompletterer hverandre. Førskolelærerne trenger begge. Gratulerer nok en gang, Barnehagefolk!

En førskolelærer til topps

Utdanningsforbundets nye leder er Mimi Bjerkestrand, førskolelærer og til nå leder av seksjon barnehage i forbundet. Første steg gratulerer Mimi på det hjerteligste! Jeg ser fram til et godt samarbeid med forbundsleder Mimi, slik jeg hadde det med seksjonsleder Mimi.

Med seg får hun Haldis Holst som første nestleder og Ragnhild Lied som andre. Sammen utgjør de en solid og høykompetent ledertrio som jeg er overbevist om vil gjøre en svært god jobb for Utdanningsforbundets medlemmer. Gratulerer alle tre, og lykke til på ferden framover!

Arne Solli

Med Mimi Bjerkestrand, flankert av Haldis Holst (t.v.) og Ragnhild Lied, får Utdanningsforbundet en førskolelærer som leder, hvilket må sies å være en historisk hendelse.

Holst, til nå leder av seksjon grunnskole, er fra nå første nestleder, og Ragnhild Lied, til nå leder av seksjon videregående opplæring, er andre nestleder (foto: Tom-Egil Jensen).



(foto: Tore Brøyn)

Første steg

Et tidsskrift for førskolelærere utgitt av



Ansvarlig redaktør:

Arne Solli
as@utdanningsakademiet.no
tlf 24 14 20 31 | 24 14 20 00,
913 72 699

Abonnementskonsulent:

Marianne Aagedal
tlf 24 14 22 43
forresteg@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
karl.rikard@nygaard-martinsen.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



Filmskaper Nils Gaup og forskningsdirektør Jelena Porsanger var konferansierer under innvielsen av Diehtosiida, nybygget som blant annet huser Samisk høgskole.

Jubileer

04 Samisk høgskole i Kautokeino feirer 20 års jubileum i nytt bygg.

17 Norsk Lærerakademi på Breistein feirer egen førskolelærerutdannings 10 års jubileum.

Ledelse

06 En basebarnehage stiller sine egne krav til ledelse. Første steg besøker Regnbuen Barnehager Kokstad i Bergen.

08 Wenche Aasen studerer særegne ledelsesutfordringer som kjennetegner basebarnehager.

Politikk

12 Clas Jostein Claussen fremmer seks forslag som kan gjøre familiebarnehagene til et bedre og mer forsvarlig pedagogisk tilbud.

15 Loveleen Rihel Brenna leder Brennautvalget. Hun inviterer alle interesserte til å komme med innspill til arbeidet med å foreslå pedagogiske tilbud til alle barn i førskolealder.

Pedagogikk

18 Forskende partnerskap og veiledningsamtalen som læringsarena var temaet for et stort FoU-prosjekt i Bergen

22 Erik Duncan drøfter hva det vil si å være i flytsonen. Resultater skal oppnås, men kruttet må ikke nødvendigvis alltid gjenoppfinnes. Tradisjon kan være minst like bra som revolusjon, men en kultur for læring er absolutt nødvendig.

32 Vi må passe oss for mer eller mindre automatisk å definere det avvikende som det abnormale, sier Kirsten Flaten og Kåre S. Olafsen.



Forskningsrådet og praksisrettet FoU

28 Randi Dyblie Nilsen, Tora Korsvold, Kirsten Lauritsen, Hege Lundebø og Borgunn Ytterhus befinner seg omtrent midtveis i det toårige prosjektet *Barnehagen i endring. Inkludering i praksis*.

Arbeidsplassbasert førskolelærerutdanning

34 Unni Bleken kommenterer Lise Wiks Ytring om ABf i forrige nummer.

36 Første steg møter fem tredjesemesters ABf-studenter fra bydel Østensjø i Oslo.

Reisebrev

38 Morten Solheim deltok på den 17. RECE-konferansen i Palestina. Les hans reisebrev fra okkupert palestinsk territorium.

Debatt

40 Ann-Sofi Larsen, Ninni Sandvik og Bente Ulla ved Høgskolen i Østfold mener tidligere kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell slår barnehageforskere i hartkorn med djevelen!

Faste spalter

16 Ta et kurs i mørketiden

26 Seksjonsledelsens sider

31 **På siden:** Einar Juell og Jon Kaurel spør om ting virkelig utvikler seg til det bedre selv om allting tilsynelatende ser ut å gå på skinner?

37 **Med studentblikk:** Morten Solheim oppfordrer Kristin Halvorsen til å revurdere språkkartlegging.

42 **Jus:** Har du sagt opp, men angret deg? Da kan *re-integra-regelen* vise seg god å ha!

43 **Med styrerblikk:** Anne Haakonrud forteller om hva hun ser på som kjernepunktet ved det å arbeide i barnehage.

Alt usignert stoff er skrevet av redaktøren.

NESTE NUMMER: Første steg nr. 1/2010 har utgivelsesdato 26. februar. Der finner du blant annet en rapport fra NOKUTs midtveiskonferanse i arbeidet med å evaluere førskolelærerutdanningene, første del av Nina Carsons (mfl) artikkel om kompetanseutvikling for førskolelærerstudenter gjennom veiledning, og en reportasje om det store realfagsprosjektet i Terna barnehage – for å nevne litt. Og lur du på hva MAFAL er, finner du svaret i neste nummer!

Samisk 20 års jubileum

Samisk høgskole – *Sámi allaskuvla* – i Kautokeino kunne feire sitt 20 års jubileum i nye lokaler i høst. Nybygget, kalt *Diehtosiida*, ble innviet tirsdag 3. november. Av de om lag 200 studentene ved Samisk høgskole er åtte førskolelærerstudenter.

Samisk høgskole ble offisielt åpnet i Kautokeino i 1989, med tilholdssted i bygninger Forsvaret hadde flyttet fra. At forholdene ikke var ideelle, er et understatement. Til gjengjeld er *Diehtosiida* – Samisk vitenskapssenter – rett og slett blitt en fryd for øyet, en tidsmessig og funksjonell bygning oppført av Statsbygg.

Diehtosiida deles mellom Samisk høgskole, som den største interessenten, og Samisk arkiv (*Sámi arkiiva*, en institusjon under Sametinget), *Gáldu* (= Kompetansesenter for urfolks rettigheter, "gáldu" er samisk for "kilde"), Det internasjonale reindriftssenteret (International Centre for Reindeer Husbandry, ICR), Sametingets opplæringsavdeling, og Samisk språkråd, som også hører inn under Sametinget (*Sámediggi*).

Størstedelen av bygget legger imidlertid altså Samisk høgskole beslag på. Studieretningene er flere, men blant dem er den samiske førskolelærerutdanningen, som trolig er landets minste; den teller fem førsteårsstudenter (to av dem gutter) og tre tredjeårsstudenter

– nye studenter tas opp annethvert år.

Undervisningen ved Samisk høgskole foregår med få unntak kun på samisk, så tilfredsstillende ferdigheter i samisk muntlig og skriftlig er i praksis et obligatorisk krav – samisk betyr her nordsamisk, det største av de samiske språkene. Interesserte som ikke tilfredsstiller språkkravet, kan imidlertid gå forkurs for å kvalifisere seg.

En nordisk-samisk høgskole

Studentene ved Samisk høgskole er samisk ungdom fra først og fremst Norge, men også fra Sverige og Finland. Studenter fra Russland forekommer også ved andre studieretninger, men foreløpig ikke ved lærer-/førskolelærerutdanningen.

- Lærer-/førskolelærerutdanningen ved Samisk høgskole er godkjent av svenske og finske myndigheter, men ikke av russiske, sier Nils Dannemark.

Siden Samisk høgskole definerer seg som en utdanningsinstitusjon med særlige plikter overfor det samiske urfolkets kulturelle behov,



Andektig til stede under innvielsen var blant andre landbruks- og matminister Lars Peder Brekk (t.v.) og Samisk høgskoles rektor Steinar Pedersen. Samiske saker hører inn under Landbruks- og matdepartementet her til lands.

er det mer naturlig for høgskolen å orientere seg samarbeidsmessig mot urfolks utdanningsinstitusjoner i andre land, enn mot norske høgskoler.

– Derfor sender vi våre førskolelærerstudenter først og fremst til praksis i samiske barnehager, sier Inger Ellen Eira Gaup. Det



Samisk høgskole har som formål å tjene samiske behov og interesser i et først og fremst nordisk perspektiv, og det gjelder også førskolelærerutdanningen, fastslår f.v. Inger Ellen Eira

Gaup, Laila Aleksandersen Nutti med lille Ellá Márge på fanget, og Nils Dannemark. Eira Gaup er undervisningsleder ved lærerutdanningene, inkludert førskolelærerutdanningen, Aleksandersen Nutti er dramalærer og samtidig masterstudent i barnehagepedagogikk, og Dannemark er førstelektor i norsk.

i nytt bygg



Innvielseskveldens konferansierer var Nils Gaup, muligens Norges best kjente filmskaper internasjonalt, og Jelena Porsanger, forskningsdirektør ved Samisk høyskole og en høyt profilert person innen nordisk samarbeid.

betyr til barnehager i Finland og Sverige i tillegg til i Norge. En student kan selvsagt godt velge Samisk barnehage i Oslo som praksisbarnehage, eller en norsk/svensk/finsk barnehage som har en samisk avdeling.

– Det er svært bevisstgjørende for samisk ungdom å studere her, sier Eira Gaup. – De lærer å reflektere over sin egen posisjon og rolle i samfunnet, og over mye som kanskje fortoner seg som selvfølgelig og til å bli tatt for gitt.

Læremiddelmangel

Samiske læremidler er mangelvare, men noe kan man jo produsere selv for i det minste å bøte på tilstanden: – Læremiddelpedagogikk er et eget studium her ved høyskolen, sier Laila Aleksandersen Nutti. – Studiet har bidratt til en viss læremiddelproduksjon i regi av førskolelærere i samiske barnehager. Uansett er det klart at behovet er større enn tilbudet.

Tilbudet av lærebøker skrevet på nord-samisk er imidlertid likevel bedre enn tilbudet på sørsamisk og lulesamisk. De nordsamisktalende er langt flere enn de andre, og de bor oftere i sammenhengende bygdelag der nord-samisk språk får en dominerende posisjon. Det samme gjelder ikke sørsamisk og lulesamisk.

Betydningen av Diehtosiida

Eira Gaup tror det nye vitenskapssenteret vil føre til flere heltidsstudenter enn før. Diehtosiida representerer noe nytt, nemlig et eget samlende miljø. Som Dannemark bemerker: – I byggeperioden hadde vi bare en provisorisk kantine, og avdelingene var spredt rundt om i bygda.

Nutti setter pris på mer tid til det faglige.



Før var praktiske gjøremål svært tidkrevende fordi alle lokaler og fasiliteter lå så spredt: – Nå gjør jeg på fem minutter det som før tok opptil en og en halv time!

Hun håper det blir mulig med mer pedagogisk forskning knyttet til samiske barns situasjon, og å arbeide barnehagepolitisk i et utvidet nordisk perspektiv.

– For tiden arbeider vi med en egen forskrift for samisk lærerutdanning, og vi håper vi etter NOKUTs evaluering av førskolelærerutdanningen og prosessene deretter skal få satt i

Sametingspresident Egil Olli var på plass – tre forskjellige institusjoner som hører direkte inn under Sametinget har lokaler i Diehtosiida.

gang arbeidet med en egen forskrift for samisk førskolelærerutdanning også, sier Eira Gaup. – Kunnskapsdepartementet har dessuten gitt Samisk høyskole i oppdrag å utvikle en strategiplan for rekruttering til samiske studier (en konferanse om dette er idet dette leses nettopp blitt avholdt ved Samisk høyskole. Red.).

I dag er det en del fellesundervisning for allmennlærer- og førskolelærerstudenter. Dette kan bli endret til mer tilrettelagte studier for de to studentgruppene. Også Samisk høyskole har hatt besøk av NOKUTs sakkyndig råd i forbindelse med NOKUTs store nasjonale evaluering av førskolelærerutdanningene (NOKUT = Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen, underlagt Kunnskapsdepartementet. Red.).

Dannemark sier at studentene i intervjuer med NOKUTs utsendinger kommenterte at undervisningen ikke blir godt nok tilrettelagt når de to gruppene undervises sammen (NOKUTs midtveiskonferanse i dette prosjektet arrangeres for øvrig 25. januar nettopp ved Samisk høyskole i Kautokeino).

Interessen for førskolelærerutdanning er omtrent den samme blant samiske unge som blant norske, tror Nutti.

– Men her hos oss er hjertet i det hele vår omtanke og interesse for samiske barn og deres oppvekst, poengterer hun.

Ledelse

- Basebarnehagen er avhengig av fleksibilitet, samarbeid, faglige diskusjoner og utvikling

Inger Marie Guddal Einans erfaring er at lederen i en basebarnehage kan bruke mer tid til å tenke utvikling og til å sette i gang faglige diskusjoner til beste for hele barnehagen. Det administrative arbeidet er ikke blitt borte, men framstår som mindre påtrengende enn det styreren i en avdelingsinndelt barnehage gjerne vil oppleve.

Regnuben Barnehager Kokstad i Bergen inngikk i Wenche Aasens studie av ledelse i basebarnehager – se Aasens artikkel på sidene 8 – 11. Første steg møtte daglig leder Inger Marie Guddal Einan og pedagogisk leder Wenche Sagen til en samtale om ledelse med utgangspunkt i Aasens artikkel.

Slik Guddal Einan ser det, er basebarnehagen i en helt annen grad enn den avdelingsinndelte barnehagen *avhengig av* endring og utvikling gjennom faglige diskusjoner og samarbeid. Basebarnehagen er per definisjon en fleksibel institusjon – blir den statisk, dør den, sier hun med ettertrykk.

- Etter min mening er det lettere å tenke og praktisere utvikling og fleksibilitet i en basebarnehage enn i en avdelingsinndelt barnehage, sier Guddal Einan. - I en avdeling blir det fort for lett å tenke "min avdeling" og avdelingene vil kanskje kvie seg for å dele kunnskap og oppgaver med hverandre. Den typiske avdelingen har én førskolelærer og to assistenter, og det oppstår en særegen form for "flat struktur" der førskolelæreren bare har assistentene å snakke og rådføre seg med.

Regnuben Barnehager Kokstad ble åpnet for 16 år siden, da som en vanlig avdelingsinndelt barnehage. Barnehagen inngår i det private selskapet Regnuben Barnehager, og eier fant å ville forsøke baseinndeling ut fra et ønske om bedre ressursutnyttelse og dermed en bedre barnehage. Guddal Einan forteller at hele prosessen i omorganiseringen var preget av mange personalmøter med mange og viktige diskusjoner, der både ledernes og assistentenes spesielle situasjon var temaer.

- For oss ledere var disse underveisdiskusjonene svært viktige, sier Wenche Sagen. - I en viss forstand innebar overgangen fra avdeling til base at lederen måtte gi fra seg sitt litt monopoliserende forhold til styring og oversikt. Det å måtte gå i samarbeid med to andre pedagogiske ledere i samme base framstod imidlertid raskt som en gevinst. Lederne måtte lære seg å *gi og ta*.

I dag er Regnuben barnehage Kokstad inndelt i tre baser. To av basene er inndelt i tre grupper, den tredje basen er inndelt i to grupper. Alle gruppene er ledet av en pedagogisk leder, altså en førskolelærer. Barnehagen har 26 årsverk i grunnbemanningen, hvorav ni pedagogiske ledere. I tillegg kommer seks personer i sammenlagt 3,5 stilling i form av støttepedagoger, spesialpedagoger og morsmålsledere. Barnehagen har for tiden 114 barn.

En "du må"-kultur

- Basene er ressursentrene i barnehagen, sier Guddal Einan. - Det betyr at basen tilbyr større forhold. En pedagogisk leder som trenger en samtale- eller diskusjonspartner, finner straks en annen pedagogisk leder, altså en person på sitt eget faglige nivå, å snakke med. I en tradisjonell avdeling med tre personer er den pedagogiske lederen som regel den eneste med førskolelærerutdanning, noe som noen ganger kan gjøre samarbeidet på avdelingen skjørt og tungt. I basen har den enkelte flere kolleger å spille på.

Spørsmål av betydning tas opp på basemøtet, basens viktigste forum. Der møtes gjerne tre pedagogiske ledere og seks assistenter. Kjernen i basen er førskolelæreres og assistenters felles vilje til samarbeid. Siden basen også er en administrativ enhet, løses problemer som oppstår ved sykefravær internt i basen ved at pedagogiske ledere og assistenter flytter på seg etter behov. Barnehagens daglige leder har svært lite med det administrative og organisatoriske arbeidet i basen å gjøre.

- Ser vi basene under ett, ser vi at de rommer mange forskjellige former for kompetanse, for eksempel musikk-kompetanse, sier Sagen.

- Basens særegne samarbeidsformer og -klima gjør det naturlig å utnytte hverandres kompetanser.

- Alle de individuelle kompetansene sammen med det felles ønsket om en best mulig fungerende base, gjør at vi får en "du må"-kultur, supplerer Guddal Einan. - Denne "du må"-kulturen innebærer for eksempel at du *må* stå fram som leder, du *må* ta ledelsen, for å få ting gjort. Du merker lett at omgivelsene forventer det av deg.

- Dette er ikke minst viktig for nyutdannede førskolelærere som har tiltrådt som pedagogiske ledere, og som har et hovedsakelig teoretisk forhold til ledelse fra utdanningen, sier Sagen. - Vi ser det slik at den nyutdannede må få vår fulle støtte i den stillingen hun nettopp har tiltrådt, men hun *må* stå fram som lederen i gruppen. Samtidig representerer nyutdannede førskolelærere friskt blod, og de nye hjelper oss ofte til å se ting fra nye synsvinkler, noe som igjen hjelper oss i arbeidet med å utvikle barnehagen.

Assistentene er ressurspersoner

- Det ledere i basebarnehager må være særs omhyggelige med, er å se til at assistentene blir inkludert, brukt og *sett*, understreker Guddal Einan. - Skjer ikke dét, blir resultatet misfornøyde assistenter, og det er barnehagen naturligvis ikke tjent med.

Under prosessen med å omlegge Regnuben barnehage Kokstad fra avdelingsinndelt til baser ble assistentenes situasjon tatt like alvorlig som de pedagogiske ledernes.

Det er de pedagogiske lederne som må forstå det viktige i og nødvendigheten av å inkludere assistentene.

- Vi inviterer på et tidlig tidspunkt assistentene inn i alle planleggingsprosesser, sier Guddal Einan. - Det å gi assistentene et eierforhold til alle oppgaver, sikrer selvsagt en høyere kvalitet i assistentenes utførelse av oppgavene.

- Vi arbeider dessuten mye med assistentenes personlige utvikling. De må få snakke ut om ting de har på hjertet, om hva de vil i jobben, og vi må finne ut av hva som motiverer dem. Det vil alltid være en fare for at assistentene blir "usynlige", og det må for all del unngås, for da går de tapt som ressurspersoner, fastslår hun.

Som en følge av denne politikken karakteriserer Guddal Einan assistentene i Regnbuen Barnehager Kokstad som erfarne, kunnskapsrike, og flinke til å arbeide selvstendig. De klarer dagen selv om den pedagogiske lederen tilfeldigvis skulle være borte.

- Og, legger Sagen til, - vi har flere assistenter som er i gang med å utdanne seg til førskolelærere.

Over det hele hviler *nærværprosjektet*, et felles prosjekt for alle barnehager i Regnbuen-kjeden. Det dreier seg om hva som er viktig på jobb, og stikkordene er godt lederskap, utviklingsmuligheter, medbestemmelse og *humor*, forteller Guddal Einan. Det er lov å ha det morsomt på jobb. I en veldrevet barnehage gjelder dessuten framfor alt som den overordnede rettesnoren for virksomheten, for både barn og voksne, at *det viktigste i hele verden er å bli sett, hørt og behøvd!*

Daglig leder Inger Marie Guddal Einan (t.v.) og pedagogisk leder Wenche Sagen er ikke redde for å presentere barnehagen på Kokstad i Bergen som et vellykket eksempel på en basebarnehage. Det har imidlertid kostet mye arbeid å nå fram til en barnehage der alle yrkesgrupper hele tiden er med på de faglige debattene med tanke på stadig videreutvikling av barnehagen som et godt sted å være for både barn og voksne.



Bøker om barn

UNIVERSITETSFORLAGET.NO

Reidar Hjermann og Knut Haanes (red.): BARN

NY!

Barneombudet gir her sitt syn på hvilke temaer som er mest betydningsfulle for barns oppvekst i Norge i dag. Sentrale forskere, kunnskapsformidlere og andre utvalgte stemmer er med på laget. Tekst og foto fra barn og ungdom. Sammen formidler de hva barnekonvensjonen betyr for barns hverdag. • Kr 399,- • 384 sider.

Ellen Holst Buaas: Med himmelen som tak

- *uterommet som arena for skapende aktiviteter i barnehage og skole, 2. rev. utgave.* Om natur, kultur og miljø, og de muligheter til kreativ utfoldelse som rom under åpen himmel kan tilby. Oppdatert med hensyn til planer for barnehage og skole, full av praktiske eksempler. • Kr 299,- • 168 sider.

Trine Solstad: Les mer!

Utvikling av lesekompetanse i barnehagen.

Hvorfor er det så viktig å lese for barn? Hva slags litteratur passer, og hva er egentlig god barnelitteratur? Hvordan kan barnelitteratur eksponeres i barnehagen? Hva må personalet i barnehagen kunne? • Kr 279,- • 144 sider.

Olav Husby og Sonja Kibsgaard: Norsk som andrespråk

Barnehage og barnetrinn. 2. rev. utgave.

Om språkutvikling hos tospråklige barn og om tilegnelse av andrespråk i barnehagen og på barnetrinnet. Den har fokus på barnet som språklærling og på pedagogen som ansvarlig tilrettelegger av andrespråkutviklingen. • Kr 299,- • 232 sider.



UNIVERSITETSFORLAGET



Basebarnehager innebærer nye lederutfordringer

En profesjonell teamleder i en basebarnehage eller en avdelingsfri barnehage kan klare å forløse teammedlemmenes forskjellige interesser og kompetanser til barnas og arbeidsoppgavenes beste på en måte som er vanskeligere å oppnå i en tradisjonelt oppdelt barnehage, mener artikkelforfatteren.

Av Wenche Aasen

Mange barnehager er i endringsprosesser der avdelingsbarnehager blir basebarnehager og avdelingsfrie barnehager. De nye barnehagene står ovenfor mange utfordringer. De pedagogiske lederne blir blant annet teamledere for team med større personaltetthet og flere barn. Dette fordrer kompetanse i ledelse og teamorganisering. Å være leder i team skiller seg fra andre måter å lede på fordi teamleder selv er i samspill med dem som ledes (Assmann 2008). Teamledelse kan defineres som å bidra til organisasjonens mål gjennom andre (Assmann 2008). Teamledelse blir dermed en utpreget faglig og relasjonell aktivitet som foregår i interaksjon med andre teammedlemmer.

Teamledelse i de nye og store basene er komplekst og teamorganiseringen kan virke som et komplisert puslespill der mange faktorer spiller sammen. En viktig lederutfordring blir å koordinere og delegere arbeids- og ansvarsoppgavene i teamet slik at kompetanse blir brukt og utnyttet på en slik måte at det blir kvalitet i samspillet og arbeidet med barna. Det er barnehagens styrer sammen med de pedagogiske lederne som har ansvaret for å finne hensiktsmessige organiseringer som fremmer teamenes oppgaveløsning. Det er, ifølge NOVA-rapport nr. 6/08, behov for mer kunnskap om ulike aspekter ved basebarnehagene.

I denne artikkelen vil jeg belyse sammenhengen mellom teamorganiseringen, teamledelse og kvalitet i barnehagearbeid. Teamorganisering og teamledelse skal bidra til å fremme læring og arbeidslyst i det daglige arbeidet. Hvilken teamorganisering er hensiktsmessig for at den pedagogiske lederen kan bli en mer tydelig og faglig teamleder i samspillet med assistentene?

Et organiseringspuslespill

Basebarnehager har valgt mange og ulike organiseringsmåter. Et fellestrekk er at barnehagen har løst opp avdelingsstrukturen og dannet baser med utgangspunkt i flere avdelinger. Noen barnehager bruker basebegrepet når de åpner dørene i de tradisjonelle avdelingsbarnehagene slik at barna og de voksne fordeler seg i flere fellesrom. En slik endring er ifølge Fjeldstad (2007) en måte å få være en del av et større felleskap. De er flere ansatte enn i en liten avdeling og flere ansatte får en felles plattform og felles ansvar for større barnegrupper.

Et annet eksempel er barnehager som har en organisering der to avdelinger samarbeider om ulike temaer og prosjekter og fordeler barnegruppen etter alder og etter tema. På denne måten kan personalet være i flere team i løpet av en uke.

En avdelingsfri barnehage er ofte barnehager som er bygd med forskjellige fellesrom der barna og personalet roterer i bruk av rommene. En slik barnehage kan også ha mange mindre rom til diverse funksjoner, som maling, drama, eller snekkerverksted, vinterhage og utvendig sovehus (Midtun 2007). Barnehagen kan organisere seg i store team der barnas alder kan være en inndelingsfaktor. Et team kan for eksempel bestå av seks voksne, der to er utdannet som førskolelærere, og med opptil 40 barn.

Midtun sier at i tillegg til en fast teaminndeling kan barna på hvert team utgjøre en egen gruppe deler av tiden. De kan for eksempel utgjøre en egen verkstedgruppe. Barna kan videre deles inn i aldersgrupper for planlagte aktiviteter på tvers av teamene. Midtun (2007) forteller om en organisering der en base kan ha to likestilte pedagogiske ledere i

teamet. Fordelen for førskolelærerne i et slikt stort team er at de kan lede teamet sammen og samarbeide og støtte hverandre som teamledere i de utfordringene barnehagen står ovenfor (Midtun 2007).

Mange måter å organisere på

Teamorganisering er måter å strukturere virksomhetens medarbeidere og oppgaver på (Assmann 2008). En arbeidsdeling med utgangspunkt i kompetanse kan virke motiverende for teammedlemmene. Motivasjon og mestring er viktige sider ved teamarbeid. Jo større grad av mestring, jo større blir følelsen av kompetanse (Skogen og Haugen 2005). Individuell motivasjon vil si tilfredsstillelse av personlige behov (Levin og Rolfsen 2004).

Et spørsmål som stilles i teamorganisering er om man kan sikre en tilstrekkelig dybde og bredde i kompetansen tilfanget for teamet som helhet, sett i forhold til de krav oppgavene representerer. Det handler i stor grad om komplementaritet i team (Nordhaug 2004). Teamorganisering i de store basene kan virke som kompliserte puslespill der mange faktorer må settes sammen til en hensiktsmessig helhet. Den enkeltes oppgaveutføring må lenkes sammen til de andres på en slik måte at teamet gjør en god jobb. Organiseringen legger rammer for hvordan oppgaver og ansvar blir fordelt og delegert.

I tradisjonelle avdelingsbarnehager er det vanlig å organisere virksomheten ut fra vaktordningen og dagsrytmen. Denne organiseringen legger rammer for oppgaver, utførelse og ansvar. Delegering av ansvar og myndighet blir gjort ut fra vaktsystemet og i mindre grad ut fra kompetanse. Tidligvakten i barnehagen kan ha ansvaret for å ta imot barn og foreldre om morgenen, mellomvakten har ansvaret for frokosten, og senvakten kan ha ansvaret for barnegruppen mens frokostbordet blir dekket. Mellomvakten har ansvaret for samlingsstunden, mens senvakten har ansvaret for formingsaktiviteten, etc. En slik organisering hviler på en jobbrotasjon der assistentene og den pedagogiske lederen veksler mellom arbeidsoppgaver etter et bestemt system.

Jobbrotasjon er praktisering av flat struktur (Aasen 2000). Alle har mange av de samme



arbeidsopp-
gavene og rote-
rer etter vaktsys-
temet og dagsrytmen.
Organiseringen utnytter i
liten grad teammedlemmenes
kompetanser.

Slike team blir ofte karakterisert som selvstyrte team. Teamet leder seg selv gjennom rotere oppgavene. Teamet opplever å ha fellesansvar og felles oppgaveløsning (Levin og Rolfsen 2004). I selvstyrte team er alle interne lederfunksjoner ivaretatt av teamet som en kollektiv enhet, det vil si at teamet leder seg selv (Hackmann 2002). I en slik organisering kan det lett oppstå rollelikhet - alle gjør det samme (Aasen 2000, Nørregård-Nielsen 2006).

Underkommunikasjon av kompetanse

Jansen (2007) mener at førskolelæreren i denne organiseringen underkommuniserer sin egen kompetanse. Hun identifiserer seg mer med assistentene i barnehagen enn med sin egen profesjons faglighet og utdanning.

Team-
organise-
ringen slik den
er praktisert i
barnehagen gjennom
flat struktur kan ha for-
sterket denne underkom-
muniseringen.

Teamledelse kan være vanskelig fordi det kan være problematisk å fremheve seg som ledere i den flate organiseringen. De pedagogiske lederne som teamledere vil underkommunisere sin egen fagkompetanse og sin egen ledelsesfunksjon i samspillet med assistentene (Jansen 2007, Aasen 2005).

Flere basebarnehager har bevisst valgt nye og utradisjonelle teamorganiseringer. Et eksempel kan være en barnehage som organiserer seg i *lederteam* og *serviceteam*. Leder-teamet består av pedagogiske ledere som arbeider tettere sammen om det pedagogiske arbeidet med barna: «Førskolelærerne ansatt hos oss skal gjøre det de er best til, nemlig direkte arbeid med barn. De skal ikke bruke tiden sin til oppvask, rydding, vaktmesterarbeid og lignende (Kari Trestakkgruppen 2007s, 22).»

Serviceteamet har sammen ansvaret for de praktiske oppgavene i samspill med barna i barnehagen. Assistentene er ikke en homo-

gen gruppe med lik kompetanse. I serviceteamet arbeider mennesker med mange typer kompetanse, de kan være gartnere, snekkere, kokker eller ufaglærte barnehageassistenter. For eksempel kan den kokkeutdannede arbeide med matlaging i samspill med barna.

I serviceteamet får teammedlemmene arbeide med oppgaver i samsvar med sin kompetanse. De ønsker å arbeide i barnehagen fordi de liker å arbeide med barn. I disse barnehagene har lederteamet arbeidet med holdninger slik at hele personalet verdsetter kompetansemangfold. Alle får bruke og utnytte sine interesser og kompetanser. Pedagogisk og praktisk arbeid har like stor verdi (Kari Trestakkgruppen 2007).

Løsrivelse fra vaktssystemet

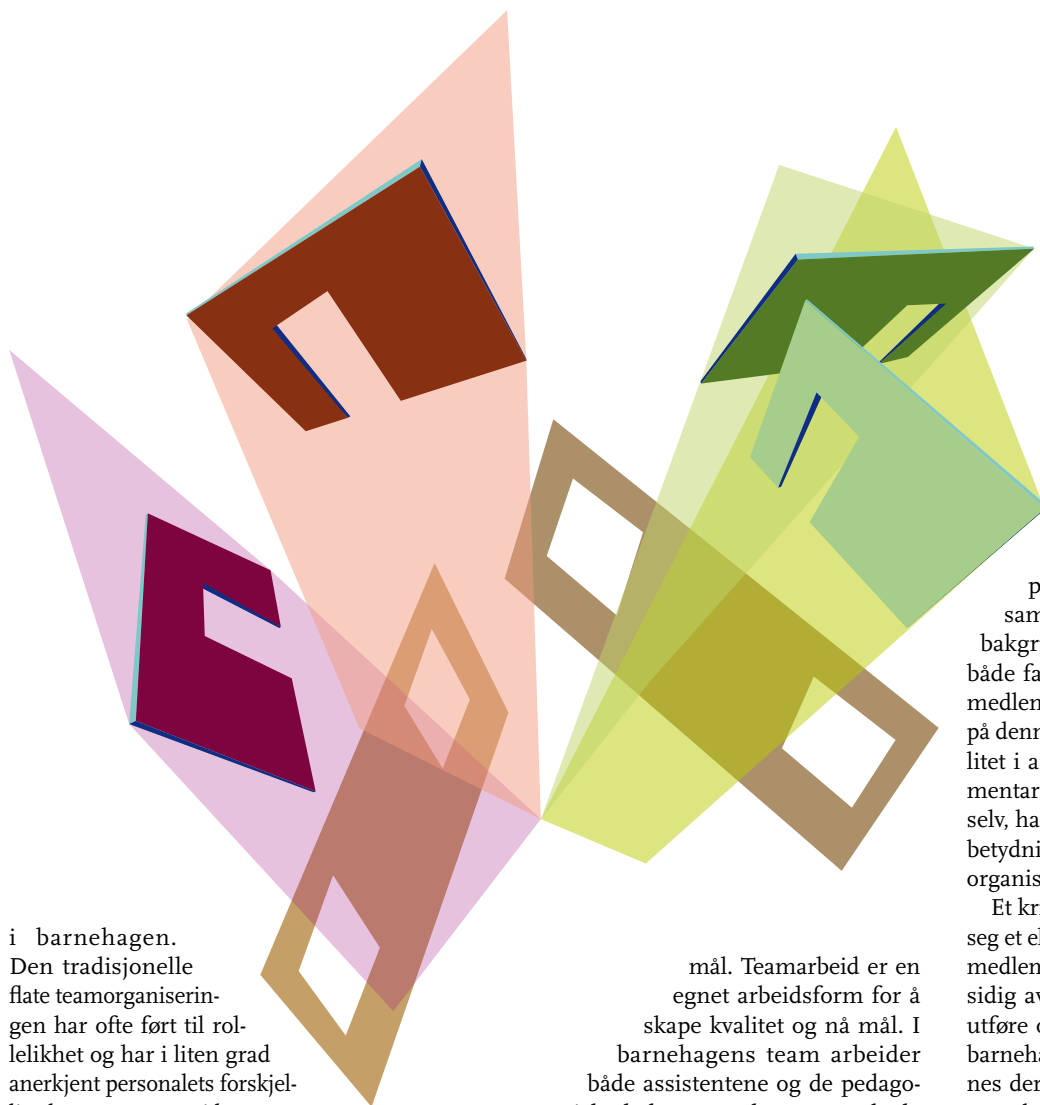
Andre basebarnehager har endret på organiseringen ved å endre på arbeids- og ansvarsoppgaver som tradisjonelt har hørt til vaktssystemet i barnehagen. Ved å studere årsplaner til flere basebarnehager ser det ut som at noen barnehager har lagt praktiske oppgaver til mellomvaktene. Mange assistenter går inn i disse mellomvaktene.

En slik arbeidsdeling utelukker ikke at assistentene er i samspill med barna. Denne organiseringen kan frigjøre de pedagogiske lederne til å arbeide *mer* i samspill med barna. Det blir i mindre grad vaktssystemet som bestemmer de pedagogiske lederes arbeidsoppgaver, de kan heller følge sine egne faglige prioriteringer. I større team kan også to pedagogiske ledere dele teamlederoppgavene mellom seg i en turnus der de går motsatte tidlig- og mellomvakter. Motivasjonene for en slik deling kan være at teamleder får bedre muligheter til å prioritere faglige oppgaver. De vil også kunne ha ansvaret for foreldresamarbeidet tidlig om morgenen og om ettermiddagen når barna blir hentet.

Teamorganiseringen påvirker yrkesrollene



Om artikkelforfatteren: Wenche Aasen er høgskolelektor ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Bergen (foto/coyright: HiB).



i barnehagen. Den tradisjonelle flate teamorganiseringen har ofte ført til rollelikhet og har i liten grad anerkjent personalets forskjellige kompetanser. Midtun (2007) mener at de pedagogiske lederes roller er endret i avdelingsfrie barnehager. Lederrollen er blitt viktigere.

Internt i barnehagen er det viktig å bygge opp et sterkt lederteam der oppgaver kan delegeres ut. Ansvar og oppgaver i lederteamet kan delegeres slik at de pedagogiske lederne bruker og utnytter den fagspesifikke kompetansen de har. En pedagogisk leder som eksempelvis har spesiell kompetanse på natur og friluftsliv kan lede prosjekter der denne kompetansen utnyttes. Assisterenter som deler samme interessefelt kan være medarbeidere i slike prosjekter. Når hele personalgruppen blir seg mer bevisste organiserings betydning for kompetanseutnyttelse i teamet, vil teamleder ha bedre mulighet til å bruke interesse- og kompetansemangfoldet i kvalitetsarbeidet i barnehagen.

Teamarbeid og teamledelse

Barnehagen har tradisjon for teamarbeid (Aasen 2000). Barnehagearbeid er komplekst og inneholder mange sammenvevde gjøre-

mål. Teamarbeid er en egnet arbeidsform for å skape kvalitet og nå mål. I barnehagens team arbeider både assistentene og de pedagogiske lederne med oppgaver både individuelt og i samspill. Alle er viktige i kraft av sin kompetanse, dyktighet og kunnskap, noe teamleder kan dra nytte av (Levin og Rolfsen 2004).

En fordel med å arbeide i team er at det blir lett å se at alle teammedlemmene er unike. Alle er gjensidig avhengige av hverandre og teamet som helhet er avhengig av alle de ulike kompetansene som trengs. Å arbeide i team kan beskrives som å arbeide i en tverrfaglig gruppe som er tverrfaglig sammensatt, der teammedlemmene har felles ansvar for å realisere felles krevende resultater og overordnede formål (Assmann 2008). Teamet i barnehagen kan sees på som tverrfaglig fordi teammedlemmene har kompetanser og erfaringer som skal utnyttes som *felleskompetanse* i teamet. Gjennom interaksjon i hverdagen vil alle teammedlemmene samspille og lære av hverandre.

Teamledelse krever tilstedeværelse. Teamlederens faglige og relasjonelle kompetanse blir en del av teamets felleskompetanse. Teamleder er i samspill med assistentene i

det daglige arbeidet med barna. I dette samspillet i barnehagen er teamleder rollemodell for assistentene. En faglig og tydelig leder skaper gode forutsetninger for medarbeidernes refleksjoner og læring. Disse lærings erfaringene kan følges opp og bearbeides for eksempel i veiledningssituasjoner i barnehagen. Alle teammedlemmene er i læringsprosesser når de løse oppgaver sammen med kollegaer med en annen bakgrunn. På denne måten blir ledelse både faglig, relasjonell og lærende. Teammedlemmene lærer av hverandre og skaper på denne måten gode forutsetninger for kvalitet i arbeidet med barna. Denne komplementariteten ved læring, å lære bort og lære selv, har betydning for hverdagslivet og har betydning for barnehagen som en lærende organisasjon.

Et kriterium som må til for å kunne kalle seg et ekte team (Hackman 2002) er at teammedlemmene faktisk opplever at de er gjensidig avhengige av hverandre for å kunne utføre oppgavene og nå sine felles mål. I barnehagen, med alle de gjøremål som finnes der, er det vanskelig å få arbeidet gjort uten denne gjensidigheten. Barnehagearbeid er såpass utfordrende og komplekst at teammedlemmene må vite om hverandre og de må stole på hverandre slik at barna får den omsorgen som de trenger og får utfolde seg, leke og lære i trygge omgivelser.

Frigjøring fra handlingstvang

Nyere forskning viser at det er stort behov for ledelse i team. Molander og Bogen (2001) påpeker at behovet for ledelse er stort, også ved flat struktur. Tradisjonelt har som nevnt ledelse vært tilsørt og underkommunisert i teamtenkingen (Assmann 2008, Hillestad 2002). Den flate strukturen kan ha tilsørt behovet for teamledelse. Strukturen kan ha blitt et *substitut* for ledelse (Aasen 2000). Ledelse har i stor grad vært å administrere jobbrotasjonen.

Teamleder må frigjøre seg fra handlingstvungen som den tradisjonelle teamorganiserings skaper. De nye og større teamene trenger en organisering som gir muligheter for faglig teamledelse. Førskolelæreren som teamleder utøver sin særskilte kompetanse

i barnehagefaglig arbeid i denne kontekst-bundne arbeidsmåten.

Blant annet kan organisering i lederteam og serviceteam gi en slik mulighet. Det er lederen for teamet som har ansvaret for å skape og opprettholde betingelsene for suksess. En sentral lederoppgave er å gripe inn hvis det ikke skjer (Hackmann 2002). Førskolelærerens fagkompetanse *må kommuniseres og brukes* i samspill med assistentene og

som er verdifull i samspillet med barna.

Mange assistenter har ikke den faglige bakgrunnen for å begrunne sine handlinger, de mangler den barnehagefaglige refleksjonen over barns læring i det direkte samspillet. Fjelstad (2007) sier at assistentene i en basebarnehage får mye ansvar og mange selvstendige oppgaver. Veiledningsstrategier som refleksjon over handling kan være en måte å få assistentene til reflektere over betydningen

arbeids- og ansvarsoppgavene med utgangspunkt i at medarbeider har både vilje og evne til å utføre oppgavene på en god måte.

Ledelsen er person- og kontekstavhengig fordi teammedlemmene arbeider tett sammen om komplekse oppgaver og har forskjellige kompetanser og kanskje ulik grad av motivasjon for arbeidet. Denne arbeidsformen kan skape et klima for deling av kunnskap og utnyttelse av komplementære ferdigheter og er nært knyttet opp mot læring, både individuelt og kollektivt (Aasen, 2005, Senge 2000).

Situasjonsbestemt ledelse har som utgangspunkt at teammedlemmene har ulik kompetanse og motivasjon for arbeidet. Situasjonsbestemt ledelse bygger på den forutsetning at teamlederen er i stand til å variere egen atferd, samt tilpasse lederstil til situasjonen og de arbeidsoppgavene som skal gjøres. En nytilsatt assistent uten barnehageerfaring kan få andre arbeidsoppgaver enn en erfaren barne- og ungdomsarbeider, eller en kokk. Dette kan gi gunstig effekt på medarbeiderens prestasjoner (Aasen 2005). Teamleder skal fordele arbeids- og ansvarsoppgaver slik at både interesser og kompetanse i teamet blir utnyttet. I store baseteam kan en slik lederstrategi være hensiktsmessig fordi den kan sikre at teamet får utviklet den kunnskapen som trengs for at teammedlemmene kan utføre selvstendige oppgaver. En slik ledelsesstrategi gjør teamleder til noe mer enn administrator. Her utnytter og bruker teamleder sin faglige kompetanse i flere og nye sammenhenger.

” Teamet i barnehagen kan sees på som tverrfaglig fordi teammedlemmene har kompetanser og erfaringer som skal utnyttes som felleskompetanse i temaet.

barna for at barnehagen skal nå sine mål. Å forstå helheten og sikre samspillet i et koordinert felleskap kan forstås som en primær ledelsesfunksjon (Levin og Rolfsen 2004). Colbjørnsen (2002) mener at teammedlemmer generelt responderer på lederskap som er forankret i en personlig autoritet knyttet til fagkunnskap, erfaring og kunnskaper i gruppedynamikk og samspill.

Å delegerer oppgaver

Når teamene blir store baseteam er det nødvendig med en systematisk og faglig vurdert delegering av oppgaver og ansvar med utgangspunkt i kompetansene i teamet. Gjennom organiseringen kan teamlederen organisere og lede kompetansebruken og kompetanseutviklingen i barnehagen. Når teamlederen organiserer vaktssystemet på en slik måte at assistentene går mellomvaktene og har ansvaret for det mye av det praktiske arbeidet i barnehagen, vil teamleder få brukt og utnyttet sin faglige kompetanse til prioriterte arbeidsoppgaver. Når teammedlemmene får arbeide med det de er gode til og motiverte for, vil teammedlemmene bli mer engasjerte og være med på å skape kvalitet i arbeidet med barna (Gotvassli 2004).

Teamlederne vil i visse tider på dagen og i mange aktiviteter måtte delegerer oppgaver til assistentene. Delegering bør ikke skje tilfeldig, men basere seg på kunnskaper om assistentenes handlingskompetanse. Assistentene er en viktig ressurs i barnehagen og de har en nøkkelrolle i samspillet med barna. Gjennom erfaring bygger de seg opp en handlingskompetanse

av sine handlinger i samspill med barna. Denne strategien går ut på å hjelpe yrkesutøveren til å bli klar over grunnlaget for sine handlinger (Birkeland og Carson 2004). Assistenten som har fått veiledning kan få delegert nye oppgaver etter hvert som kompetanse bygges opp.

Person- og kontekstavhengig ledelse

En ledelsesstrategi som er vanlig i team er situasjonsbestemt ledelse. Denne gir teamlederen muligheter til å lede teamet på en systematisk og målrettet måte. I denne ledelsesstrategien er målet å kunne delegerer

Litteratur

- Aasen, W. (2005): Situasjonsbestemt ledelse – en utfordring for pedagogisk leder. Barnehegefak nr. 1.
- Aasen, W. (2001): Førskolelærerens streben etter status. Barnehegefak nr. 5.
- Aasen, W. (2000): Organisasjonsstrukturer og bruk av pedagogisk leders kompetanse. Er jobbrotasjon hensiktsmessig i dagens barnehager? Barnehegefak nr. 2.
- Assmann, R. (2008): Teamorganisering. Veien til mer fleksible organisasjoner; Bergen: Fagbokforlaget.
- Birkeland, A. og Carson N. (2004): Veiledning for førskolelærere. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Colbjørnsen, T. (2004): Ledere og lederskap: AFFs lederundersøkelser. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fjelstad, T. (2007): Lukket avdeling eller åpen base? Barnehegefak nr. 4.
- Gotvassli, K.Å. (2004): Et kompetent barnehagepersonale. Om personal- og kompetanseutvikling i barnehagen. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Hackman, J.R. (2002): Leading Teams: Setting the stage for great performances. Harvard Business School Press.
- Hillestad T. (2002): Ledelse og organisering av kunnskapsintensiv virksomhet I. Nordhaug, O. (red): Kunnskapsledelse. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jansen, T.T. (2007): Den nye barnehagen – ved et veiskille. I Bjerkestrand og Pålerud (red): Førskolelærerne i den nye barnehagen – fag og politikk.
- Kari Trestakkgruppen (2007): Serviceteam i barnehagen – et grep for å sikre pedagogisk kvalitet, god estetikk og hygienisk standard. Barnehegefak nr. 4.
- Levin, M. og Rolfsen, M. (2004): Arbeide i team. Læring og utvikling i team. Bergen: Fagbokforlaget.
- Midttun, H. (2007): Hvem, hva, hvor? – Om utfordringer ved kommunikasjon, samarbeid og ledelse i en åpen løsning. Barnehegefak nr. 4.
- Molander, L.E. og Bogen, H. (2001): Konkurransesetting og nye organisasjonsformer i offentlig sektor. Fafo-rapport nr. 351.
- Morgan, G. (1989): Organisasjoner i bevegelse. Utvikling av lederkompetanse i en opprørt verden. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordhaug, O. (2004): Strategisk kompetanseledelse. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nørregård-Nielsen, E. (2006): Pedagoger i skyggen. Om børnehavepedagogers kamp for faglig anerkjennelse. Odense: syddanske Universitetsforlag.
- Pettersen, J.R. (2007) Et ekstremt eksperiment: Barnehegefak nr. 4.
- Senge, P. (2000): Schools that Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents and Everybody who Cares about Education. USA Doubleday.
- Skogen, E. og Haugen, R. (2005): Motivasjon og selvbestemmelse. I Skogen (red): Å være leder i barnehagen. Bergen: Fagbokforlaget.

Barnehagesektorens sorte får

Det hefter store svakheter ved familiebarnehagene, framgår det av en fersk undersøkelse av familiebarnehagene i Oslo og Akershus. Artikkelforfatteren formulerer seks forslag til forbedringer som kan gjøre driftsformen mer pedagogisk forsvarlig for barna og foreldrene deres.

Av Clas Jostein Claussen



Familiebarnehagene vil sannsynligvis også i framtida utgjøre en del av barnehagetilbudet. Ettersom driftsformen gir større rom for fleksibilitet, vil familiebarnehager kunne brukes som buffer i forhold til svingninger i etterspørselen etter barnehageplasser. En slik buffer vil være viktig for å sikre retten til barnehageplass, som ble innført fra årsskiftet. For kommuner med stort press vil familiebarnehagetilbudet av rene kapasitetsårsaker være viktig i flere år framover.

Drøyt 9000 barn, det vil si anslagsvis 12 prosent av null- til toåringene som går i barnehage, har plass i familiebarnehager. I Oslo og Akershus er andelen høyere, i enkelte bydeler og kommuner er den opp mot 15 prosent for gruppen null til to år.

Familiebarnehagene har fått lite oppmerksomhet, til tross for at brukerne, både de små barna og deres foreldre, er svært sårbare for dårlige eller uforsvarlige forhold. Dette, sammen med at forutsetningene for intern kontroll ikke er særlig betryggende, tilsier at et kritisk blikk er svært viktig. Resultatene fra en undersøkelse av familiebarnehagene i Oslo og Akershus (Claussen/Utdanningsforbundet 2009) tyder på at kvaliteten på tilbudet i beste fall er varierende.

Det er derfor grunn til å spørre om familiebarnehagene er sektorens sorte får.

Familiebarnehagene er i hovedsak et resultat av myndighetenes ønske om å få bedre kontroll med dagmammavirksomhet. Ved å innlemme virksomheten i kommunens barnehagetilbud har man villet sikre (en viss) kontroll, med muligheter for regulering. Men det er grunn til å spørre om ikke ordningen likevel framstår som offentlig dagmammavirksomhet. Forsøk på å legitimere ordningen ved å fokusere på familiebarnehagenes positive særtrekk, som «hjemlige kvaliteter» og «hjemlig preg», framstår som lite holdbar. Myndighetenes argumentasjon om at familiebarnehagen representerer et viktig tilbud i overgangen hjem og barnehage, er heller ikke særlig overbevisende, dersom man forholder seg til faktiske forhold. Men det er mulig at «hjemlige kvaliteter» framstår som viktig for foreldre.

Tvilsomt argument

Tankegangen rundt «hjemlige kvaliteter» må sies å være pussig. For «hjemlige kvaliteter» er et relativt og normativt begrep; det er stor forskjell på «et nipshjem» og et «coolt minimalismehjem». Det viktigste ankepunktet mot «hjemlig preg» som en kvalitet i seg selv er imidlertid at et (for barnet) fremmed hjem

neppe umiddelbart og heller ikke etter en viss tid gir større trygghet eller andre kvaliteter for barnet enn lokaler som primært er innredet for små barns aktiviteter. I den grad hjemlige kvaliteter kan brukes som positivt argument for familiebarnehager, vil dette kun gjelde de barna som går i familiebarnehage i eget eller kjente naboers hjem. Dette utgjør, som vi skal se nærmere på senere, kun et bittelite mindretall.

Etablering og drift av familiebarnehager omfattes av barnehagelovens bestemmelser. I tillegg er det gitt en egen forskrift. For å kvalitetssikre tilbudet er det gitt visse godkjenningskrav, som imidlertid er mer lempelige enn for ordinære barnehager. Kommunenes tilsynsansvar er det samme som for ordinære barnehager. Dette gjelder også krav om politiattest for ansatte. I tillegg er familiebarnehagene pålagt å sikre pedagogisk veiledning for de ansatte. I praksis innebærer dette 12 timer per uke for en dobbel gruppe med åtte barn under tre år, som viser seg å være vanligst. Pedagogisk veiledning må sies å utgjøre en nødvendig forutsetning for å kunne betegne tilbudet som barnehage.

I undersøkelsen av familiebarnehager i Oslo og Akershus er det innhentet data som kan si noe om hvilke krav som stilles ved *godkjenning*, hvordan *tilsynsordningen* fungerer, og hvordan kravet om *pedagogisk veiledning* og *politiattest* ivaretas. Samlet sett representerer dataene fra undersøkelsen rimelig sterke indikasjoner hva angår kvaliteten på det tilbudet som gis. I alle fall forteller resultatene en del om viktige forutsetninger for kvaliteten på tilbudet. Selv om undersøkelsen kun omfatter Oslo og Akershus, ca. en tredjedel av alle landets plasser, er det liten grunn til å anta forholdene ellers i landet er særlig mye bedre.

Det er nærliggende å overlate til den enkelte leser å vurdere om og eventuelt i hvilken utstrekning det er dekning for å betegne familiebarnehagene som sektorens gjøkunger. Men funnene tilsier i alle fall at det er en viss avstand mellom myndighetenes idealer og praksis.

Godkjenning

Kommunene skal godkjenne både organiseringen og det enkelte hjem. Bruk av basetilknytning kan bidra til å sikre en viss kvalitet på tilbudet. Slik organisering viser seg å være sjelden; kun 6 prosent av familiebarnehagene i Oslo og Akershus hadde basetilknytning. Et annet påfallende trekk, som antas å være spesielt utbredt i området, er stordrift. I Oslo og Bærum, som har omkring 70 prosent av familiebarnehageplassene i regionen, ble 26 pro-

sent av plassene drevet av fem storeiere som drev opptil 31 familiebarnehager. Den største eieren drev 270 plasser, ca. 13 prosent av samtlige plasser i de to kommunene.

Det faktum at en betydelig andel av plassene ble drevet av «profesjonelle» eiere, må sies å stå i et visst motsetningsforhold til intensjonen med ordningen. Nevnte forhold tilsier at en vesentlig andel av familiebarnehagesektoren langt på vei drives som vanlige private barnehager, men med langt lempeligere vilkår og kvalitetskrav.

Regelverkets krav til det enkelte hjem er svært skjønnspreget. Mulighetene for eiere til å gjøre «strategiske tilpasninger», for eksempel i forhold til gruppestørrelse eller grep for å gjøre lokaler bebodde, er store. I praksis kan for eksempel «beboede lokaler», som det stilles krav om for doble grupper, utelukkende brukes som tv-stue eller lignende på kveldstid. Eller man kan la ansatte bo i lokalene. På den måten kan man sikre leieinntekter fra to kilder!

Kreativiteten blant enkelte eiere synes å være upåklagelig fordi regelverket, og ikke minst praktiseringen av dette, gir betydelige muligheter for tolkning. Dette sammen med at eiere har ankemuligheter (til Fylkemannen) dersom kommunen ikke vil gi godkjenning, gjør at tvilstifeller eller tvilsomme tilfeller nok har en tendens til å bli godkjent.

Vektleggingen av «hjemlige kvaliteter» må i praksis sies å være beskjeden, og myndighetens intensjoner befinner seg et stykke unna virkeligheten: 75 prosent av barna gikk i familiebarnehager med doble grupper, i betydelig utstrekning i leide lokaler. I forskriften er «utgangspunktet at et hjem kan godkjennes for maksimalt fem barn over tre år. Dersom hjemmet er særskilt godt egnet for det, kan det godkjennes for maksimalt ti barn over tre år». Myndighetenes krav til «særlig egnethet» (krav ved godkjenning av doble grupper) utgjør altså regel og ikke unntak. Godkjenningsspraksis medfører at de fleste familiebarnehagene i regionen i praksis drives som små, ordinære barnehager.

Tilsyn

Kommunen skal etter loven føre tilsyn. Det stilles imidlertid ikke krav om hvor ofte dette skal gjennomføres. Dette er spesielt betenkelig når det gjelder familiebarnehager, ettersom barna er små og det profesjonelle innslaget og forutsetningen for internkontroll er beskjeden. «Gjennomtrekk» blant personalet gjør tilsyn enda viktigere.

Halvparten av bydelene/kommunene hadde gjennomført tilsyn sjeldnere enn én gang per

år: 12 av 34 kommuner/bydeler hadde tilsyn sjeldnere enn én gang per år, mens fem kun hadde «elektronisk tilsyn», det vil si at eier rapporterte elektronisk til kommunen/bydelen, uten at de opplysninger som ble gitt, ble sjekket nærmere.

Det er lite sannsynlig at bydelene/kommunene skjønnmaler situasjonen. Situasjonen mange steder beskrives godt ved et svar fra en av bydelene, som på spørsmål om hvor ofte tilsyn ble gjennomført, svarte følgende: «Der som det kommer klager eller henvendelser vedrørende familiebarnehagene, drar bydelen til aktuell familiebarnehage for kontroll, enten ved helsekonsulent og/eller barnehagekonsulent.»

Pedagogisk veiledning

Uten kvalifisert pedagogisk veiledning fungerer familiebarnehageordningen i realiteten som en offentlig finansiert dagmammaordning, med tilsyn som neppe kan sies å være betryggende.

15 prosent av familiebarnehagene hadde ikke kvalifisert pedagogisk veiledning: 13 prosent hadde veiledere med dispensasjon fra utdanningskravet og 2 prosent manglet veileder. Andelen dispensasjoner var høyere i Akershus enn i Oslo. Blant barnehagene med dispensasjon var det i en del tilfeller eier som hadde fått denne.

Årsaken til at det gis dispensasjon er, i alle fall i utgangspunktet, mangel på førskolelærere, men det kan ikke utelukkes at enkelte eiere ser seg best tjent med å ha eller være veileder med dispensasjon. Sistnevnte løsning kan blant annet medføre større muligheter for fleksibilitet og mindre grad av kritisk innsyn fra utenforstående. En kan derfor ikke utelukke at ønske om dispensasjon fra utdanningskravet også kan ha økonomiske eller praktiske motiver.

For utenforstående kan praksis i forbindelse med søknad om dispensasjon fra utdanningskravet fortone seg som meningsløs, eller mer presist som en parodi. I gitte tilfeller må barnehageadministrasjonen vurdere om eiers annonsering har vært tilstrekkelig, ved konkrete vurderinger av størrelse på annonser, bruk av medier, og hvor mange ganger det er



Artikkelforfatteren: Clas Jostein Claussen er førsteamanuensis ved Høgskolen i Oslo. Han har etter oppdrag fra Utdanningsforbundet gjort en undersøkelse av familiebarnehagene i Oslo og Akershus (foto: Arne Solli).



annonsert. Barnehageadministrasjonen gis dermed en slags bevisbyrde ved at den ved avslag på søknad om dispensasjon fra utdanningskravet må godtgjøre at eier ikke har gjort tilstrekkelig innsats for å skaffe kvalifisert, pedagogisk veiledning. I andre sektorer hvor det offentlige kjøper tjenester av private, vil slik praksis fortone seg som meningsløs.

Politiattest

Krav om politiattest for ansatte og eiere av familiebarnehager (og ordinære barnehager) er ment å skulle forhindre seksuelle overgrep. Praktisering er basert på tillit til eier, som har ansvaret for at slik attest framlegges. Etter påtegning skal attesten makuleres. Det er en avgjørende svakhet ved ordningen at det ikke stilles krav til hvor langt tidsrom attesten skal omfatte. Dette er aktuelt for utenlandske borgere, som i praksis vil ha problemer med å få slik attest fra sitt hjemland.

Undersøkelsen gir få eksakte svar på hvordan ordningen fungerer i praksis. De svar som gis, er usikre. Men inntrykk fra praksis illustreres godt ved kommentarer fra en av informantene: «Ved oppstart sørger bydelen for at eier bekrefter at ansatte har forevist politiattest. Ved nyansettelser senere, er det eiers ansvar å sørge for at politiattest forevises, men bydelen fører ingen kontroll med dette.»

Seks forslag til forbedringer

Førskolelærernes og førskolelærerutdanningenes holdning til familiebarnehager synes å være preget av ambivalens eller motvilje. Man forholder seg i liten grad til det faktum at godt over 10 prosent av småbarna i norske barnehager har plass i familiebarnehager. Forskning og faglige diskusjoner har vært og er nærmest fraværende på dette feltet. Ettersom familiebarnegebarna også er sektorens primærklienter, og i tillegg er de mest sårbare, bør man arbeide for å få til endringer, både umiddelbart og på lengre sikt.

Ut fra funnene fra denne undersøkelsen kan følgende seks tiltak være aktuelle for å avhjelpe de alvorligste og mest akutte manglene:

- Mulighetene for å gi dispensasjon fra utdanningskravet til pedagogiske veiledere bør tas bort. Saksbehandlingstid knyttet til hvor stor innsats eier har gjort for å skaffe kvalifisert pedagogisk veileder uten å lykkes, bør brukes til andre og mer fornuftige oppgaver.
- Tilsynsfunksjonen bør styrkes, om nødvendig på bekostning av tilsynet av ordinære barnehager, fordi barna (og foreldrene) i familiebarnehagene på grunn av alder og andre omstendigheter er svært sårbare.
- Det bør stilles krav om at pedagogiske veiledere også må delta i kommunens veiled-

nings- og skoleringsvirksomhet. Deltakelse og registrering kan knyttes til dekning av eiers utgifter til pedagogisk veiledning.

- Pedagogisk veileder bør gis rapporteringsplikt om mulig uheldige eller uforsvarlige forhold som følges opp ved tilsyn. Ved at pedagogiske veiledere lønnes av kommunen vil ansvarsforholdet til kommunene som oppdragsgiver bli klarere.
- Pedagogiske veiledere og barnehageadministrasjonen bør (i større grad?) forholde seg til og føle forpliktelse overfor foreldrene. Pedagogiske veiledere bør ikke som nå være eiers «mann», men heller være foreldrenes «gissel» og garantist for kvalitet. Hun bør stimulere foreldrene til å være kritiske og pågående til forhold som de lurer på eller er kritiske til. Foreldrene bør i større grad informeres om sine rettigheter, og eventuelt få hjelp til å ivareta disse.
- Det er nærliggende å se nærmere på kriteriene for godkjenning, slik at tolkningsrommet og dermed mulighetene for skjønn blir mindre. Men bør også se nærmere på de rettighetene eiere gis i nåværende regelverk, ettersom disse i praksis kan medføre uheldig liberal praksis: Tvilstilfeller avgjøres til eiers, og ikke nødvendigvis til barnas fordel, fordi mulighetene for klage/anke til Fylkesmannen med påfølgende ekstraarbeid kan utgjøre bakteppe for vurderinger og skjønn. Omfanget av doble grupper er sannsynligvis en indikasjon på dette.

Det er neppe tvil om at myndighetenes posisjon i forhold til private barnehageeiere har vært preget av et overordnet ønske om full barnehagedekning. Når dette målet er nådd, er det nærliggende å stille spørsmål ved premissene for samarbeidet. For å sikre barns og foreldres interesser bedre bør regelverk og praksis i lang sterkere grad utformes og praktiseres på en slik måte at kommunen og foreldrene er avtalepartnere ved at eier(e) tilbyr sine tjenester til kommunen, som i neste omgang tilbyr disse til brukerne. Klager og spørsmål om kvaliteten på tjenesten «barnehageplass» rettes da til kommunen, og ikke

til eier, med mindre det dreier seg om mindre, praktiske problemstillinger.

Et slikt perspektiv er ikke særlig originalt og praktiseres med selvfølghelighet i eldreomsorgen. Private aktører driver eldreomsorgstilbud for det offentlige regning, men det er det offentlige som er ansvarlig i forhold til den enkelte bruker. Grunnen til at det også bør være slik i barnehagesektoren er åpenbar: Drift av barnehager finansieres utelukkende av offentlige midler. Utover foreldrebetalingen er det fellesskapet som betaler regningen, og da er det bare rett og rimelig at det offentlige utformer avtaler og regelverk ut fra dette.



-Barnehagen

må ikke bli «skolsk»

Brennautvalgets mandat går ut på å utrede et pedagogisk tilbud til alle barn i førskolealder. Utvalgsleder Loveleen Rihel Brenna ønsker flest mulig innspill fra både fagfolk og foreldre i arbeidet med utredningen som skal overleveres Kunnskapsministeren senest 1. oktober 2010.

Nesten alle barn under skolealder her til lands går nå i barnehage – men ikke riktig alle. Brennautvalget, oppnevnt av Kunnskapsdepartementet i juni i år, skal utrede et pedagogisk tilbud til alle barn i førskolealder, et tilbud som også gjelder de barna som av en eller annen grunn ikke går i barnehage.

-Hvem er de barna som ikke går i barnehage? spør Brennautvalgets leder Loveleen Rihel Brenna, for mange kjent som lederen av Foreldreutvalget for grunnopplæringen (FUG). -Vi kan ikke gå ut fra at disse barna kun er minoritetsspråklige, og vi kan ikke gå ut fra at de alle hører hjemme i Oslo-området. Vi snakker for eksempel om barn med en funksjonshemming. Det finnes mange årsaker til at et barn ikke finner en plass i barnehagen.

Det er nærliggende å tro at et pedagogisk tilbud til alle barn i førskolealder betyr obli-

gatorisk barnehage, men det avviser Rihel Brenna, i alle fall foreløpig: -Så langt i diskusjonen har utvalget ikke kommet ennå. Til nå har vi vektlagt vårt eget syn på barn i arbeidet vårt. Vi søker å fokusere på hele barnet, også i forhold til læringsbegrepet.

Det er imidlertid selvsagt at barnehagen må spille en særdeles viktig pedagogisk rolle i små barns liv. I den forbindelse fastslår Rihel Brenna: -Vi må passe på at barnehagen ikke blir "skolsk".

Et systematisk pedagogisk tilbud

Og hun fortsetter: -Hva betyr læring, og hva betyr "skolsk"? Etter min mening betyr ikke et systematisk pedagogisk tilbud nødvendigvis "skolsk". Utvalget er da heller ikke redd for å diskutere læringsbegrepet, nettopp fordi dette begrepet er en viktig del av forståelsen av hva slags pedagogiske tilbud vi kan tenke oss for alle førskolebarn. Så får vi se om vi

Kom med innspill

**Interesserte kan sende innspill i
brevs form til:**

Brennautvalget,
Kunnskapsdepartementet,
Opplæringsavdeling/Utvalgene,
postboks 8119 Dep.,
0032 Oslo.

Du kan sende e-innspill til:
Brennautvalget@kd.dep.no

Loveleen Rihel Brenna leder Brennautvalget, som har som oppdrag å se på pedagogiske tilbud til alle barn i førskolealder

(foto: Marianne Otterdahl-Jensen/FUG).

lander på om det skal være ett pedagogisk tilbud, eller flere.

Brennautvalget anlegger også et internasjonalt perspektiv i arbeidet. Utvalget merker seg hvordan pedagogiske tilbud til de minste barna er organisert både i Norden og i andre europeiske land, men Rihel Brenna understreker at utvalget har vært nøye med å definere sitt eget verdigrunnlag og at utvalget arbeider ut fra det.

FUG-lederen påpeker overfor Første steg at vi ikke har et FUB, et foreldreutvalg for barnehagen. Hun kan godt tenke seg å få opprettet et FUB, slik også Stortingsmelding 41 *Kvalitet i barnehagen* lanserer muligheten for.

Foreldrerollen interesserer Rihel Brenna også i forbindelse med barnets overgang fra barnehage til skole, og foreldrerollen sett i sammenheng med barnets medvirkning vil være et tema for Brennautvalget.

Utdanningsforbundet representert

Brennautvalget består i tillegg til leder Loveleen Rihel Brenna av Mimi Bjerkestrand, nyvalgt leder for Utdanningsforbundet, lektor ph.d Stig Broström fra Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (DPU) i Århus, kommunaldirektør Bente Fagerli fra Oslo, utdanningsdirektør Ingrid Hernes fra Troms, barnehagestyrer Øyvind Hornslien fra Oslo, forsker Magne Mogstad fra Oslo, professor Thomas Moser fra Barnehagesenteret ved Høgskolen i Vestfold, forskningssjef Terje Ogden fra Moss, psykolog Magne Raundalen fra Bergen, frilanser Eli Rygg fra Son, og stortingsrepresentant Bjørge Tørresdal fra Sandnes i Rogaland.

Brennautvalgets neste møte finner sted i Stockholm 9. – 10. januar 2010.

Bruk mørketiden godt

Hygg deg med venner. Ta et kurs eller gå på en konferanse og utvid din horisont. Eller slå de to sammen:

Gå på kurs eller konferanse sammen med venner!

Sosial angst og sjenanse



Ved Ingrid Lund, Kirsten Flaten (bildet) og Anne Storrusten. Dette kurset inngår i Utdanningsforbundets spesialiseringsutdanning i pedagogisk-psykologisk rådgivning, men er åpent for alle interesserte.

Tid: 7. og 8. desember
Sted: Britannia Hotel i Trondheim
Påmelding: Snarest!



Forskerspirer i barnehagen

Dette samarbeidsprosjektet mellom Nasjonalt senter for naturfag i opplæringen (Naturfag-senteret) ved Universitetet i Oslo og Utdanningsforbundet ble en dundrende suksess i februar, og tegner til å bli det samme i februar neste år.

Møt Ida, det nå så berømte fossilet som antas å vise en av våre svært fjerne formødre. Bli med på å studere insekter. Hør representanter for FN-sambandet Vest som forteller om barnehagesatsing og biomangfold. Hør Nina Bølgen redegjøre for IKT og naturfag i barnehagen. Lær om hva som skjer i enkelte nordnorske barnehager. Lær at estetikk og naturfag hører sammen. Hør Nina Rossholt fortelle om de minste i barnehagen og kjønn, kropp og naturfag, og om stein og fossiler i barnehagen. Dette blir to dager uten dødpunkter!

Tid: 8. og 9. februar 2010
Sted: Lærernes hus,
Osterhaus' gate 4 A i Oslo

Påmelding: Via konferanse@udf.no - snarest!
Egentlig er det fullt, men du kan jo stille deg på venteliste i tilfelle noe sier fra seg plassen.

Den skrivende førskolelærer

Førskolelæreryrket krever større og større skriftlige ferdigheter av sine utøvere, og dette er kurset for deg som synes du trenger et puff for å komme i gang. Møt flere av forfatterne bak boken *Den skrivende førskolelærer – om profesjonalitet og praksis*, som kom på Fagbokforlaget denne høsten.

Tid: 15. mars 2010
Sted: Utdanningsforbundets lokaler i
Hausmanns gate 17 i Oslo

Påmelding: Påmeldingsfrist er ennå ikke bestemt, men hvorfor nøle?



Høgskolelektor Mette Vaagan Slåtten ved Høgskolen i Oslo og førskolelærer og skribent Lene Chatrin Hansen, tidligere spaltist i Første steg, er to av forfatterne av *Den skrivende førskolelærer*, og to av dem du vil få møte 15. mars neste år (begge foto: Erik Sundt).



Spesialpedagogikk

Spesialpedagogikkens rolle i utdanningssystemet er tittelen på Norsk spesialpedagogisk konferanse 2010. Konferansen åpnes av førskolelærer Hege E. Valås fra Trondheim, som er president for Nordisk forbund for Spesialpedagogikk. Barnehagen blir på konferansen tilgodesett først og fremst ved førsteamanuensis May Brith Drugli som tar for seg temaet *Barn med sosiale og emosjonelle problemer i barnehagen*.

Av andre foredragsholdere kan nevnes professor Peder Haug ved Høgskulen i Volda som snakker om spesialundervisningens plass i et inkluderende utdanningssystem, den finske professoren Heikki Lyytinen som mener dysleksi kan forebygges ved hjelp av et nytt dataspill, og høgskolelektor Ingrid Lund fra Universitetet i Agder som tar for seg *Barn og unge med sosial angst*.

Tid: 12. og 13. april 2010
Sted: Oslo kongressenter –
Folkets hus, Youngstorget i Oslo

Påmelding: 15. mars 2010. Du kan sende melding til konferanse@utdanningsforbundet.no



Førsteamanuensis May Brith Druglis tema er *Barn med sosiale og emosjonelle problemer i barnehagen*. Hun arbeider ved Regionssenter for barn og unges psykiske helse ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim.



Vil du vite mer

eller melde deg på ett eller flere kurs?

Les på www.utdanningsforbundet.no/kurs

Du kan sende brev til Utdanningsforbundet,
postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo, eller ring

24 14 20 00

NLA med tiårsjubileum for egen førskolelærerutdanning

Det begynte med 27 studenter i 1999. I studieåret 2009/2010 er antallet studenter ved førskolelærerutdanningen 77.

Norsk Lærerakademis (NLA) lærere og studenter slo til med egne jubileumsdager 28. – 30. oktober i år i anledning ti år med førskolelærerutdanning. Dagene ble avsluttet med et eget jubileumsseminar med tittelen *Høyt og lavt i livet – barndom, kultur og natur*. Seminaret store beholdning var forskningsrådsprofessor Beth Juncker ved Danmarks Biblioteksskole med foredraget *Vrøvl – en livsnødvendighet – om børns kultur og deres kulturliv*, samt høgskolelektor Ellen Beate Hansen Sandseter fra Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning (DMMH) i Trondheim, med foredraget *Herlig, herlig og farlig, farlig – spenning og risiko i barns lek*.

Juncker er Danmarks første doktor i bibliotek- og informasjonsvitenskap, Hansen Sandseter arbeider med fysisk fostring og forsker på barns spenning- og risikolek, særskilt i

barnehagen. Hun er også phd.-student ved Psykologisk institutt ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim.

NLA er en kristen, privat høgskole delt i to hovedavdelinger: NLA Høgskole for kristendomskunnskap, pedagogikk og interkulturell forståelse, med adresse i Sandviken i Bergen, og NLA Lærerhøgskolen på Breistein like utenfor Bergen. De to NLAene samles fra 1. januar 2010 under samme administrative hatt, med Bjarne Kvam som rektor.

Kvam var glad for å kunne fortelle at NLA i løpet av jubileumsdagene hadde fått undertegnet to viktige samarbeidsavtaler, den ene med DMMH, den andre med University of North Carolina. DMMH har betydd mye for NLA's førskolelærerutdanning, som kom i gang etter initiativ fra Norsk Luthersk Misjonssamband.



NLA's rektor Bjarne Kvam sa seg glad for den nyundertegnede samarbeidsavtalen mellom DMMH og NLA. Samarbeidet mellom de to har vært godt i alle år siden 1999, helt fra NLA iverksatte sin egen

første fagplan for førskolelærerutdanningen, en fagplan som ifølge Kvam rett og slett var en kopi av DMMHs.



Forskningsrådsprofessor Beth Juncker stiller spørsmål ved vår voksne terping på nødvendigheten av å lese mye. Hun formulerer som kulturpolitiske mål for barn at de skal bli gode fortellere, dristige impro-

visatorer, driftige mediebrukere, drevne fortolkere, og flinke til å leke! Disse målene nås ikke bare gjennom det skrevne ord, men like gjerne gjennom lyd og bilder. Og hun slår fast at leken er en av livets absolutt primære kategorier.



Høgskolelektor Ellen Beate Hansen Sandseter hevder at vi overbeskytter våre barn, også i barnehagen. Hun sier barn er naturlige risikosøkere, og at de er flinke til å tilnærme seg risikosituasjoner på en måte

som harmonerer med deres eget ferdighetsnivå. Hun kritiserer i knusende ordelag private såkalte lekeplasskontrollører som med en EU-forskrift på baklomma raserer barns lekeplasser uten tanke på å bruke skjønn ut fra lokale forhold.

LES FOR MEG!

KURS FOR FØRSKULELÆRERAR OG LÆRERAR

Kor mange moderne nynorske tekstar for aldersgruppa 4–8 år kjenner du? *Les for meg!* er eit heilt nytt kurstilbod frå Nynorsk-senteret. Kurset gjev førskulelærarar og lærarar ei innføring i den moderne nynorske litteraturen, med mange konkrete boktitlar og lesetips. Du får òg råd om korleis tekstane kan brukast til lese- og språkstimulering. Kurshaldar er Petra J. Helgesen (redaktør for antologien *Les for meg!*) frå Språkfolk.

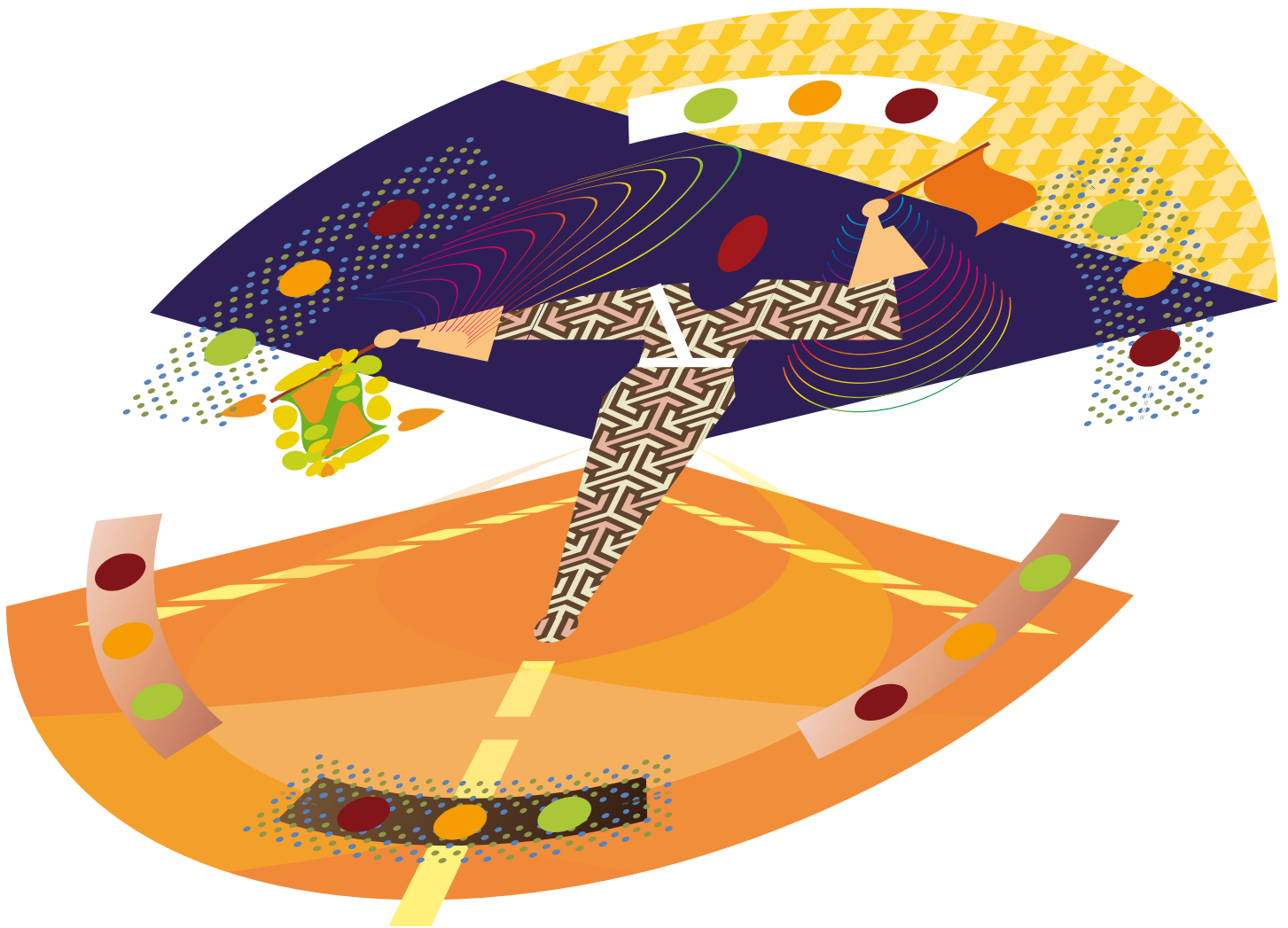
TINGING/INFO:

Kurshaldar Petra J. Helgesen

telefon: 53 51 80 94 | e-post: petra@sprakfolk.no



NYNORSKSENTERET språkfolk



Veiledningssamtalen som læringsarena

Hvilke forskjeller konstitueres i veiledningssamtaler hos pedagogiske ledere med og uten formell utdanning i veiledning? Hvilke karakteristiske trekk finner vi i de ulike samtalene? Hvilke diskurser blir synlige i analysesamtalene? Dette var de sentrale spørsmålene forskergruppen tilknyttet Høgskolen i Bergen forsøkte å besvare i et FoU-prosjekt.

Av Nina Carson, Elisabeth Brun,
Siw Kleiven, Nora Lindén,
Anne-Grete Myklebust,
Anette Stene og Vencke Engdal

Kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse. Veiledning er et viktig redskap i kvalitetsutviklingen i barnehagen. Vi er tre lærerutdannere ved Høgskolen i Bergen (HiB) og fire pedagogiske ledere fra tre praksisbarnehager,

alle førskolelærere, som presenterer noen resultater fra FoU-prosjektet *Veiledningssamtalen som læringsarena i barnehagen*. To av de pedagogiske lederne har 30 studiepoeng veiledningsutdanning. De to andre hadde ingen formell kompetanse i veiledning. Alle syv utgjør en forskergruppe som står som forfattere av denne artikkelen. Prosjektet er en del av Utdanningsdirektoratets satsing på samarbeid mellom barnehageeier og høgskole. De fire pedagogiske lederne ble delvis frikjøpt for å kunne delta i prosjektet. FoU-prosjektet kan betraktes som et forskende partnerskap mellom lærerutdanner og pedagogisk leder.

Følgende spørsmål står sentralt i denne

artikkelen: Hvilke forskjeller konstitueres i veiledningssamtaler hos pedagogiske ledere med og uten formell utdanning i veiledning? Hvilke karakteristiske trekk finner vi i de ulike veiledningssamtalene? Hvilke diskurser blir synlige i analysesamtalene? Hele forskergruppen var med på å analysere videoopptakene.

I tillegg var vi opptatt av å prøve ut *forskende partnerskap* som metode. Hvordan oppfattes denne forskningsmetoden av de ulike aktørene i denne undersøkelsen?

Metode

Det ble tatt videoopptak av fire veiledningssamtaler mellom pedagogisk leder og en assistent med stasjonært kamera uten observatør. Hver observasjon varte i ca. en time. De fire pedagogiske lederne skrev selv ut observasjonene. Dette ga dem en nærhet til stoffet. Kvale (2001) sier at ved selve transkripsjonen foregår den første tolking av data, noe vi opplevde i høy grad i samtaler med de pedagogiske lederne i ettertid. Lærerutdannerne fikk ikke den samme nærheten til stoffet.

Tillit, gjensidighet og likeverd har vært viktige verdier i vårt partnerskap. Deltakerne i prosjektet har lært gjennom en prosess der de har tenkt, samhandlet og påvirket hverandre. Samarbeid utvikles ikke ved at noen er budbringer av hva som er riktig kunnskap og arbeidsmåte (Bjørnsrud 2006:14). Bjørnsrud gir her noen ideer om hva et samarbeid kan være. Sammen vil partnerne kunne utvikle det som for dem er riktig kunnskap, og nyttige arbeidsmåter i den aktuelle kontekst. Vi erfarte at når man forsker i partnerskap så studerer en materialet med felles, men samtidig forskjellige briller, man søker etter svar og man konstruerer nye spørsmål underveis i lærings- og forskningsprosessen. Forskende partnerskap gir dem som arbeider i praksisfeltet større ansvar for, og innflytelse over egen læring (Tiller 2006:12).

Forskergruppen så på og analyserte videoopptakene sammen og prøvde å komme fram til en felles forståelse av det de så med fokus på ferdigheter, metode og læring. Hele forskergruppen hadde ulike posisjoner i form av ulik kompetanse i veiledning. De fire pedagogiske lederne skulle vise sin kompetanse i veiledning, mens lærerutdannerne rolle var å bidra til analyse av veiledningssamtalene. Vi begynte analysesamtalene med fokus på etisk bevissthet med referanse til Levinas' begreper empati, sårbarhet og forskjellighet. Empati er å godkjenne den andres forskjellighet fra en selv (Levinas 2004). Vi kan aldri forstå den andre fullt ut, men vi kan nærme oss ved å åpne oss. Dersom deltakerne i grup-

pen skulle vise hverandre empati, måtte vi godta at vi alle hadde forskjellig utgangspunkt for å delta i prosjektet. De fire pedagogiske lederne viste sin sårbarhet gjennom å vise seg fram på videoopptakene. Dette krevde høy grad av tillit innad i gruppen og en ærbødighet fra lærerutdannerne side.

I tillegg til analysesamtalene hadde prosjektgruppen to seminarer, et i begynnelsen av prosjektet der vi utviklet felles forståelse av problemstilling, og et på slutten der vi oppsummerte erfaringer og forberedte framlegg på en fagdag for alle øvingslærerne tilknyttet Høgskolen i Bergen.

Den faglige samtalen

I videoobservasjonene kom det fram to typer samtaler: Den faglige og veiledningssamtalen. De to pedagogiske lederne uten kompetanse i veiledning gjennomførte en faglig samtale. Vi kaller dem pedagogiske ledere. De som hadde veilederutdanning gjennomførte en veiledningssamtale, og de vil bli benevnt som veiledere.

I den faglige samtalen fant vi at de to pedagogiske lederne var meget dyktige i å være bekreftende i form av nikk og småord som ja, nei og gjentakelse av nøkkelord. De var i tillegg sjenerøse med å gi ros: «Jeg synes du er flink til å kommunisere med barna.» Vi fant også innslag av undervisning: «Viktig at du legger ord til handlingen, for eksempel 'nå smører jeg på skiven'. Da får barna nye begreper.»

Samtalen var forberedt kun av pedagogisk leder. Hun bestemte også tema for samtalen, som for eksempel: «Siden vi har valgt språk og språkutvikling som satsingsområde, tenkte jeg vi skulle ha veiledning om barns språk og språkutvikling.»

Vi fant en del brudd i den faglige samtalen.

Som en av dem sa i analysesamtalen: «Det var vanskelig å holde tråden.» Spørsmålene som ble stilt var ofte lukkede ja- nei-spørsmål som ikke ble fulgt opp. Vi fant oppskrift på pedagogisk praksis presentert av pedagogisk leder med få utfordringer til å ta et annet perspektiv. Dette kommer til uttrykk i følgende sitat fra pedagogisk leder: «Jeg kom liksom aldri i posisjon til å utfordre da hun (assistenten) snakket meg etter munnen. Jeg manglet redskaper!» Vi fant imidlertid tilløp til veiledningen gjennom utfordrende spørsmål: «Vi har endret pedagogisk praksis rundt måltidet. Hva synes du om denne forskjellen?» Dette er et sirkulært spørsmål som handler om utforskning av hendelser før og nå (Ulleberg 2004). Dette fenomenet blir ikke fulgt opp videre.

Veiledningssamtalen

I veiledningssamtalen er assistenten i fokus. Det er hennes time og veileder trekker ikke inn sine erfaringer slik hun kunne ha gjort dersom dette hadde vært en faglig samtale. Det å holde seg selv tilbake kan være en stor utfordring for de fleste av oss. Vi vil så gjerne fortelle at vi har opplevd noen lignende. Videre var veiledningen forberedt av begge parter. Veileder har bedt assistenten om et veiledningsgrunnlag på forhånd slik at hun har kunnet forberede seg.

Ett av prinsippene i all veiledning er at veiledningen må ta utgangspunkt i veisøkers veiledningsbehov (Carson og Birkeland 2009). En måte å sikre seg dette på er ved at veisøker blir bedt om å utforme et *veiledningsgrunnlag*. Dette er et notat som skal hjelpe både veileder og veisøker til å være mentalt forberedt til veiledningen. Uten veiledningsgrunnlag er det lett for at veisøker kan komme med en innstilling om at en får se hva som måtte



Artikkelforfatterne: F.v. førstelektor Nina Carson er spesielt tilknyttet videreutdanningene i veiledning og pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen, høgskolelektor Elisabeth Brun er tilknyttet førskolelærerutdanningens breddemodell og linje for kunsthøgskolen, assisterende styrer Siw Kleiven i Furuly barnehage på Askøy ved Bergen har videreutdanning i veiledning og fem- til tiårspedagogikk, høgskolelektor Nora Lindén arbeider særlig med spesialpedagogikk, veiledning, og

små barns bruk og utforskning av digitale verktøy, pedagogisk leder Anne-Grete Myklebust i Hellemyren barnehage i Bergen er videreutdannet i veiledning og i pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen, pedagogisk leder Anette Stene i Tiriltoppen barnehage i Bergen har grunnfag og mellomfag fra Norsk Lærerakademi i Bergen, pedagogisk leder Vencke Engdal i samme barnehage har videreutdanning i spesialpedagogikk (foto/copyright HiB).

dukke opp i løpet av samtalen. For veilederen ligger det en forpliktelse i å ha lest veiledningsgrunnlaget ved å bruke det aktivt underveis i samtalen. Eksempel på dette er når veileder sier: «Jeg har fått noen stikkord fra deg. Kan du utdype dette mer?»

Temaet ble bestemt av assistenten. Temaet som ble valgt i disse veiledningssamtalene var knyttet til assistentenes samspill med en annen voksen i barnehagen. Vi kan spørre oss selv om det kan være veiledningssamtaler der pedagogisk leder kan bestemme tema for veiledningen. Det kan være at hun har observert assistenten i samhandling med barn, foreldre eller andre voksne i barnehagen og ønsker å ha en veiledning om dette.

Aktiv lytting

Vi finner mye aktiv lytting i disse veiledningssamtalene, noe som kommer til uttrykk ved for eksempel gjentakelse av nøkkelord. Dette er sentrale ord som veisøker bruker og som har betydning for henne. Gjennom å høre disse nøkkelordene blir veisøker stimulert til å reflektere videre:

Veisøker: «Det er de krava.» Veileder: «De krava ja.» Veisøker: «Ja, krava og ansvaret blir mye.»

Vi finner stor grad av parafrasering, det vil si at veileder oppsummerer med egne ord det veisøker sier for å se om veileder har forstått veisøker: «Jeg vil prøve å oppsummere litt av det du har sagt, bare for å se om jeg har forstått deg riktig.»

Oppmuntring, som for eksempel når veileder bøyer seg frem for å vise engasjement, er en del av de grunnleggende veiledningsferdighetene i tillegg til ord som «mmm», «ja», «nei», «fortell mer».

Disse grunnleggende veiledningsferdighetene skal hjelpe veileder til involvering i veiledningsprosessen. Å være involvert vil si å være engasjert tankemessig og følelsesmessig. Dette er veiledningsferdigheter som bør brukes gjennom hele veiledningen. Involvering handler også om å skape basis gjennom kontakt mellom veilederen og veisøkeren. Disse veiledningsferdighetene kan brukes uansett hvilken veiledningsmodell som brukes. De er bygd på prinsippet om aktiv lytting (Eide

og Eide 1996).

Veiledningssamtalen er bygd opp etter en struktur der veileder kommer tilbake til veiledningsgrunnlaget med jevne mellomrom og holder en rød tråd. Vi finner færre brudd enn i den faglige samtalen fordi veileder mesteparten av tiden følger opp det veisøker formidler.

Veisøker: «Jeg føler meg litt ensom.»

Veileder: «Mmm ..., kan du si litt mer om den ensomhetsfølelsen?»

De to veilederne lar veisøker få ro til å tenke. De tåler stillhet. Stillhet er kanskje den største utfordringen i kommunikasjon med andre mennesker og er som berøring et sterkt kommunikativt virkemiddel. Vi kan si at stillhet er som musikk: Den skaper forventning. Den positive effekten av stillhet i en veiledningssamtale er at vi gir den andre tid til ettertanke og refleksjon. Vi gir den andre ro til å tenke over det vi har sagt.

Sirkulær forståelse

Sirkulær forståelse av samspill vil si å ha en erkennelse av gjensidighet i samspillet. Vi skaper hele tiden forutsetninger for vår egen væremåte. Bateson (1972) skiller mellom lineære og sirkulære årsakssammenhenger. Når vi forklarer et samspill som lineært, setter vi oss selv utenfor. Vi tar ikke ansvar. Det er den andre som må endre seg. Ved en sirkulær årsaksforklaring tar vi oss selv med i samspillet og tar ansvar for vårt bidrag. Bruk av sirkulære spørsmål kan bidra til denne forståelsen (Ulleberg 2004).

I materialet vårt finner vi denne type spørsmål: «Hva er forskjellen på dine reaksjoner og hans reaksjoner?» Assistenten får hjelp til å utforske forholdet mellom seg selv og en kollega som er uenig om en sak. Videre spør veileder: «Hva tror du han tenker om det som skjedde?» Her må assistenten sette seg i kollegaens sted. Dette kan bidra til et perspektivskifte, noe som er et sentralt mål i all veiledning (Carson og Birkeland 2009).

Tom stol

Veileder tar i bruk veiledningsmetoden *Tom stol* fra gestaltveiledningen (Tveiten 2008). Denne metoden handler om at veisøker snakker til en tom stol som plasseres foran henne. Veileder ber henne forestille seg at kollegaen sitter i den tomme stolen. Det å snakke til en tom stol, kan bidra til å bli oppmerksom på hva vedkommende gjør med oss, hva vi har behov for å si, men som kanskje ikke skal sies i en reell situasjon. Etter en stund ber veileder om at veisøker bytter stol og skal være kolle-

gaen og svare seg selv med de svarene hun tror kollegaen ville sagt til henne.

Tilbake i stolen spør veilederen: «Hvordan er det å være deg nå?»

Veisøkeren svarer: «Det er meg som må være åpen i blikket, være søkende.... Kanskje bli flinkere til å avvente og bearbeide gjerne ting litt selv.»

Veisøker fikk hjelp til bevisstgjøring og sortering av følelser, reaksjoner og behov, slik at det kunne bli lettere å forholde seg til kollegaen i fremtiden. Samtidig fikk hun hjelp til å se seg selv som en del av samspillet og ta sin del av ansvaret for dette. Det vil si at hun fikk en sirkulær årsaksforståelse av samspillet.

Tegning

Tegning er en metode innen gestaltveiledning. Gjennom tegning kan veisøker få anledning til å uttrykke seg på en annen måte enn gjennom språket og på den måten oppdage andre sider ved seg selv (Tveiten, 2008).

Da denne metoden ble brukt i prosjektet, kom det frem at veisøker får en del ubehagelige kroppslige reaksjoner når hun snakker om alle kravene og forventningene hun opplever i barnehagen. Veileder ber henne tegne hvordan det er å være henne når hun får disse ubehagelige kroppslige reaksjonene. Etter at veisøker har fortalt om tegningen med hjelp av veileders påpeking av det åpenbare, sier veisøker: «Det er vanskelig, men noen ganger føler jeg meg, ja, kanskje litt ensom, et ensomt ansikt på en måte, det tror jeg det er. Det tenkte jeg ikke over, men det tror jeg også jeg føler. Ja, jeg føler meg litt ensom.» Deretter arbeidet de videre med ensomhetsfølelsen.

I analysesamtalene erfarte at vi at forskergruppen handlet ut fra forskjellige diskurser. De to pedagogiske lederne uten veiledningsutdanning handlet ut fra en praksisdiskurs. De var opptatt av de ferdighetene de manglet i sin veiledning. Samtidig ble de oppmerksomme på forskjellen mellom en veiledningssamtale og en faglig samtale gjennom diskusjonene i forskergruppen. De pedagogiske lederne med veilederutdanning handlet ut fra en teoretisk diskurs i det de var opptatt av å sette teoretiske begrep på det som skjedde. Som en av dem sa: «Med teori blir jeg tryggere på meg selv i veiledningssituasjonen.»

Lærerutdannerne handlet innenfor en lærerrollediskurs. De var blant annet opptatt av å

utfordre veilederne på alternative veier i veiledningen. I tillegg var de opptatt av å utforske om læring hadde funnet sted og om veiledningen var overskridende. Vi kan si at de handlet innen en kontrollerende diskurs.

Forskende partnerskap

Forskende partnerskap slik vi har praktisert det, har ført til et bytteforhold hvor utvikling av veiledningssamtalen i de aktuelle barnehagene og utvikling av ny kunnskap har vært sentralt. En av de pedagogiske lederne sier: «Jeg synes vi er blitt godt ivaretatt gjennom prosjektet. Vi har vært med på å ta avgjørelser for fremdriften. Våre synspunkter er blitt tatt på alvor. Samarbeidet har bidratt til å utvikle veiledningssamtalen, men samtidig har jeg erfart at veien har vært uforutsigbar, dette har ikke vært en lineær prosess.»

Det blir også påpekt at lærerutdanner og pedagogisk leder må ha ulike roller og oppgaver i partnerskapet. En pedagogisk leder sier: «Jeg opplever det som positivt at vi får lese igjennom det som skal skrives i forhold til artikkelen og at vi får mulighet til å kommentere dette.»

De pedagogiske lederne viste stor tro på at lærerutdannerne kunne bidra med kunnskap til utvikling av veiledningsfeltet, slik det fremkommer i et sitat som dette: «Jevnlige deltakelse i møter på høgskolen har bidratt til at jeg føler tilhørighet til prosjektet.. Slike uttalelser viser at de pedagogiske lederne opplevde nærhet og eierforhold til både prosess og resultat.

Hva har vi lært?

Denne artikkelen er blitt til gjennom grundige drøftinger av prosjektet, både før, underveis og etterpå. Tilbakemeldinger på skriftlige utkast har vært viktig og nødvendig, selv om arbeidet med selve skriveprosessen har vært forskernes hovedansvar. Som lærerutdannere har det vært viktig for dem å anerkjenne og forholde seg til den

viten og kunnskap som finnes hos de pedagogiske lederne.

Dette kommer til uttrykk gjennom følgende uttalelser fra en pedagogisk leder: «Vi har blitt hørt og spurt om våre meninger og synspunkter på ting. Jeg har følt at min medvirkning har vært stor. Jeg har følt at alle er likverdige. Dere er flinke til å få deltakerne til å føle seg vel i deres nærvær.» Dette utsagnet viser at der lærerutdannerne og pedagogiske ledere har endrings- og utviklingskompetanse og er villige til å overskride etablerte roller, utvikles nye samarbeidsformer og ny forståelse for hverandres praksis.

Barnehagen skal ifølge rammeplanen (2006) være en lærende organisasjon, og personalet skal være i stadig utvikling. Forskende partnerskap har bevisstgjort de pedagogiske lederne på rollen som forskere på eget arbeid. Gjennom samarbeidet er de gitt et redskap til å utvikle sin egen profesjonskompetanse.

I løpet av prosjektperioden erfarte vi at lærerutdannerne var mer opptatt av og hadde et sterkere fokus på metodespørsmål og forskende partnerskap. De pedagogiske lederne var mest opptatt av veiledningsstrategier og den faglige samtalen.

Den faglige samtalen, slik vi ser det i dette prosjektet, bidro ikke til denne innsikten hos assistentene. Det ble en mer ureflektert kopiering av pedagogisk leders praksis, det Kari Søndena (2004) kaller immanent refleksjon. De pedagogiske lederne uten veiledningskompetanse påpekte selv dette i analysesamtalene.

Veiledningskompetansens betydning

Hva betyr det for kvaliteten i praksisfeltet at personalet har veiledningskompetanse? Vi får blant annet mer reflekterte assistenter både i forhold til kollegasamarbeid, det direkte arbeidet med barna, og samarbeidet barnehage – hjem. Reflekterte assistenter bidrar også til å øke pedagogisk leders kompetanse fordi de kan utfordre pedagogisk leders praksis og dermed bidra til transcendent refleksjon. Etisk bevisstgjøring kan være en konsekvens av å

bli veiledet. En pedagogisk leder sier det slik: «Veiledning bidrar til at vi blir mer bevisst det etiske ansvaret vi har som ledere. Det bidrar til bedre barnehager for alle.»

Etter barnehagelovens paragraf 24 har barnehageeiere plikt til å stille barnehagen til disposisjon for øvingsopplæring for studenter som tar førskolelærerutdanning. Barnehagens styrer og pedagogiske ledere har plikt til å veilede studenter i slik øvingsopplæring. Å bli veiledet av en med veiledningskompetanse bidrar til at studentene kan bli bevisst sitt eget grunnsyn. Det kan ellers lett bli slik at studentene ukritisk kopierer øvingslærers praksis. Studenter som får trening i å stå for egne meninger og valg gjennom veiledning, vil lettere kunne stille kritiske spørsmål til pedagogiske praksis i barnehagen, istedenfor ukritisk å tilpasse seg den rådende kultur. De vil også lettere kunne se viktigheten av veiledningskompetanse og forhåpentligvis selv tilegne seg denne kompetansen.

Utfyllende og delende samarbeid

Vi fant stor grad av immanent veiledningsdiskurs hos de pedagogiske lederne som ikke hadde formell veiledningsutdanning, det vil si at det var lite rom for utforskning av flere perspektiver. Dette er også i tråd med Kari Søndenas forskning (Søndena 2004).

Pedagogisk leder handlet ut fra en mester – lærlingdiskurs. Hun er mesteren og assistenten er lærlingen.

Hos de pedagogiske lederne med veilederutdanning fant vi mer av det vi kan kalle en transcendent veiledningsdiskurs, det vil si at assistenten fikk ny innsikt i sitt samspill med den andre voksne. Veileder utfordret til sirkulær forståelse av samspillet.

Gjennom å bruke metoden forskende partnerskap har vi vist hvordan partnerne i samarbeidet, representanter for barnehagene og for lærerutdanningsinstitusjonene, kan utfylle hverandre og dele kunnskaper til beste for utvikling av kvalitet i barnehagesektoren.

Litteratur

Bateson, G. (1972): Steps to an ecology of mind: collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology. New York: Ballantine Books.
Bjørnsrud, H., Monsen, L., & Overland, B. (2006): Utdanning for utvikling av skolen. (red) Oslo: Gyldendal akademiske forlag.
Carson, N. og Birkeland, Å. (2009): Veiledning for førskolelærere. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
Eide, H. og Eide, T. (1996): Kommuni-

kasjon i relasjoner. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
Kunnskapsdepartementet (2006): Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.
Kvale, S. (2001): Det kvalitative forskningsintervju. Oslo: Gyldendal Akademisk.
Levinas, E. (2004): Den annens humanisme. Utvalg og innledning ved Asbjørn Aarnes. Oslo: Aschehoug.
Søndena, K. (2004): Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga. Oslo: Abstrakt forlag.

Tiller, T. (2006): Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen : motoren i det nye læringsløftet. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
Tveiten, S. (2008): Veiledning – mer enn ord ... 3. utgave. Oslo: Fagbokforlaget.
Ulleberg, I. (2004): Kommunikasjon og veiledning. Oslo: Universitetsforlaget.

Barnehager i flytsonen

Erfaringer fra 18 aktuelle prosjektbarnehager i Bergen tilsier at det å være i flytsonen innebærer at førskolelærerne og det øvrige personalet arbeider med forventninger om mål og resultater som skal nås, og de går til verket med begeistring og en vilje til å lykkes. Det handler ikke om å finne opp kruttet på nytt, det dreier seg like gjerne om tradisjon som om revolusjon – men arbeidet må være tuffet på en kultur for læring.

Av Erik Duncan

I utviklingsorienterte barnehagekulturer er det førskolelærerne med høy mestringstro og sterkt håp om å lykkes som har de best mulighetene for å oppnå vekst og dobbelkretslæring, og som får med seg resten av personalet i arbeidet med å nå disse målene. Førskolelærerens virkelighetsoppfatning avgjør hvordan hun sammen med assistenter/fagarbeidere presterer eller håndterer stress. I en barnehagehverdag med multiple bestillinger, fravær og høyt arbeidspress, er det særlig førskolelærerens egne forventninger om å lykkes som er suksesskriteriet i prosjektarbeid. Det hjelper ikke å ha en objektivt god kompetanse dersom en selv mener at kompetansen er for lav eller har lave forventninger om å lykkes. Barnehagen som organisme må inn i flytsonen, der utvikling skjer.

I denne artikkelen drøfter jeg noen sammenhenger mellom mestring og arbeidsglede i barnehager. Innholdet i artikkelen baserer seg i stor grad på resultatene av prosjektarbeid som har vært gjort i forbindelse med Barnehageløftet, nemlig Bergen kommunes satsing for å implementere det statlige strategimålet *Kompetanse i barnehagen - Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007 – 2010* (Kunnskapsdepartementet 2007).

tanseutvikling i barnehagesektoren 2007 – 2010 (Kunnskapsdepartementet 2007).

Det pedagogiske arbeidet i de ulike prosjektene er dokumentert av alle barnehagene gjennom egne prosjektrapporter. Det skrives også en kommunal prosjektrapport som evaluerer arbeidet som har vært gjort i Barnehageløftet 2008-2009 etter «Ringstabe-krysset»-metoden. Jeg forsøker å belyse de positive sideeffektene av prosjektarbeidet for medarbeiderne og organisasjonen som helhet. Overraskende mange deltakere har tilbakemeldt at de har opplevd trivsel, mestring og utvikling i prosjektarbeid med høyst krevende forutsetninger, som økonomi, tilstedeværelse og kompetanse.

Fire premisser for vellykket faglig diskusjon

Ann Åberg og Hillevi Lenz Taguchi hevder at den beste måten å spre interesse og nysgjerrighet på er ved å skape møteplasser som oppmuntrer til dialog (Åberg & Lenz Taguchi 2007:15).

I de 18 prosjektbarnehagene i Bergen som har vært tilknyttet Barnehageløftet har det vært arrangert jevnlig nettverkssamlinger, kjennetegnet ved faglige møter som involverer alle barnehager som arbeider innenfor et felles fagområde, eksempelvis innen språk, antall, rom og form, barns medvirkning eller digitale verktøy. Dette har typisk vært samlinger med en fagperson fra enten Høgskolen i Bergen (HiB) eller Norsk Lærerakademi (NLA) til stede i to timer for å gi et teoretisk grunnlag gjennom forelesing, med etterfølgende diskusjoner og refleksjoner i plenum den siste timen. Nettverkssamlingene ble møtt med

stor interesse. Mange av barnehagene stilte med ledergruppen på samlingene, slik at arbeidet ble forankret i barnehagens leder-team.

I tillegg til å gi prosjektbarnehagene ny eller repetert teori, bidro samlingene til samarbeidslæring. Johnson & Johnson (1994) peker på sentrale elementer i samarbeidslæring: Det legges vekt på en klart oppfattet og positiv gjensidig avhengighet, tilstrekkelig tid for ansikt til ansikt-interaksjon, klart oppfattet individuelt ansvar for felles mål, mellommenneskelige smågruppeferdigheter, og hyppig fokusering på gruppenes egen funksjonsdyktighet (Skogen 2004:35).

Samlingene har lagt grunnlaget for det som Chris Roland Christensen (1991) betegner som fire premisser for en vellykket og lærerik faglig diskusjon: et partnerskap med delt ansvar for læring, i et fellesskap med felles mål, hvor ledere og medarbeidere opplever en allianse, og hvor de fokuserer på både innhold og prosess (Skogen 2004:35).

Menneskets behov for å mestre

De fleste av oss tilbringer mange av døgnetimer på arbeid. Vi har de samme grunnleggende behovene for realisere våre evner, enten vi befinner seg på jobb eller i privatsfæren. Innen humanistisk psykologi er det en vanlig oppfatning at mennesket forsøker å virkeliggjøre de positive egenskapene som bor i hver enkelt. En grunnleggende motivasjonsfaktor for mennesket er derfor å virkeliggjøre det spesielle i ham eller henne. I humanistisk psykologi blir en slik virkeliggjøring kalt *selvrealisering*¹. Selvrealisering relateres til mestring. Mestring er alltid knyttet til en eller annen utfordring (Overland 2009:1).

Fenomenet eksisterer også på organisasjonsnivå. Barnehager med medarbeidere som har høye forventninger lykkes oftere enn andre². De utvikler en kultur for læring.

Barnehagesektoren er i forandring. Arbeidsplassen kan bli, og er for mange, en hovedarena for læring og utvikling. Motsatsen til en lærende barnehage er et tradisjonelt mønster,



Om artikkelforfatteren: Erik Duncan er rådgiver ved fagavdeling barnehage og skole i Bergen kommune. Han er utdannet førskolelærer ved Høgskolen i Agder og er master i utdanningsledelse fra Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS) ved Universitetet i Oslo.

hvor barnehagejobben kan føles som en endeløs repetisjon. En gjentakelse av forrige år, og året før der igjen. Dag inn og dag ut, det samme om igjen (Åberg og Lenz Taguchi 2006:13). Kjedsomheten er livsfarlig fiende, sier Åberg og Lenz Taguchi.

Noen vet kanskje hva et barn er, men ingen vet hva det kan bli. Noen vet kanskje hva en barnehage er, men ingen vet hva den kan bli. Noen vet kanskje hva verden er, men ingen vet hva den kan bli.

(Åberg & Lenz Taguchi 2006:5)

Barnehagen møter daglig multiple og fragmenterte bestillinger fra barn, foreldre, personalet, eier, lokalforvaltning og sentralforvaltning. Lars Qvortrup hevder at verden nå er et *hyperkomplekst samfunn* som stiller helt andre krav til organisasjoner og mennesker enn tidligere. For at organisasjoner skal kunne tilpasses et slikt samfunn må de bevege seg fra fremmedstyring til selviaktakelse, fra kontroll til selvkontroll, fra å ha kvalifiserte medarbeidere til å ha kompetente og kreative medarbeidere, ledelsen må gå fra å gi direktiv til å være læringsstøttende (Qvortrup 2004:183). Det handler om bevissthet rundt egne vurderinger og nødvendigheten av å våge å stille spørsmål ved dem (Gren 2001:12 i Ramstad 2007:1). Utviklingsprosessen som Qvortrup viser til får konsekvenser for læringskulturen i barnehagen. Mennesker lærer og utvikles som deltakere i sosiale relasjoner.

Mestring gjennom prosjektarbeid

Prosjektarbeid innebærer praktisk kunnskapsutvikling og problemløsning i det daglige arbeidet. Selve hjørnesteinen som problembasert læring (PBL) bygger på, er at læringen forankres i praktiske erfaringer på et av rammeplanens aktuelle fagområder, noe som også ofte kalles en empirisk eller *induktiv tilnærming*. Dette er en eksplorerende metode, som utleder teori ut fra empiri.

De fire hovedkomponentene i problembasert læring er erfaring, refleksjon, diskusjon og teori (Skogen 2004:32). Alle som arbeider med eller i barnehager har ofte hørt uttalelser som «vi lærer gjennom arbeid med barn hver dag» eller «vi har alltid arbeidet med fag i barnehagen». Det er riktig, men praktiske erfaringer er ikke nok dersom målet er kompetanseheving eller læring.

Skogen (2004:34) hevder at det er mulig å gå gjennom livet både på arbeidsplassen og privat, og dermed ha rikelig med praktisk erfaring, uten å lære eller utvikle seg nevneverdig. Dagens klaseskille går ofte mellom

dem som har evnen til å lære av egne erfaringer og dem som ikke har det. Mine erfaringer fra prosjektarbeid tilsier at fenomenet også eksisterer på organisasjonsnivå. Barnehager som evner å være innovative skaper et bedre arbeidsmiljø med mindre rutinepreget arbeid og større trivsel.

Styrer Marta Tunes i Arnatveit barnehage sier: - *Fra vi startet.. (med prosjektarbeid) har det skjedd en bevisstgjøring hos personalet i Arnatveit barnehage. Vi hører barn helt ned i to års alder bruke plasseringsord riktig. Vi får tilbakemeldinger i foreldresamtaler om at foreldre har merket i barnas språk hva vi arbeider med*³.

To sentrale forutsetninger for læring er refleksjon og diskusjon. Schøn (1983) har dokumentert at kjennetegn ved vellykkede medarbeidere er deres evne til å lære av egne erfaringer ved å reflektere over egen praksis og justere denne praksisen, og bli stadig dyktigere (Skogen 2004:35). Mange barnehager benytter erfaringsbaserte metoder som praksisfortellinger og refleksjonsnotater for å fremme slike prosesser.

Skal læring og dermed kompetanseheving skje med utgangspunkt i praktiske erfaringer, vil refleksjoner over praksiserfaringer være en nødvendig, men likevel ikke tilstrekkelig forutsetning. Arbeid med å forberede den aktuelle praksisen krever også kreativt og problemløsende samarbeid mellom kollegaer.

Pedagogisk leder Aina Thunestvedt ved VAPPUS Festtangen barnehage belyser fenomenet:

- *Et avgjørende moment i vårt utviklingsprosjekt har vært refleksjonsmøter for personalet. Disse møtene brukes til å reflektere over praksis, observasjoner, barnesamtaler og praksisfortellinger, og vi opplever at de har vært avgjørende for progresjon, tilfredshet og utvikling hos personalet. Vi har erfart viktigheten av å prioritere tid til refleksjonsmøter og opplever at det er avgjørende for å holde de gode prosessene varme*⁴.

Prestasjoner, kompetanse og vekst

Kjell Åge Gotvassli ser på *kompetanse* som summen av kunnskaper, ferdigheter, holdninger og erfaringer som finnes hos den enkelte barnehageansatte og i barnehagen som helhet (Skogen 2005:125).

Kompetanse i pedagogisk arbeid knyttes likevel ofte bevisst eller ubevisst til teoriforståelse. Under arbeidet i nettverksgruppene oppstod diskusjoner som tilsa at det var nødvendig med en avmystifisering av teorigrepet. Det ble blant annet diskutert om begrepet «pedagogisk utviklingsarbeid» i seg selv var for «teoretisk» og skapte avstand. Innenfor barne-



hagesektoren har vi fremdeles et problem med å bli kvitt stereotypioppfatninger som at det går an å utvikle praksisuavhengig teori, og at det finnes en teorifri praksis. Det har utviklet seg en dualisme⁵, en distanse mellom teori og praksis i barnehagesektoren. I evalueringene etter prosjektets slutt ble imidlertid arbeid med teori trukket fram som positivt.

Tertnes førskole skriver i sin prosjektrapport: - *Det har skjedd en holdningsendring og bevisstgjøring hos personalet. Gjennom teoriforankringen... har vi erfart, reflektert, kommet med nye løsninger som er blitt prøvd ut. Bevisstgjøring rundt den voksnes språk og rolle har skapt ny kvalitet ved samspill med barna* (Tertnes førskole 2009:7).

Enkelte barnehager ga tilbakemeldinger om at prosjektarbeidet hadde gitt personalet tiltro til egen kompetanse, jamfør: - *Personalet vurderte sin matematiske kompetanse i starten av prosjektet som lav. Prosjektarbeidet som helhet viser at dette ikke stemmer med den virkeligheten vi opplever i barnehagen. Personalet er blitt bevisst sin matematiske kompetanse, og alle signaler peker mot at vi har fått et mer positivt syn på egen matematisk kompetanse og matematikk som aktivitet i barnehagen* (Fanatunet barnehage 2009:13).

Et av de sterkeste sekundærfunnene fra prosjektarbeidet var at forventninger i seg selv var motivasjonsdrivende.

I Tertnes førskole fortalte styrer Anita Hegøy om betydelige positive forventninger allerede under kartleggingsfasen, det vil si før prosjektarbeidet med barn hadde begynt: - *Før vi var kommet skikkelig i gang med prosjektet, så hadde personalet begynt å jobbe med matematikk i skogen. Her kan «Hawthorne-effekten» ha virket inn, som innebærer at bevisstgjøring settes i sving via kartlegging. Fellesskapet og motivasjonen som oppstod når hele barnehagen skulle drive et utviklingsarbeid ble så sterk at det vi gjorde sammen ble vellykket* (Tertnes førskole 2009:7).

Å se resultater av egen innsats

I samme periode som prosjektarbeidet pågikk, deltok Tertnes førskole i et pilot-workshop-samarbeid mellom Mediasenteret ved HiB og Bergen kommunes fagavdeling for barnehage og skole, og tre barnehager i Bergen. Målet var å lage en digital fortelling, som barnehagen ikke tidligere hadde erfaring med. Resultatet ble en svært vellykket prosess som HiB dokumenterte i en egen nettartikkel⁶.

En av de ansatte i Tertnes førskole kom med følgende uttalelse i forbindelse med prosjektarbeidet: - *Dagene har blitt kjekkere. Jeg gleder meg til å gå på jobb, fordi det skjer noe*⁷.

Det er ikke selve prestasjonen som her er

det sentrale, men tilfredsheten av å fullføre et arbeid, løse ulike problemer og se resultater av innsatsen. Å se resultater av egen innsats har muligens være et undervurdert og underkommunisert fenomen i barnehagesektoren, som har en kultur for prosessorientering. Læring forutsetter imidlertid også en innholdsorientering som grunnlag for evaluering. Prosess og innhold er gjensidig avhengige fenomener i et utviklingsarbeid.

Utvikling av en lærende organisasjon krever en aktiv rolle. En organisasjon er kun lærende når aktørene i barnehagen samhandler, sier Knut Roald⁸.

Barnehagen har tradisjon for å skape et læringsmiljø som er preget av uformelle læringssituasjoner. Det kan argumenteres for at dette er en pedagogisk praksis som skaper en passiv profesjonell rolle til barns læringsprosesser, fordi en ikke er deltakende i barns virksomhet⁹. Av samme grunn blir en heller ikke klar over hvilket innhold en er sammen om, og hvordan kunnskaper og ferdigheter tilegnes og læres. Det er vanskelig å se hvor-

dan førskolelæreren kan ivareta rollen som barns «støttende stillas» ved å innta en passiv profesjonell rolle¹⁰.

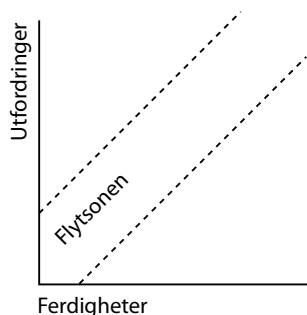
Om å være i flytsonen

For at barnehagen som organisme skal utvikle seg, er det avgjørende at medarbeiderne befinner seg i flytsonen. I et praksisfellesskap er dette alles ansvar. Kreative ideer oppstår der det på forhånd eksisterer sterke motivasjonsforhold. Vi trenger ofte andre menneskers motivasjon for å bli kreative, ikke bare vår egen motivasjon (Wadel 2008:48).

Rutinepregede barnehager med fravær av refleksiv samhandling har en direkte negativ effekt på personalets tilfredshet. Umiddelbart skulle vi tro at en objektivt sett god prestasjon alltid medførte tilfredshet, men slik er det ikke (Overland 2009:2). Det avgjørende er hvordan prestasjonen og resultatene oppfattes rent subjektivt av den enkelte. Dersom forventningene til egne prestasjoner er svært høye, kan selv en objektivt sett topp prestasjon oppleves som et nederlag. Tilfredshet med egne prestasjoner



henger sammen med en rekke forhold, blant annet som forholdet mellom utfordringer og egen kompetanse (Overland 2009:2). En førskolelærer som ikke opplever å få brukt sin kompetanse eller opplever å ha få faglige utfordringer i arbeidet, vil ikke prestere optimalt.



Mihaly Csikszentmihalyi (1990) viser med sin flytteori (figur fra Wadel 2008:41) at de beste prestasjonene ligger i den såkalte flytsonen. Med flytsonen menes området der forholdet mellom utfordringer og egen kompetanse er optimal for å kunne prestere og lære. Et viktig anliggende er derfor at den enkelte forsøker å finne sin egen flytzone (Overland 2009:2).

I tillegg er det viktig at den enkelte kommuniserer sin flytzone til praksisfellesskapet. Praksisfellesskap som opplever samsvar mellom utfordringer og ferdigheter vil gi seg utslag i at partene opplever at de i felleskap kan ta stadig nye utfordringer. Når våre ferdigheter ikke er tilstrekkelige til å takle utfordringer vi møter, vil vi havne utenfor flytsonen. Vi blir da ofte bekymret (Wadel 2008:44). Herzberg snakker om motivasjonsfaktoren *vekst*, som innebærer mulighet for å lære noe nytt (Overland 2009:2). Barnehagens kultur har med andre ord betydning for hvordan ulike utfordringer oppleves og mestres. Mulighetene for vekst må skje i en trygg og anerkjennende atmosfære, der det er lov til å prøve og feile. Mangelfull mestring gir grunnlag for stress.

En vedvarende situasjon med negativt stress vil medføre en overbelastning som før eller siden gir seg utslag i redusert motivasjon og arbeidsglede. Denne situasjonen kan igjen utvikle seg til å bli en negativ spiral hvor vedvarende stress fører til redusert mestringstro, svake prestasjoner og redusert arbeidsglede (Overland 2009:2). Dette er ikke bare et personlig anliggende, men i høyeste grad et ansvar for barnehageledelsen.

Vilje og mot til å lykkes

Erfaring fra prosjektarbeidet i Bergen viser

at barnehager med vilje til eller kultur for utviklingsarbeid lykkes, ofte «mot alle odds». Det innebærer ikke at det ikke eksisterer stressfaktorer i disse barnehager. Gjerne tvert imot, da forutsetningene for å lykkes med prosjektarbeid i tillegg til andre oppgaver i barnehagen medfører ytterligere utfordringer til rammefaktorer som dårlig økonomi, lav pedagogtetthet og sykdomsfravær.

«Strength does not come from physical capacity. It comes from an indomitable will»

Mahatma Gandhi

Utviklingsorienterte barnehager ser imidlertid utviklingsarbeid som en naturlig del av hverdagen, ikke som en unødvendig tilleggsbelastning til eksisterende drift. De ser barnehagens samfunnsmandat med andre briller. Disse barnehagene har utviklet evne til dekonstruksjon, som innebærer stor lyst, god høre-

styrke, utviklingsorientering og vilje til å lykkes. De har utviklet et fremtidsrettet beredskap¹¹.

Det handler ikke om å bli «moteriktige» eller «postmoderne» barnehager, eller om å alltid finne opp kruttet på nytt¹². Lærende barnehager handler vel så mye om tradisjon som om revolusjon. Det handler om å gjøre det kjente på nye måter, gjerne med en wow-faktor¹³. Om barnehagen skal utvikle endringskompetanse, må det ligge til grunn en kultur for læring. I utviklingsorienterte barnehagekulturer er det personalet med mestringstro og sterkt håp om å lykkes som har de best mulighetene for vekst og dobbelkretslæring. Når medarbeiderne befinner seg i flytsonen legges grobunn for en lærende organisasjon.

- 1 Jamfør Maslows behovshierarki
- 2 Overland, T. (2009): Mestring og arbeidsglede. Bedre Skole 02/09,
- 3 Notat fra styrer Marta Tunes, Arnatveit barnehage. 15.05.09
- 4 Notat fra pedagogisk leder Aina Thunestvedt, VAPPUS Festtangen barnehage. 15.05.09
- 5 Skogen, K. (2004:37). Innovasjon i skolen. Kvalitetsheving og kompetanseutvikling. Universitetsforlaget
- 6 Høgskolen i Bergen. Digitale fortellinger i barnehager. Nettartikkel 02.07.09
- 7 Notat fra styrer Anita Heggøy, Tertnes førskole. 15.05.09.
- 8 Bergen kommune. Knut Roald avsluttet prosjektet Kompetente barn & unge med stil. 19.03.09
- 9 Kofoed, T. (2006). Barnehagens oppdrag i et livslangt læringsperspektiv. I Barnehagen 06/07
- 10 Duncan, E. (2009). Læring i barnehagen – som institusjonalisert og politisert fenomen. Finnes en tredje vei? I Barnehagen 06/09
- 11 Wadel, C (2007). En lærende organisasjon. Et mellommenneskelig perspektiv. Høyskoleforlaget. Oslo
- 12 Roald, K. i Bergen kommune. «Knut Roald avsluttet prosjektet Kompetente barn & unge med stil». 19.03.09
- 13 Bamford, A. i Bergens Tidende: Kunst og kultur gjør elevene bedre. 08.11.08

Litteratur

Duncan, E (2009): Læring i barnehagen – som institusjonalisert og politisert fenomen. Finnes en tredje vei? Barnehagen. Tidsskrift for barnehagefolk, 06/09, 23-26

Kofoed, T. (2006): Barnehagens oppdrag - i et livslangt læringsperspektiv. Barnehagen. Tidsskrift for barnehagefolk, 06/07

Fanatunet barnehage (2009): Matematikk er veien til å forstå alt som omgir oss i verden. Prosjekt rettet mot matematikk - tallforståelse, antall, rom og form. Prosjektrapport til Barnehageløftet, Bergen kommunes satsning for å implementere statlige strategimål i barnehagen - Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007 - 2010, 13

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

Overland, T. (2009): Mestring og arbeidsglede. Bedre skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere, 02/09, 31-35

Qvortrup, L. (2004): Det vidende samfund. Mysteriet om viden, læring og dannels. København; Unge

Pedagoger

Ramstad, S. L. (2007): Læringskulturen i en kunnskapsintensiv organisasjon. En studie av Gard AS. Masteroppgave i pedagogikk. Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Pedagogisk forskningsinstitutt.

Skogen, K. (2004): Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving. Oslo; Universitetsforlaget

Tertnes førskole (2009): Skape et matematisk miljø i skogen vår. Implementeringsarbeid i fagområdet «Antall, rom & form». Prosjektrapport til Barnehageløftet, Bergen kommunes satsning for å implementere statlige strategimål «Kompetanse i barnehagen - Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007 - 2010», 7

Wadel, C. (2008): En lærende organisasjon. Et mellommenneskelig perspektiv. Kristiansand; Høyskoleforlaget

Åberg, A. & Lenz Taguchi, H. (2006): Lyttende pedagogikk - etikk og demokrati i pedagogisk arbeid. Oslo; Universitetsforlaget

Andre kilder

Notater:

Notat fra pedagogisk leder Aina Thunestvedt, VAPPUS Festtangen barnehage. 15.05.09

Notat fra styrer Anita Heggøy, Tertnes førskole. 15.05.09.

Notat fra styrer Marta Tunes, Arnatveit barnehage. 15.05.09

Nettartikler:

Høgskolen i Bergen: Digitale fortellinger i barnehager. Nettartikkel 02.07.09 <http://www.hib.no/aktuelt/nyheter/2009/07/Digitalefortellingeribarnehagen.asp>

Bergen kommune: Knut Roald avsluttet prosjektet Kompetente barn & unge med stil. Nettartikkel 19.03.09. <https://www.bergen.kommune.no/tema/personalrommet?articleId=39204&articleId=1611§ionId=1611>

Bergens Tidende: Kunst og kultur gjør elevene bedre. Nettartikkel 08.11.08. <http://www.bt.no/forbruker/utdanning/-Kunst-og-kultur-gjoer-elevne-bedre-657724.html>

Barnehagene i neste regjeringsperiode

Vår nye kunnskapsminister må sette kreftene inn på å styrke barnehagen kvalitetsmessig. Forutsetningene er til stede.

Vi gratulerer SV-leder Kristin Halvorsen med ny ministerpost i Kunnskapsdepartementet. Vi ønsker lykke til og ser fram til godt samarbeid om barnehagesatsingen fremover. Utdanningsforbundet ønsker å bidra til at Barnehageministeren kan fullføre utbyggingen og dreie innsatsen over på kvalitet og innhold i barnehagene. Regjeringen har lagt fram sin regjeringsplattform, Soria Moria II, og vi har store forventninger til fortsatt rødgrønn barnehagesatsing. Vi er glad for at regjeringen fortsatt ønsker å ivareta helheten og sammenhengen i utdanningspolitikken i ett departement, og at barnehagesektoren kan styrke sin posisjon som våre barns første og frivillige steg i utdanningsløpet.

Den nye regjeringsplattformen slår fast at barnehagen skal være et sted for lek, læring og omsorg, og at barnehagene er pedagogiske tilbud, men at de ikke skal utvikle seg til å bli lik skolen. Regjeringen vil legge vekt på å videreføre tradisjonen med barnehager som legger til grunn et helhetlig syn på barn og læring. Dette er viktige signaler som vi skal ta med oss i det videre arbeidet med tiltakene som er presentert i Stortingsmelding nr. 41, *Kvalitet i barnehagen*. Både Brennautvalgets utredning om peda-

gogisk tilbud til alle barn i førskolealder og forslaget om språktesting av alle treåringer i barnehagen, er eksempler på tiltak som bør vurderes i lys av regjeringens overordnede syn på hva barnehagen skal være.

Regjeringsplattformen har disse prioriteringene for barnehagesektoren:

- sikre fortsatt full barnehagedekning,
- har som mål å oppfylle dagens pedagognorm, og arbeide for at en større andel av de ansatte har barnefaglig kompetanse,
- styrke innsatsen for kvalitets- og kompetanseutvikling i barnehagene,
- utrede et pedagogisk tilbud til alle barn i førskolealder, og øke satsingen på gratis kjernetid i barnehagen i områder med mange minoritetsspråklige barn,
- videreføre statlig støtte til bygging av barnehager,
- for å sikre økonomisk likebehandling trappe opp bevilgningene til ikke-kommunale barnehager i en periode på inntil fem år,
- og legge til rette for likeverdige lønns- og arbeidsvilkår i kommunale og private barnehager.

Lar vente på seg

Barnehagesektoren har i lang tid vært forespillet et kvalitetsløft, og at det nå skal skje

en overgang fra satsing på kvantitet til satsing på kvalitet. Både i Soria Moria II og i statsbudsjettet konstaterer vi at oppmerksomheten fremdeles er rettet mot utbyggingsoppgavene og at kvalitetsløftet lar vente på seg. Den forrige statsråden, Bård Vegar Solhjell, forsikret om at tiden nå er inne for en kvalitetssatsning, men i statsbudsjettet for 2010 finner vi fremdeles et sterkt fokus på utbygging og en videreført målsetting om å sikre at alle barn får et barnehagetilbud til lav pris.

Det er klart nødvendig å fullføre den store barnehageutbyggingen, men vi hadde forventet at mer av statens barnehagepenger nå skulle prioriteres på kvalitet og kompetansetiltak.

Når en statsråd bruker store ord, skaper det forventninger. Løfter om *kvalitetssatsning, kvalitetsløft, styrket innsats for kvalitet*, forplikter. Målet om å styrke innsatsen for kvalitets- og kompetanseutvikling i barnehagene er bra, og vi ser frem til en konkretisering av dette. Utdanningsforbundet er tydelig på at denne satsingen handler om langsiktige planer for kompetanseheving, slik at vi får flere førskolelærere i hver barnehage. Vi trenger og flere med relevant barnehagefaglig kompetanse og flere fagarbeidere i våre barnehager. I dag er det kun 32 prosent av våre ansatte som har førskolelærerutdanning, og ca 23 prosent har utdanning på grunnskolenivå.

Fagre ord om hvor viktig personalets kompetanse er for kvaliteten på innholdet i barnehagen blir tomme luftslott når regjeringen ikke har høyere mål for pedagogttheten enn å oppfylle dagens norm. Det skulle bare mangle om ikke regjeringen skulle ha som mål å innfri egne lovbestemmelser. I Soria Moria I hadde regjeringen som mål å ha en tiltaksplan for å øke antall førskolelærere i barnehagen. Denne nye regjeringsplattformen har som mål å øke andelen ansatte med barnefaglig kompetanse. Dette er nytt, og vi er usikre på hva regjeringen legger i denne måten å formulere seg på. Vår klare forven-

”Halvorsen satte ved inngangen til forrige regjeringsperiode sin stilling inn på å oppnå full barnehagedekning Det var en viktig og virkningsfull strategi. Vi skulle ønske at hun nå ... vil sette sine politiske krefter inn på å skaffe norske barnehager minst samme pedagogdekning som i de andre nordiske landene.



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

(Foto: Petter Opprud)

ting er at dette ikke må bety lavere ambisjoner i denne regjeringsplattformen enn i den forrige når det gjelder mål om flere førskolelærere i barnehagene, og at dette må bety økt pedagogtetthet.

Finansiering

Et annet viktig område i regjeringsplattformen og i statsbudsjettet for 2010 er finansiering av barnehagesektoren. Her har vi mye som må på plass før kommunene og sektoren eventuelt skal bli klare for rammefinansiering. Utdanningsforbundets utrettelige arbeid for å få sikret likeverdige lønns- og arbeidsvilkår for ansatte i private og kommunale barnehager bærer noen frukter nå, selv om det går sakte og vi ennå ikke har fått gjennomslag for en lovbestemmelse om dette.

Regjeringen vil sikre likeverdig økonomisk behandling ved å trappe opp bevilgningene til ikke-kommunale barnehager over en periode på fem år. Opptrappingen starter 1. august 2010 ved å øke minimumsnivået for tildeling til private barnehager fra 85 prosent til 88 prosent av det gjennomsnittet som kommunale barnehager mottar i offentlig støtte. Vi forventer da at de kostnadsforskjellene som Telemarksforskning la fram i rapporten *Kostnadsforskjeller i barnehagesektoren* gradvis blir utjevnet, og at private barnehager vil ha forutsetninger for å tilby likeverdige lønns- og arbeidsvilkår og tilsvarende bemanning som i kommunale barnehager.

Vi mener denne opptrappingen fra starten av bør følges av et regelverk som sikrer forutsigbarhet i finansieringen, kvalitets sikring av de kommunale tilskuddsystemer, og regler for uttak av urimelig utbytte. De private barnehagene må få en mer stabil finansiering og de er ikke tjent med å ha hengende over seg mistanken om at offentlige midler ikke i sin helhet går til det formål de er tiltenkt. Vi mener også det burde ligge sentrale føringer for at ekstra midlene

skal benyttes til å sørge for utjevning av forskjellene mellom private og kommunale barnehager i bruk av midler til bemanning, lønn og pensjon.

Oppfordring til Halvorsen

Kristin Halvorsen får oppgaven med å følge opp arbeidet med Stortingsmelding nr. 41 *Kvalitet i barnehagen*. Denne meldingen inneholder svært mange gode tiltak som vil være med å gi barnehagesektoren et kvalitetsløft. Noen av disse tiltakene har allerede fått finansiering gjennom neste års statsbudsjett, for eksempel forslaget om egen opplæring av barnehagestyrere. Vi er glade for at styreropplæring blir igangsatt nå, og venter med forventning på de andre tiltakene skjebne. En stortingsbehandling av meldingen vil skape engasjement i sektoren og forhåpentligvis stor interesse for alle de gode tiltak som vil komme. Vi vil gjenta våre viktigste prioriteringer i den runden også, og venter at regjeringens gode målsetting for innholdet i barnehagevirksomhet i vårt land legger rammene for hvilke tiltak som er kloke og hensiktsmessige for de yngste barnas liv her og nå.

Halvorsen satte ved inngangen til forrige

regjeringsperiode sin stilling inn på å oppnå full barnehagedekning i dette landet. Det var en viktig og virkningsfull strategi. Vi skulle ønske at hun nå, som statsråd for barnehagene, vil sette sine politiske krefter inn på å skaffe norske barnehager minst samme pedagogdekning som i de andre nordiske landene. En målsetting om minst halvparten av de ansatte med førskolelærerutdanning er en konkret målsetting, og lett å måle.

NOVA-forsker Lars Gulbrandsen finner i sin forskning at flere førskolelærere nå velger å arbeide i barnehagene etter endt utdanning. Han mener derfor at det gir oss mulighet til å øke andelen pedagoger blant de barnehageansatte til 50 prosent. Da har vi fulgt rådet fra rapporten som i 2005 vurderte tiltak for kvalitet i barnehagen, og oppnår en pedagogtetthet lik andre nordiske land, sier Gulbrandsen til bladet *Utdanning*. Vår oppfordring til kunnskapsminister Kristin Halvorsen er gitt, og vi støtter oss på at dette attpå til er et oppnåelig mål. Vi har sammen med resten av barnehagesektoren store forventninger til barnehagesatsingen fremover.

Vi gratulerer Første steg!

Vårt fagblad for førskolelærere, Første steg, har nå femårsdag, og vi vil benytte anledningen til å gratulere!

Vi gratulerer både med dagen og med et flott, innholdsrikt og nyttig blad for våre medlemmer. Første steg har på disse fem årene plassert seg som et viktig fagtidsskrift for førskolelærere og for barnehagesektoren. Gjennom gode faglige reportasjer, presentasjon av ny forskning og ikke minst vektleggingen av

aktuelt stoff, har bladet vært en nyttig kilde for faglig påfyll for våre medlemmer. Tilbakemeldingene vi får viser at våre førskolelærere, både pedagogiske ledere, styrere og andre, er opptatt av å holde seg faglig à jour og at Første steg gir gode muligheter til nettopp dette.

Dette er det siste Første steg i denne landsmøteperioden, og vi vil takke for oss som faste skrivere i bladet. Det har vært en glede å få være med å bidra til et viktig fagblad for førskolelærere og for barnehagesektoren, og vi ser frem til alle de nye utgivelsene i kommende landsmøteperiode.

Barnehagen og inkludering i praksis

Barnehagen blir en stadig tydeligere samfunnsinstitusjon, og en rekke utfordringer krever ny forskningsbasert kunnskap. I et tverrfaglig prosjekt er fem forskere i gang med tre delprosjekter som belyser ulike sider ved barnehagen som inkluderingsarena. Artikkelen formidler foreløpige resultater som peker mot utfordringer og dilemmaer som preger dagens barnehage.

Av Randi Dyblie Nilsen, Tora Korsvold, Kirsten Lauritsen, Hege Lundeby og Borgunn Ytterhus

Et foranderlig samfunn og endringer i barnehage-/utdanningspolitikk setter andre rammer for virksomheten i barnehagen enn tidligere. Som i samfunnet for øvrig har forskjellighet en økende betydning i dagens barnehage som skal favne 'alle barn'.

Forskningsprosjektet *Barnehagen i endring. Inkludering i praksis* er nå midt i en toårig prosjektperiode. Tre delprosjekter utforsker forskjellige, men komplementære sider av *barnehagen som en inkluderingsarena*: Med hensyn til barn med nedsatt funksjonsevne, barn med særskilte behov, og med hensyn til barn med en annen etnisk bakgrunn og førstespråk enn 'norsk'.

Dagens barndom leves i større grad innenfor pedagogiske institusjoner som er laget for barn av voksne. Gjennom flere empiriske studier setter vi lys på personalets praksis i barnehager i et kontekstuell

perspektiv. Hvilke prioriteringer gjøres av personalet og hvorfor? Hvilke sosiale barneidentiteter og hvilke konstruksjoner av barndom settes i spill? Hvilke krav og forventninger stilles barnehagen overfor under dagens politiske og samfunnsmessige betingelser?

Tverrfaglighet med fellesnevner

Vår barnehageforskning er et eksempel på tverrfaglighet. Til sammen har forskningsgruppen på fem en bred fagbakgrunn (pedagogikk, sosiologi, helsevitenskap, sosialantropologi og historie).

Fellesnevner i prosjektet er en overordnet relasjonell og kontekstuell tenkning, aktørperspektiver og samfunnskritiske innslag som vi henter fra den sosiale barndomsforskningen (James & James 2004, Nilsen 2003), funksjonshemmingsforskning (Gustavsson m.fl. 2005) og migrasjonsforskning (Bundgaard & Gulløv 2008, Gullestad 2006). Dette er inntak til perspektiveringer når datamaterialet nå skal analyseres, og vi vil her presentere noen smakebiter av dette arbeidet som er i en tidlig fase.

Vanlig barnehage vanligst

Delprosjektet *Barnehagen: En integrerende samfunnsinstitusjon?* gjennomføres av Borgunn Ytterhus og Hege Lundeby. Det retter søkelys mot barn med nedsatt funksjonsevne og om barnehagen fungerer som en integrerende samfunnsinstitusjon.

Et landsdekkende, representativt utvalg av barn i alderen fire til seks år med bevegelsesvansker, utviklingshemninger og alvorlige sammensatte funksjonsvansker er rekruttert via NAVs register over hjelpestønadsmottakere. Foreldre og ansatte i barnehagene til over 400 av disse barna besvarte våren 2009 et omfattende spørreskjema. Analysene er nå i startgropa og vi vil her formidle litt av de spennende resultatene. Fysisk integrering er en basal forutsetning og undersøkelsen viser klart at et overveldende flertall av barna i vår undersøkelse er til stede på samme arenaer som barn flest: 86 prosent går i ordinær barnehage.

Små og store kommuner

Det er barn med alvorlige, sammensatte funksjonsnedsettelse som oftest finner i spesialordningene (basert på foreldreundersøkelsen, av 336 barn er 7,5 prosent i spesialavdeling eller forsterket barnehage, 5,4 prosent er i spesialbarnehage). Men også blant alvorlig funksjonshemmete barn går flere i vanlig barnehage enn i spesialenhet. Samtidig skal vi merke oss at andelen i vanlig barnehage minker betraktelig med kommunestørrelse. I større kommuner (over 100 000 innbyggere) går over 30 prosent av barna i spesialenheter (spesialgrupper eller barnehager). Oslo har enda høyere andel spesialenheter, og her er de oftest organisert som rene spesialbarnehager.

Om prosjektet:

Forskningsprosjektet *Barnehagen i endring. Inkludering i praksis* er lokalisert til Norsk senter for barneforskning (NOSEB) og Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) Samfunnsforskning, og det gjennomføres i samarbeid med Høgskolen i Nord-Trøndelag. I regi av prosjektet arrangeres forskersamlinger, Ph.D.-seminarer og lignende i den hensikt å bidra til kompetansebygging som kommer høgskoler med førskolelærerutdanning til gode. Forskere fra Norden og Tyskland utgjør en ressursgruppe i prosjektet.



Om Praksisrettet FoU for barnehage, grunnopplæring 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. Spalte-redaktør 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.

Neste skritt vil bli å analysere innhold og praksis innenfor de ulike ordningene og spørre: Hvilken plass får barn med nedsatt funksjonsevne i mangfoldet barn, og hvilke forhold i og rundt barnehagen styrker eller svekker en integrerende praksis?

Når det gjelder *fysisk integrering* av barn med nedsatt funksjonsevne, tyder vår undersøkelse på at barnehagene lever godt opp til den politiske målsettingen. Imidlertid er det fortsatt åpent om fysisk integrering følges av sosial inkludering (tilpasninger for at barnet skal passe inn, organisering ut fra barnets forutsetninger, vennerelasjoner o.l.). Likeledes er samarbeid utover barnehagen (foreldre, nærmiljø, hjelpeapparat) et sentralt spørsmål vi skal se nærmere på.

En mangfoldig barnegruppe – dilemmaer og utfordringer

Tora Korsvold har ansvaret for delprosjektet *Barnehagen i en historisk og kulturell kontekst med vekt på barn med særskilte behov*, og forskningsassistent Mette Nygård har dybdeintervjuet 11 førskolelærere som startet sin yrkeskarriere på 1990-tallet. Dette rike, kvalitative materialet er i analysefasen. På tvers av intervjuene utkrystalliseres språk og barns medvirkning som sentrale tema knyttet til det å skape rom for inkludering i en barnegruppe. Vekt på lek, dialog og samspill fungerer ifølge våre informanter mest positivt for alle barns språkutvikling, samt i forhold til å skape et inkluderende fellesskap bestående av et språklig mangfold.

For at barns stemme skal bli hørt, er gjensidig dialog mellom barn og voksne en forutsetning (Bae 2009). Samtidig forutsetter et samspill at det kommuniseres på et felles forståelig språk. Her vil imidlertid en rekke dilemmaer og utfordringer oppstå. Når intervjumaterialet analyseres, ser vi at førskolelærerne gir uttrykk for så vel problem- og mangelorienteringer, som mer ressursorienterte tilnærminger til språk og kommunikasjon. Om barn vurderes ut fra et mangelfullt eller et ressursperspektiv er av stor betydning for hvordan barns språklige kompetanse forstås og verdsettes (Nygård & Korsvold 2009). Datamaterialet tyder på at det her ligger en utfordring i tilgang til ressurser, og tospråklig personale kan være en måte å ivareta barn med minoritetsbakgrunn.

Å beherske det nasjonale språket får økende oppmerksomhet på flere samfunnsarenaer. Barn, barndom og barnehage har til ulike tider vært et prosjekt for politikkenes måloppfyllelse (Korsvold 2008). De danske forskerne Bundegaard og Gulløv (2008) drøfter inkludering i forbindelse med at barnehagen ikke bare skal være en arena for læring, men at dette også er en institusjon som forventes å løse politiske problemer. Hvilke barn som gjennom historien har blitt oppfattet som å ha særskilte behov, har vært i sterk endring og dette er også et sentralt spørsmål.



Om forfatterne: Randi Dyblie Nilsen (øverst) er professor ved Norsk senter for barneforskning (NOSEB) ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim. Hun er leder for det tverrfaglige prosjektet presentert i artikkelen. Dyblie Nilsens forskning omfatter barnehagen, barn og barndom. Tora Korsvold er forsker og dr. art. ved NOSEB/NTNU. Sentralt i hennes forskningsarbeid står barnehagen i et historisk perspektiv og velferdsstatens småbarnspolitikk. Kirsten Lauritsen er førstelektor ved Høgskolen i Nord-Trøndelag. I tillegg til undervisning driver hun FoU-arbeid i tilknytning til flyktningrelaterte problemstillinger i og utenfor barnehagen. Hege Lundeby er forsker og Ph.D. ved NTNU Samfunnsforskning, avdeling Mangfold og inkludering. Hun har arbeidet med spørsmål knyttet til familier med barn med nedsatt funksjonsevne, og med familiens forhold til barnehage, skole og hjelpeapparat. Borgunn Ytterhus (nederst) er professor i helsevitenskap ved NTNU. Hennes forskning dreier seg særlig om funksjonshemmede barn og deres sosiale relasjoner og deltaking i grupper med jevnaldrende barn i barnehage og skole. Alle disse fem har lang erfaring og har publisert mye innen sine fagområder. Nevnes må også at Mette Nygård, med mastergrad i pedagogikk, har vært engasjert av prosjektet som forskningsassistent (foto Korsvold: Arne Solli. For øvrig forfatterens egne bilder).

Viktigheten av utdannet personale

Delprosjektet *Barnehagen og kulturell identitet* tar utgangspunkt i ulike barnehager som (ofte implisitt) definerer seg som 'norsk' eller 'flerkulturell', der forskjellighet er det vanlige. Dette er viktig for om barn med en annen bakgrunn enn 'norsk' blir oppfattet som vanskelige og krevende, eller som en ressurs og en selvsagt del av barnehagen (Gjervan m.fl. 2006, jfr. Staunæs 2004). Spørsmål knyttet til det å 'høre til' i barnehage og skole er viktige for alle, og har betydning for relasjoner innenfor personalgruppen, blant barna, mellom barn og personalet samt mellom foreldre og personalet.

Kirsten Lauritsen har intervjuet 30 barnehageansatte kombinert med kortere feltarbeid i ulike barnehager. Det pågående analysearbeidet fokuserer på personalets praksis og betydning i forhold til skaping av barns kulturelle identiteter. Foreløpige analyser av data fra en av barnehagene peker mot viktigheten av utdannet personale.

Gjensidige fordommer

I møte med nye utfordringer, som det å ta imot flyktningebarn, ser det ut til at personalet lett tyr til en norm om 'å behandle alle likt', og at dette opererer parallelt med idealet om å se enkeltbarnet.

Vi kan også antyde andre interessante momener fra analysearbeidet som prosjektet må dykke mere ned i. Barnehagepersonalet opplevde først en skepsis mot å ta imot flyktningbarn, men de overvant skepsisen gjennom informasjonsarbeid. Deretter opplevde de at de stod overfor det de betegner som mer 'reelle problemer', som språk- og kommunikasjonsbarrierer. Både personalets kompetanse i fremmedspråk (eksempelvis engelsk) og foreldres norskspråklige kompetanse kan være hindringer når det skal kommuniseres om hvordan barnehagen fungerer. Det kan eksempelvis være i forholdet til tid (henting, levering, arrangement), det å sove utendørs, julefeiring og kirkebesøk. Savnet av felles språk kompliserer, og vi ser eksempler på at gjensidige fordommer kan skapes når hverdagslivets kulturkunnskap blir en utfordring for så vel majoritet som minoritet.

En inkluderingsarena

Det er ikke tilstrekkelig å se barnehagen som et kompensatorisk tiltak for barn med særskilte behov. Inkludering er en gjensidig prosess som alle barn og voksne er en del av. Forskjellighet har økende betydning og de voksne i barnehagen står i dag ovenfor store utfordringer i å håndtere et stadig økende mangfold.

Korrigerings:

I Første steg nr. 3 i september/oktober stod Anne-Lise Arnesens og Kjell Arne Sollis artikkel på trykk under tittelen *Spesialpedagogiske tiltak i barnehagen skjer ofte ureflektert*. Denne tittelen kom på trykk ved en inkurie fra redaksjonens side.

Den korrekte tittelen skulle vært: *Spesialpedagogisk hjelp i lys av barnehagens arbeid med inkludering*. Artikkelforfatterne presiserer at de mener sistnevnte tittel, som de selv hadde foreslått, er den best dekkende for innholdet i artikkelen. **Red.**

Vårt forskningsprosjekt bygger på tidligere forsknings- og utviklingsarbeid som medlemmene av forskergruppen har gjennomført (Berg & Lauritsen 2009, Korsvold 1997, 2008, Tøssebro & Lundebjørn 2002, Ytterhus 2002, Nilsen 2009). Det pågående prosjektet vil bidra til forskningsbasert kunnskap om barnehagen som inkluderingsarena og vi håper at resultater fra dette prosjektet kan bidra til videre kunnskapsutvikling og refleksjon innen utdanning av og praksis blant førskolelærere.

Litteratur

Bae, B. (2009): Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn. *Barn* 27(1): 9-28.
Berg, B., Lauritsen, K. (2009): Eksil og livsløp. Oslo: Universitetsforlaget.
Bundgaard, H., Gulløv, E. (2008): Forskel og fellesskap. Minoritetsbørn i daginstitution. København: Hans Reitzels Forlag.
Gjervan, M., Andersen,

C.E., Bleka, M. (2006): Se mangfold. Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen. Oslo: Cappelen Akademisk
Gullestad, M. (2006): Plausible prejudice: everyday experiences and social images of nation, culture and race. Oslo: Universitetsforlaget.
Gustavsson, A., Sandvin, J., Traustadóttir, R. Tøssebro, J. (2005): Resistance, Re-

flection and Change. Nordic Disability Research. Lund: Studentlitteratur.
James, A., James A.L. (2004): Constructing Childhood. Theory, Policy and Social Practice. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
Korsvold, T. (1997): Profesjonalisert barndom. Statlige intensjoner og kvinnelig praksis på barnehagens arena 1945-1990. (Dr.avh.) NTNU, Trondheim.

Korsvold, T. (2008): Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik. Oslo: Universitetsforlaget.
Nilsen, R. Dyblie (2003): Barn og kvinner, barndom og kjønn. En barneforskers blikk på to forskningsfelt. *Kvinneforskning* nr. 3, s. 94-115.
Nilsen, R. Dyblie (2009): Friluftsliv i naturbarnehagen – et norsk eksempel. I: G. Halldén: Naturen som

symbol för den goda barn-
domen. Stockholm: Carls-
sons bokförlag.
Nygård, M., Korsvold, T. (2009): Barnehagen: En inkluderende fellesarena? Om minoritetspråklige barn i barnehagen. FoU i Praksis nr. 2.
Staunæs, D. (2004): Køn, etnicitet og skoleliv. Fredriksberg: Forlaget Samfunds litteratur,
Tøssebro, J., Lundebjørn, H.

(2002): Å vokse opp med funksjonshemming - de første årene. Oslo: Gyldendal akademisk.
Ytterhus, B. (2002) Sosialt samvær mellom barn - inklusjon og eksklusjon i barnehagen. Oslo: Abstrakt forlag.



PÅ SIDEN

Er vi på sporet om alt går på skinner?

Det er vinter og samferdselsdepartementet har problemer. Kollektivsystemet har ikke den helheten og sammenhengen som er ønskelig for at alle skal komme frem til sine destinasjoner til rett tid. Kvaliteten er for dårlig. Folk blir stadig forsinket, og ofte står noen igjen: «Også i dag var det fullt, jeg kom ikke med. Og her er det kaldt og vått og lenge til neste avgang.»

Av Einar Juell og Jon Kaurel

Departementet må få bukt med problemet. De begynner å snakke om stortingsmeldinger. Så setter de i gang en kartlegging av situasjonen. Snart viser det seg at det trengs en kartlegging til, og enda en. Konsulentfirmaene trår villig til. De kan lite om kollektivtrafikk, men de er gode på kartlegging. Til slutt kommer konklusjonen. «Det er bussene som er problemet!» Situasjonen er kartlagt. Tiltakene står for tur.

Hoder legges i bløt. Departementsfolk og fagforeningen for buss- og sporveistjeningen arbeider natt og dag for å finne en løsning. Etter en stund kommer stortingsmeldingen: *Kvalitet i busstilbudet*. Her står det mye fint om busstransportens historie, og om viktigheten av et helhetlig og sammenhengende kollektivsystem. Mot slutten presenteres tiltakene, og særlig dette legges merke til: *Bussjåførenes yrkestittel bør endres til bussfører*.

Argumentasjonen er enkel. Bussjåfører bør hete bussførere fordi alle de andre kollektivtransportmidlene styres av førere. Lokkførere, trikkeførere, og t-baneførere. For å sikre helhet og sammenheng er det avgjørende at også de som styrer bussene er førere. Dette vil sikre kvaliteten på busstilbudet spesielt, og dermed også hele kollektivtilbudet generelt. Alle vil komme til

rett destinasjon til rett tid. Ingen vil bli stående igjen.

Ny tittel endrer intet

«Unnskyld meg», tenker du kanskje nå. «Dette virker ikke akkurat sannsynlig? Det er jo bare dumt ...» Men er det ikke også dette som skjer innenfor barnehagesektoren? Etter lang og hard satsing på utbygging, er det nå kvaliteten som står for tur. Og ett av tiltakene er å endre yrkestittelen. Som om den sikrer kvaliteten på barnehagens innhold og oppgaver. Kunnskapsdepartementets forslag er å endre tittelen fra førskolelærer til barnehagelærer, men i diskusjonen som har fulgt har andre også foreslått barnehagepedagog. Det er jo ingenting galt i dette, men en kan jo stille seg spørsmålet om det har noe særlig å si. Er det noe forskjell å være førskolelærer i en barnehage, eller en barnehagelærer i noe som ser ut til å bli stadig mer likt en førskole? Og ville ikke barnehagen stått overfor de samme «skoleforberedelses»-utfordringene selv om de som arbeidet der het barnehagepedagoger?

Uansett hva vi kaller oss er det fortsatt bare vi som sitter inne med all den kunnskapen og kompetansen som trengs for å drive god barnehage. Og når vi sier «sitte inne med», mener vi både at det er vi som har kunnskapen og kompetansen, men også at vi ikke helt klarer å få den ut. Vi sliter med å tydeliggjøre for både politikere

og andre hva vi faktisk kan og gjør. Kan det hende at diskusjonene om yrkestittelen mer er et symptom på vårt problem med å artikulere hva vi egentlig driver med, enn en løsning på dette problemet? I så fall kan ikke yrkestittelen i seg selv hjelpe oss noe særlig videre i arbeidet med å skape bedre barnehager for alle barn.

Men kanskje diskusjonen kan? I så fall bør vi unngå at begrepene *lærer* og *pedagog* settes opp mot hverandre bare ut fra ideer om status og om helhet og sammenheng i utdanningssystemet. For svært lite av dette sier noe om hva vi faktisk *gjør* i barnehagen.

Medansvar for helhet – men ulike oppgaver

Noen av bussjåførene stilte seg også spørsmålet om hva de egentlig gjør når de kjører buss. De var jo tross alt blitt kartlagt og fortalt at det var de som var kollektivsystemets store problem. Men hva kunne forandres ved å endre yrkestittel fra bussjåfør til bussfører? «Hva er det som gjør oss til sjåfører og ikke førere?» tenkte de. Etter hvert kom de på sporet av det. Det var selvfølgelig den fastlagte kjørebanelen som kjennetegner alle de andre kollektivfremkomstmidlene. Bussen kan i prinsippet bevege seg over alt – både hit og dit – og når føret blir glatt kan den til og med skli sidelengs. Førere av tog, trikk og bane har nok mye å passe på, men løpet deres er lagt fast og presist i forkant.

Bussjåførene innså at deres oppgaver var helt annerledes enn de andres. Visstnok hadde de også et ansvar for helheten og sammenhengen i kollektivsystemet, men det betød ikke at de gjorde de samme tingene.

Det viser seg at ikke alt går på skinner. Men hadde vi vært på sporet om det så gjorde? Debatten er så vidt i gang. (Fortsettelse følger ...)

Temperament og atferd hos barnehagebarn

Vi ønsker å rette fokus mot atferdsdisposisjoner innenfor normalspekteret med bakgrunn i temperamentsforskning. Det ser ut til å være en økende tendens til å forstå det man oppfatter som avvikende som *abnormalt*, og at man dermed anvender diagnostiske kategorier. Vi vil peke på andre og mindre patologiserende vinklinger for å forstå barns atferd.

Av Kirsten Flaten og Kåre S. Olafsen

Robert Still beskrev tidlig på 1900-tallet en gruppe gutter som var svært impulsive og aktive, symptomer som senere ble antatt å skyldes en dysfunksjon i hjernen som ble gitt betegnelsen Minimal Brain Dysfunction (MBD) (Barkley 1998). Siden da, og særlig fra siste halvdel av forrige århundre, har det vært en sterk økning i bruk av diagnoser. For barnegruppen er nok hyperkinetisk forstyrrelse, bedre kjent som ADHD, og autismespekterforstyrrelsen Asperger Syndrom de mest kjente. Det at man sluttet å se på barnet som et 'dårlig individ' til å se på det som en person som har behov for støtte, har nok gjort verden til et langt bedre sted for mange barn, unge og ikke minst deres foreldre. Men så er det denne pendelsvingingen, da.

Har vi nå gått for langt i det å anvende diagnostiske kategorier på all atferd som avviker fra det som er omgivelsesmessig forventet? Man kommer ikke vekk fra at diagnoser, om aldri så korrekte noen ganger, har en patologiserende tendens ved seg.

Temperament som forståelsesmodell for ulikhet i barns atferd er ikke på noen måte et ukjent forskningsfelt. Definisjonen av temperament legger vekt på et konstitusjonelt grunnlag for individuelle forskjeller i atferdsdisposisjoner, og at dette etter hvert blir det man sier er «typisk» for personens måte å

være på, noe som selvsagt også kommer til uttrykk i sosiale situasjoner (Calkins og Degnan 2006). Allerede i 1956 ble *New York Longitudinal Study* (NYLS) satt i verk. NYLS blir regnet som det første moderne forskningsprosjektet av temperament (Thomas, Chess og Birch 1968).

Mer enn tabula rasa

Rådende tenkning på den tiden var barnet som *tabula rasa* («blank tavle»), og omgivelsene som påførende agent. Ansvar ble lagt på foreldrene, og særlig da på mor, dersom barnet viste atferdsavvik. Nå er dette perspektivet langt mer nyansert, og det er en generell enighet om at påvirkningen går begge veier. Ved å vurdere atferd og atferdstendenser ut fra temperamentsmessige dimensjoner får man et langt mer normalisert perspektiv for å forstå også atferd som oppleves som avvikende.

Det å tenke ut fra barns temperamentsmessige ulikheter gir også gode tommelfingerregler for vurderinger av miljøer der barn skal oppholde seg over tid. Barn som får omgivelser der det er rom for dem og deres væremåte har det bedre enn barn som hele tiden må gå på kompromiss med sine egne temperamentsmessige disposisjoner. Her er det viktig å legge til at selv om man tidlig ser at barn har iboende atferdstendenser, innebærer det ikke en deterministisk tankegang om at barnets atferd er ferdigprogrammert allerede fra føds-

selen av. Temperamentstrekk eller atferdsdisposisjoner kan påvirkes av omgivelsene og de utvikler seg i et samspill basert på erfaringer og omgivelsesmessige muligheter (Olafsen 2006). Og når barn kan påvirkes, kan de selvsagt påvirkes både positivt og negativt med hensyn til atferdsutvikling.

Temperamentskategorier

Psykiaterparet Stella Chess og Alexander Thomas hevdet at barns utvikling ble påvirket av egenskaper ved barnet så vel som av omgivelsesmessige forhold. De fant at barna kunne kategoriseres i tre temperamentsgrupper (Thomas mfl 1968):

1 De som er lette å ha med å gjøre (*easy to care for*). Barn som er enkle og greie å ha med å gjøre viste seg å være den største gruppen. Dette er barn som stort sett utviser atferd som er tilpasset omgivelsene og som glir inn i det sosiale miljøet uten at det er behov for store justeringer og som blir en del av jevnaldergruppen på en aldersforventet måte.

2 De urolige / vanskelige (*fussy*). Gruppe 2 omfatter barn som allerede på et tidlig tidspunkt er vanskelige å regulere atferdsmessig. De kan slite på omgivelsene fordi de har vansker med tilpasning, noe som blant annet innebærer at de har kraftige reaksjoner.

3 De som er sene med å venne seg til (*slow to warm up*). Gruppe 3 er de tilbakeholdne og engstelige barna som trenger lang tid for å bli trygge i forhold til nyhet, som nye personer og ukjente steder.

Innad i kategoriene så man på dimensjoner som aktivitetsnivå, humør, distraherbarhet, terskler for stimulering og intensitet. Lignende kategoriseringer, om enn ikke helt overlappende, finner man hos andre temperamentsforskere, som Kagan (1994) og Caspi (2000).

Allerede noen timer etter fødselen kan man observere temperamentsmessige forskjeller hos barn. Det at barn er så tydelig ulike i hvordan de forholder seg til omgivelsene, illustrerer at barn er aktive påvirkningsagenter overfor omgivelsene tidlig i utviklingen. Temperament har en tett forbindelse til personlighet (Olafsen 2006), men dette faller utenfor det vi ønsker å ta opp i denne artikkelen.



Artikkelforfatterne: Kirsten Flaten er M.A. spes. ped., can. polit. psyk., BUP Helse Førde, Kåre S. Olafsen er førsteamanuensis og nevropsykolog RBUP Nord, Institutt for klinisk medisin, Universitetet i Tromsø, Det nasjonale kompetansenettverk for sped- og småbarns psykiske helse, og BUP Tromsø, Universitetssykehuset i Nord-Norge (private bilder). (BUP = Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk, RBUP = Regionsenter for barn og unges psykiske helse.)

Barn – omgivelser

Thomas og Chess (1977) lanserte begrepet *goodness of fit* for å vise at omgivelsene er viktige for hvordan barnets atferd kommer til uttrykk. De norske spedbarnsforskerne Lars Smith og Stein Erik Ulvund har oversatt begrepet med *gjensidig tilpasning* (1991). Den norske oversettelsen viser til samspill som en toveisprosess mellom barn og omgivelser.

En god gjensidig tilpasning blir forklart som et resultat av at omgivelser og forventninger er samstemte med barnets kapasitet, karakteristikk og atferdsstil. Tenker man pedagogisk gir dette begrepet en god vinkling å tilrettelegge ut fra. Bruker man de tre temperamentsmessige hovedgrupperingene, kan man gjøre noe med omgivelsene slik at barna føler at det er samstemt med det de opplever som nødvendig og godt, og der de kan utfolde seg på måter som passer med deres temperamentsmessige atferdstendenser. Omgivelser som bryter for mye med barnets temperamentsmessige utrustning vil bli opplevd som stressende, og barnet vil kjempe mot eller forsøke å unngå dem om det kan.

Som for eksempel det forsiktede og sjenerte barnet som fortvilet nekter å gå i barnehagen fordi det blir for mye nytt på en gang. Erfarne pedagoger kan ofte se hva barnet trenger for å trives, men trenger tid og rammer for å kunne gjøre noe med dette.

Gruppe 1

Ut fra Chess' og Thomas' gruppeinndeling ser man at de fleste barn er fornøyd og tilpasser seg et miljø der de får dekket basalbehov og der det er tilgang til sosiale, kognitive og emosjonelle utfordringer. Barns atferd rommer også nok fleksibilitet til at de kan møte nye mennesker og situasjoner med den grad av tilpasning som er nødvendig for å fungere på best mulig måte.

Norske barnehager er i stor grad i stand til

å dekke disse behovene. Tenker man ut fra en temperamentsmessig vinkel, vil de fleste barn trives og ha en god utvikling i omgivelser som er tilpasset barn generelt.

Gruppe 2

Så retter vi blikket mot gruppe 2, altså de barna som allerede fra tidlig alder viser en atferd preget av intensitet, uregelmessighet og negativitet. Disse barna klarer først og fremst ikke den tilpasningen som er forventet ut fra alder og utviklingsnivå, og har en atferd som virker lite fleksibel.

Disse barna opplever det mer som at omgivelsene gjør det vanskelig for dem å være dem, og de klarer ikke selv den smidige tilpasning som er nødvendig. Omgivelsene bør dekke behovet for gradvis tilvenning til nye situasjoner og forutsigbarhet i hverdagen. Disse barna har ofte en energisk atferdsstil som følge av tendenser til høye intensitetsnivåer, noe som også kan være en god egenskap i samspill med omgivelsene.

Litteratur
Barkley, R.A. (1998): Attention Deficit Hyperactivity Disorder. New York: The Guilford Press.
Calkins, S.D. og K.A. Degnan (2006): Temperament in Early Development. I: M. Hersen og J.C. Thomas (red) Comprehensive Handbook of Personality and Psychopathology (s. 64 – 99). New Jersey: John Wiley & Sons.
Caspi, A. (2000): The child is the father of the man: Personality conti-

nuities from childhood to adulthood. Journal of Personality and Social Psychology, 78, 158 – 172.
Flaten, K. og K.S. Olafsen (2006): Stille og rolig – eller for engstelig til å si noe, Bedre skole, 1, s. 42-45.
Kagan, J. (1994): Galens Prophecy. Temperament in Human Nature. New York, Harper Collins.
Olafsen, K. (2006): Temperament og forståelse av atferdsmessig individualitet, Spesialpedagogikk, 08/06,

s. 31-37.
Smith, L. og S.E. Ulvund (1991): Spedbarnsalderen, Universitetsforlaget.
Thomas, A. og S. Chess (1977): Temperament and Development. New York: Brunner/Mazel.
Thomas, A., S. Chess og H.G. Birch (1968): Temperament and Behavior Disorders in Children. New York University Press.

Gruppe 3

I denne gruppen finner vi de stille og tilbaketrukne barna som lett kan forsvinne om vi ikke aktivt passer på å se etter dem. Dette er barn som gjør sitt beste for å ikke bli gjenstand for oppmerksomhet, og som generelt trenger mye tid for å bli trygge nok til å utforske nye steder eller å ta kontakt med nye mennesker (Caspi 2000). Hjemme eller sammen med de aller tryggeste personene kan disse barna være helt upåfallende, men utenfor sin trygge sone blir de med en gang engstelige og usikre.

Barna selv bruker svært mye krefter på en overdreven tilpasning som er mer tuftet i engstelse for andres reaksjon enn en reell infleksibilitet. Barna i denne gruppen trives best med omgivelser som gir mulighet for å skjerme seg, med få spontane innspill fra voksne, og ikke for mange mennesker eller for mye uro rundt seg. Dersom barna i denne gruppen får en innkjøringsfase tilpasset deres behov for tid og gradvis tilnærming til nyheter, vil de etter en tid være en helt naturlig del av barnegruppen.

Vurdér den gjensidige tilpasningen

Nå er ikke denne artikkelen tenkt avsluttet med en liste over tiltak som skal settes i verk overfor barn som ikke helt klarer å tilpasse seg. Dette vil være avhengig av det enkelte barns temperamentsprofil. Det vi ønsker å sette fokus på er at når barn viser tilpasningsvansker, som ved uregulert eller overregulert atferd, så er det ikke alltid man skal tenke patologi.

Det kan noen ganger være på sin plass å tenke at den gjensidige tilpasningen mellom barnet og omgivelsene ikke er god nok, og at man må vurdere en justering av omgivelsene slik at barnet blir bedre møtt på sin kapasitet og atferdsstil. Vi har også prøvd å vise at omgivelsene er svært styrende for hvilken atferd som utløses hos et barn. Samspillet mellom barna og deres omgivelser er det som gir grunnlag for barnas erfaringer, som igjen er med og farger hva slags mennesker de blir når de vokser opp.

ABf sår tvil om det er nødvendig med den ordinære treårige grunnutdanningen

Lise Wik har i Første Steg nr. 3/2009 en Ytring om studiemodellen ABf i Oslo. HiO har uten tvil utviklet et interessant konsept for generell kompetanseheving ute i barnehagene. Spørsmålet er imidlertid også om ABf sender ut tvetydige signaler som kan bidra til å undergrave den ordinære treårige heltidsutdanningen.



Av Unni Bleken

Arbeidsplassbasert førskolelærerutdanning (ABf) er en utdanningsmodell utviklet i samarbeid mellom Høgskolen i Oslo (HiO) og Oslo kommune. Lignende ordninger i forskjellige varianter etableres nå i Oslos omegnskommuner og andre steder i landet i regi både av HiO og andre høyskoler. Kunnskapsdepartementet (KD) har etablert særskilte økonomiske støttetiltak for denne typen grunnutdanning for førskolelærere.

Lise Wik er klar over at ABf er faglig omstridt, og hun ønsker å bringe videre sine positive erfaringer etter ett års arbeid. Hun trekker frem to hovedmomenter:

Det ene er at praksisfeltet og høyskolen knyttes tettere sammen. Lærere fra høyskolen legger større deler av undervisningen i ABf ut på studentenes arbeidssted. Barnehagene som deltar i opplegget knyttes sammen i

lokale nettverk. Dette får ringvirkninger av inspirasjon og ny kunnskap i hele personalet i barnehagene. Dette gir også Wik selv, en erfaren førskolelærer, et faglig løft og metoder for kompetanseheving som hun bringer videre i sitt arbeid utenom koordinatorjobben. Et viktig poeng for henne er at kompetansearbeidet ute i barnehagene gjennom ABf har kontinuitet og settes i system.

Det andre positive momentet er ABf-studentenes store motivasjon og arbeidsinnsats. Med 70 prosent stilling, for flertallet av studentene som pedagogisk ledere på dispensasjon, og 30 prosent studietid til egenarbeid og undervisning, «må de bruke kvelder, helger og ferier til lesning i fire år».

Slik jeg leser dette, og andre tilsvarende støtteerklæringer for ABf, forteller det meg at HiO her utvikler et interessant konsept for generell kompetanseheving ute i barnehagene gjennom nært samarbeid med utdanningsinstitusjonen over tid.

Det trengs i høy grad. Midlene som brukes til kompetanseheving i barnehagen er forsvinnende små sammenlignet med for eksempel i skolen. I barnehagen mangler ca to tredeler av de ansatte utdanning for arbeidet, vel å merke hvis alle lovpålagte førskolelærerstillinger er besatt - men det er de jo ikke. I perioden 2006 – 2008 økte antall dispensasjoner fra utdanningskravene med 125 prosent. Riks-

revisjonens rapport (2008 – 2009) viser at hver ansatt i barnehager, bortsett fra styrer, bruker i underkant av en dag per år til kompetansehevingstiltak. Assistentgruppen er den som får minst kursing. Stortingsmelding nr. 41, Kvalitetsmeldingen, fremmer ingen konkrete forslag om hva man vil gjøre med den skrikende mangelen på opplæring i den store assistentgruppen.

Er ABf en fullgod førskolelærergrunnutdanning?

Jeg kan ikke se at Wiks erfaringer foreløpig gir noe svar på dette. Selvfølgelig blir assistenter og barnehager takknemlige når HiO ser at de sliter, og kommer dem i møte med støttetiltak. Men «fornøyde studenter er ingen garanti for en utdanning med høy standard» uttaler Gro Steinnes ved Høgskulen i Volda (Første Steg 2/09). Min egen erfaring som lærer var at først når studiet var halvveis gjennomført, kunne jeg begynne å danne meg et inntrykk av hvor mye den enkelte student hadde fått med seg av nye kunnskaper, ferdigheter og holdninger, og hvor mye som ennå stod igjen før forventet kompetanse ved avsluttet studium var i sikte. Wik har foreløpig bare fulgt sine første studenter i ett år, de aller første ABf-erne ved HiO begynte høstsemesteret 2009 på sitt tredje studieår. De er altså halvveis.

«ABf-studentene skal gjennom et løp der

Nyttige nettadresser

www.nordiskbarnehageforskning.no

www.medvirkning.no

de møter de samme pensumkravene, de samme praksiskravene, og de samme eksamenskravene som andre studenter», skriver Wik. Jeg antar at den kommende NOKUT-vurderingen vil gå nærmere inn i detaljene i HiOs garantier på disse områdene.

Når det gjelder praksisordningen vet vi imidlertid allerede at det er store forskjeller mellom ABf-klassene og i grunnutdanningen for øvrig. Den enkleste måten å sikre samme eksamenskrav og vurdering på, vil være å holde samme felles eksamen med anonym vurdering for alle avgangsstudenter i grunnutdanningen. Men så vidt jeg vet legger HiO opp til egne eksamener for ABf.

Lettvint?

Wik avviser at ABf –utdanningen er lettvint for studentene. Har noen påstått det? Å gjennomføre en treårig bachelorutdanning på fire år med 70 prosent stilling i tillegg, også i praksisperioder og i den halvårige fordypningen som er inkludert i bachelorgraden, er en tough deal.

For arbeidsgivere og tilsynsmyndighet (kommuner og bydeler) derimot, må ABf være en gavepakke. Her sikrer de seg om fire år førskolelærere til vakante stillinger, noe de er lovpålagt å gjøre. Samtidig beholder de sine

erfarne assistenter i nesten full stilling i hele studietiden. Og som ringvirkning får de en kompetanseheving for alle ansatte i miljøet rundt ABf- barnehagen. En oppgave de for øvrig selv har ansvar for.

ABf-studenten på sin side får en «gratis» utdanning ved at hun beholder full lønn og slipper å ta opp studielån. Men hun har til gjengjeld lite kontakt med høyskolemiljøet i løpet av de fire studieårene, og mister dermed mye av den viktige medlæringen som ligger i å oppholde seg i et stort og mangfoldig studiemiljø – blant annet lett tilgang til et avansert mediatek/fagbibliotek.

Den nære kontakten i ABf til praksisfeltet, som både høyskolens lærere og barnehagene opplever som gevinst, kan som prinsipp etableres i et hvert studietilbud, dersom høyskolen ønsker en slik løsning. Rundt omkring i Høgskole-Norge prøves da også ulike slike ordninger ut. Det er ikke nødvendig å opprette helt nye arbeidsplassbaserte studieordninger for å få dette til.

Er det nødvendig å bruke tre år på å bli førskolelærer?

Gjennom ABf-tilbudet forteller HiO til samfunnet at man kan oppnå full kompetanse som førskolelærer – treårig bachelorgrad i høgskolesystemet – gjennom 1,2 år studietid



Kommentarforfatteren: Unni Bleken (f. 1929) er en av pionerene innen førskolelærerutdanningene her til lands. Hun ledet utvalget som 1990 – 1992 utarbeidet forslag til rammeplane for barnehagen, og hun var rektor for Barnevernsakademiet i Oslo 1983 – 1994. Hun er nå pensjonist (foto: Arne Solli).

(30 prosent årsverk x fire år). Dermed kan høyskolen åpne opp for tvil: Er det nødvendig å bruke tre hele år på å bli førskolelærer? Foregår det en gigantisk sløsing med tid og ressurser i den treårige grunnutdanningen? Eller er egentlig nivået lagt unødvendig høyt for å kunne arbeide med så små barn?

Førskolelærere og høyskolelærere i de arbeidsplassbaserte førskolelærerutdanningene har etter min mening en yrkesetisk forpliktelse overfor barnehagene og førskolelærerne som yrkesgruppe til å vurdere disse nye studiemodellene opp mot den utdanningen de selv en gang har fått og gitt. For det er ikke nok med motiverte og arbeidsomme studenter. Studentene må også ha forutsetninger og rammebetingelser som gjør det mulig for dem å løse de oppgavene de har påtatt seg.

Ny bok

Barns rettigheter

Du finner hele FNs barnekonvensjon trykt på omslaget når barneombud Reidar Hjermann og hans nestleder Knut Haanes står som redaktører.

Dette er en bok om barn og en rekke aspekter ved barns liv og rettigheter. 37 voksne, veletablerte og til dels velkjente forfattere har bidratt, samt 11 ungdommer.

Dette er en bok du kanskje aldri vil bli ferdig med. Dels kan du lese den kapittel for kapittel, som et ledd i din personlige utvikling og kunnskapsforøkelse, dels kan du bruke den som et oppslagsverk. Mange

av temaene har du trolig lest om før, men kanskje vil du kunne la deg overraske over enkelte innfallsvinkler og synspunkter?

Enkelte av de 37 forfatterne vil du ikke bli forbauset over å finne i en bok som denne, men andre vil du temmelig sikkert stusse over. Det er med på å heve boken, etter min mening.

Alle som arbeider profesjonelt med barn, og mange som ikke gjør det, men som "bare" er foreldre, vil finne mye her. Ikke minst ungdomsstemmene gir leserne mye til ettertanke – de 11 er dels tidligere 8. klassinger ved Ila skole i Oslo, og dels er de bidragsytere til nettstedet Skrivestua.no, som driftes av Nordland Fylkesbibliotek.



**Reidar Hjermann og
Knut Haanes (red.)**

BARN

Universitetsforlaget 2009

ISBN 978-82-15-01443-2

384 sider



Har lang barnehageerfaring, vil bli førskolelærere: F.v. Merete Petersen, May Støa Berg, Trine Gerhardsen Myhre, Ellen Reitan og Torhild Magnussen – alle Bydel Østensjø, her på takterrassen til bydelsadministrasjonsbygningen (nettverksgruppen teller også Ann-Karin Jensen, som ikke var til stede på det aktuelle møtet).

Førskolelærerstudenter med 20 års barnehagefartstid

Første steg møtte fem tredjesemesters ABf-studenter i Bydel Østensjø i Oslo. Alle har rundt 20 år eller mer bak seg i barnehagen, og alle ønsker å fortsette i barnehagen etter endt utdanning – men da som fullkvalifiserte førskolelærere.

Arbeidsplassbasert førskolelærerutdanning (ABf) er et stridstema, og i et forsøk på å lære mer om ABf, inviterte Første steg seg selv til et såkalt nettverksmøte i Bydel Østensjø for å treffe fem studenter som i alle fall ifølge bydelens ABf-koordinator Lise Wik (se Ytring i forrige nummer) utgjør et representativt utvalg av studentmassen. Som tredjesemestersstudenter er de fem ennå ikke halvveis i det fireårige studiet.

Torhild Magnussen er utdannet barnepleier og har over 20 års erfaring fra barnehage. I 10 av disse årene har hun vært «på og av» som pedagogisk leder.

– Jeg hadde i lang tid savnet et teoretisk grunnlag, slik at jeg kunne stå bedre rustet til å løse oppgavene som pedagogisk leder og avdelingsleder. Utdanning med lønn, selv om jeg må gi mye av fritiden min, passet meg veldig godt, sier Torhild.

Ellen Reitan er utdannet barnepleier og har arbeidet i barnehage siden 1987, dog med avbrekk i skole og skolefritidsordning.

– Jeg trives veldig godt med å arbeide i barnehage, men jeg hadde lenge sett mitt eget behov for videreutdanning. Jeg grep derfor sjansen da den bød seg, for jeg vil helst fortsette i barnehagen, sier Ellen.

Trine Gerhardsen Myhre er også utdannet barnepleier, og har med avbrekk stort sett arbeidet i barnehage siden 1982. Hun har

vært tillitsvalgt i Kommuneforbundet.

– Jeg sa fra meg tillitsvervet da jeg fikk høre om ABf. En utdanning gjennom ABf styrker muligheten min til fortsatt å arbeide i barnehagen, og den åpner for karrieremuligheter jeg ikke vil ha uten utdanning, sier Trine.

May Støa Berg begynte å arbeide med barn i barnepark i 1990 og i barnehage fra 2000. Hun har opp gjennom årene vært «til og fra» som pedagogisk leder.

– Det var styreren som fortalte meg om ABf og som spurte om jeg var interessert i å søke, hvilket jeg gjorde. Jeg ønsker å få teoretiske kunnskaper jeg kan knytte min daglige praksis til, sier May.

Merete Petersen har arbeidet i barnehage de siste 21 årene, i mange perioder som pedagogisk leder. Hun tok kompetanseutvikling for assistenter i barnehagen (KOMPASS) ved Høgskolen i Oslo i 2002.

– Jeg leste om ABf i en avis og søkte med en gang. Jeg ønsker å arbeide med barn så lenge helsa holder, og jeg vil utføre arbeidsoppgavene mine på best mulige måte. Gjennom studiet lærer jeg å se teori og praksis i sammenheng, sier Merete.

Vil arbeide med barn

– Jeg ser på denne utdanningen som en god mulighet til egenutvikling, men også som et ledd i mulig fortsatt videreutdanning, sier Torhild. – Jeg trives med miljøet i barnehagen,

men utdanning åpner for flere muligheter. Det er jo ikke sikkert jeg synes det framstår som like attraktivt å arbeide i en avdeling når jeg blir en del eldre enn det jeg er i dag.

Ellen fastslår at hun vil fortsette å arbeide i barnehage, men om det blir som avdelingsleder eller kanskje som styrer, er hun foreløpig mer usikker på. Trine tenker seg også barnehagen som sin framtidige arbeidsplass – «kanskje som styrer», sier hun. Trine synes ellers det er et paradoks at jo mer man gjennom utdanning lærer om barn, jo sterkere er tendensen til at man havner i jobber langt unna barn!

Både May og Merete ser for seg arbeid med barn også etter endt ABf, det er det de trives best med – May dog med et lite forbehold: «Jeg får kanskje lyst til noe mer etter hvert.»

Avviser kritikken

Alle har naturligvis fått med seg de kritiske røstene som har hevet seg mot ABf.

– Jeg tror kritikerne ikke har satt seg godt nok inn i hva ABf egentlig innebærer, sier Merete. – Vi leser faktisk samme pensum, samtidig som vi må bruke mye mer av fritiden vår for å komme gjennom pensumet enn det ordinære fulltidsstudenter trenger. I motsetning til en del av de ordinære fulltidsstudentene går vi heller ikke til ABf-studiet med blanke ark.

Torhild tror skepsisen mot ABf tross alt er blitt mindre i løpet av den tiden studiet har eksistert. ABf er ennå en nyskaping, og hun ser det slik at ting tar tid – det tar tid å etablere og befeste noe nytt.

Alle fem er enige om at årsaken til at de har valgt ABf er ambisjonen om å kunne gjøre en bedre jobb i barnehagen!



Av Morten Solheim

Morten Solheim er førskolelærer, masterstudent i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og redaktør for Barnehageforum Student.

Se til Danmark, Kunnskapsminister!

Norske politikere ser ut til å ville språkkartlegge alle barn fra tre års alder. Hvorfor? Jeg viser gjerne til at danske politikere nettopp har vedtatt å slutte med språkkartlegging av så små barn. Vår nye Kunnskapsminister bør se på bakgrunnen for det danske vedtaket før hun går i gang for alvor med iverksettingen av det som framstår som intensjonene i Stortingsmelding 41, *Kvalitet i barnehagen*.

Første steg nr. 3 i år inneholder en rekke krasse innspill rettet mot Stortingsmelding 41, Kvalitet i barnehagen, populært kalt kvalitetsmeldingen. Kritikken retter seg i betydelig grad mot forslaget om språkkartlegging av alle barn fra tre års alder. I en samtale mellom meg og en kollega om kritikken i nr. 3 oppstod spørsmålet om hvorfor alt som kommer fra fagfeltet om denne meldingen er negativt?

Jeg har tenkt nøye på dette. Jeg ble nemlig selv en del av hylekoret da kvalitetsmeldingen ble lagt frem, selv om jeg mener at "hylingen" stort sett har bestått av saklig og faglig fundert kritikk. Samtidig ser jeg at det at flere sentrale personer fra et fagfelt går til angrep på innholdet i en stortingsmelding, kan forringe vår mulighet til å kunne gå i konstruktiv dialog med departementet.

Jeg vil likevel peke på noe jeg mener er sentrale poenger knyttet til motstanden mot denne tilsynelatende tunge satsingen på språkkartlegging. Kanskje risikerer jeg å bli sett på som en akademisk moteslave når jeg nå sier at *språket i de politiske dokumentene* kan bidra til å regulere våre handlinger. Jeg løper den risikoen. Jeg mener nemlig at språket i meldingen trolig er en avgjørende årsak til hvorfor flere fagfeller intuitivt reagerer negativt på den. Bortsett fra rene sitater fra rammeplanen, er det lite i ordlyden som beskriver barnehagen som den institusjonen vi kjenner den som. Tonen i både kvalitetsmeldingen og Stortingsmelding 16 er blitt fargelagt av intensjoner om å innføre langt mer målbare elementer enn tidligere.

Snever forståelse av barns uttrykksformer

La meg understreke hva jeg mener ved hjelp av en tabell. En av mine første reaksjoner på meldingens innhold hadde å gjøre med meldingens fokus på barns språkutvikling. Det er i meldingen kun barns verbale (og kom-

	Stortings- melding 16	Stortings- melding 41
Språk	346	365
Lek	77	147
Omsorg	20	114
Kommunikasjon	13	20
Kroppsspråk	0	1
Kropp	3	13
Empati	0	0
Blikk	0	0
Glede	0	12
Humor	0	3
Latter	0	1
Gråt	0	0

Noen ord som er beskrivende for barns ulike uttrykksformer og antall ganger de er nevnt i stortingsmeldingene, med henholdsvis fokus på kvalitet og læring i barnehagen.

mende skriftlige) språk som blir betegnet som viktig, utfordrende og til dels problematisk for barnets videre liv i utdanningssystemet. Noen av de mest sentrale uttrykksformer barn behersker godt er ganske enkelt utelatt. Dette rammer spesielt de minste barna, og barn med annet morsmål en norsk, i og med at disse formene for språk ikke blir regnet med når språket skal kartlegges.

Jeg har tatt for meg noen ord – se tabellen – som jeg mener er vesentlige for barns finurlige, raffinerte og elegante fremgangsmåter for å ytre sine innspill og behov, og jeg har søkt etter dem i de to stortingsmeldingene. Resultatet er nedslående. Jeg vil videre hevde dette at dette understreker en barnehagepolitisk dreining som på sikt vil gi klare utslag i praksis, og få betydning for små barns liv.

Bente Ulla peker på dette fenomenet i sin masteroppgave fra 2007: "Når produksjonen av verbalspråk, med hovedvekt på norsk verbalspråk, vert dominerande, seier det noko om kva som får mindre merksemd og som vert ståande i sentrum av det som skal hende i barnehagen. Dei stille stundene vert uteletne

”Kunnskapsministeren bør se litt på bakgrunnen for det nyfattede vedtaket i Danmark, før hun begynner å innføre det som danskerne nå går bort fra.

til fordel for dei verbale møta, slik at den verbale kommunikasjonen vert løfta opp som idealet. (...) Det ordlause stryket over håret vert redusert til uviktige, uinteressante og uvesentlege delar av livet i barnehagen." (Ulla, 2007, s. 61)

Kampklar, ikke pessimistisk

Jeg er alvorlig bekymret for at latteren i norske barnehager kan stilne, slik Frode Søbstad uttalte det i en artikkel i Aftenposten i 2007. Jeg er imidlertid klar til kamp, og jeg er nå særdeles glad for endelig å ha fått noe konkret å slå i bordet med:

Samtidig som forslaget om å kartlegge alle barn fra tre års alder blir lagt frem i Norge, har nemlig regjeringen i Danmark vedtatt å fjerne et tilsvarende tiltak. Vår nye Kunnskapsminister bør se litt på bakgrunnen for det nyfattede vedtaket i Danmark, før hun begynner å innføre det som danskene nå går bort fra.

Hva danskenes vedtak innebærer, kan leses på hjemmesiden til Indenrigs- og Socialministeriet 6. oktober i år (www.ism.dk) og på hjemmesiden til Fagbladet Børn & Unge (www.bupl.dk/fagbladet_boern_og_unge/). Slik jeg leser tekstene, sier de at førskolelærerne igjen er de som får vurdere hvilke barn det er behov for å kartlegge.

- Vi må våge å møte det ubehagelige

Barns rett til medvirkning innebærer noe helt annet for palestinske barn på den okkuperte Vestbredden enn hva begrepet innebærer for norske barn i vårt fredelige hjørne av verden. I sitt møte med de palestinske barna oppdaget Nina Johannesen det ubehaget som oppstod i henne ved møtet, noe som fikk henne til å reflektere over vårt voksne forhold til barns medvirkning.



På palestinsk grunn:

RECE står for **R**econceptualizing **E**arly Childhood **E**ducation, som er et internasjonalt nettverk av pedagogikkforskere som konsentrerer seg om de minste barnas kunnskaps- og ferdighetsmessige utvikling.

Stipendiat Nina Johannesen (bildet) ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo deltok 22. – 25. juni i år på den 17. RECE-konferansen med tittelen *Pedagogies of Hope* sammen med flere lærere og studenter ved høgskolen, blant dem artikkelforfatteren.

Konferansen ble arrangert i Betlehem i Palestina, på den okkuperte Vestbredden. Det å avholde en konferanse i Palestina var for RECE-nettverket en bevisst politisk handling, ettersom palestinerne kun kan delta på en internasjonal forskningskonferanse dersom den finner sted på palestinsk grunn (foto: Bushra Fatima Syed).

Av Morten Solheim

Stipendiat Nina Johannesen er i sitt forskningsarbeid opptatt av voksnes evne til å lytte, reflektere og det å kunne fange de minste barnas uttrykk.

- Etter reisen til Vestbredden har jeg reflektert mye over hva vi oppfatter som medvirkning her hjemme i Norge, sier Johannesen. - Det var mange sterke opplevelser i Palestina og en som gjorde spesielt inntrykk på meg var et besøk i en flyktningeleir der en gruppe barn danset for oss. Etterpå fortalte de om dansen og sin egen situasjon, og de svarte på spørsmål fra forskerne. Når jeg tenker tilbake, ser jeg disse barna rake i ryggen med sine egne ord formidle sine egne tanker og opplevelser. Noen valgte til og med å snakke engelsk.

Det ubehagelige som avgrensning

- Selv synes jeg dette var svært ubehagelig, og tenkte blant annet at disse barna burde vært skånet for slike situasjoner, fortsetter hun. - Slik sett møtte jeg meg selv i døra, med tanke på hva det vi legger i begrepet medvirkning faktisk kan bety. Her ble barna satt i en situasjon hvor de var i dialog med forskerne i salen, og mer likestilt med de voksne enn det jeg noensinne har sett før. Det ble på et vis åpnet for at forskerne hadde noe å lære av barna.

- Dette har satt i gang noen tankeprosesser hos meg, samtidig som jeg følte en motstand mot dette som tilskuer. Disse barna ble jo virkelig lyttet til. I ettertid har jeg tenkt mye over mine egne følelser i den situasjonen, og jeg tror nettopp *det ubehagelige* er en vanlig avgrensning av det "rommet" vi tildeler barns uttrykk. Kanskje grensen for barns medvirkning blir satt når det er iferd med å bli ubehagelig for oss voksne? spør Johannesen.

Et utfordrende prosjekt

- Jeg tror vi i stor grad er styrt av samfunnsnormer og rådende diskurser, også i hva vi legger i barns medvirkning. Det finnes noen underliggende rammer. Historiene til palestinske barn lar seg selvsagt ikke oversette til norske forhold, men jeg tror de kan bidra til å utfordre det vi *tror* er norske barns forhold, og de forutsetningene vi gir for barns medvirkning. Det å våge å lytte til de innspillene som barn har – også de som føles ubehagelige – tror jeg er en av forutsetningene for å åpne for at barn skal ha reell medvirkning i hverdagen. Våger vi å lytte til uttalelser som at samlingen vi holder er kjedelig, eller at det å gå tur er uinteressant? Og ikke minst, tar vi disse uttalelsene på alvor, og i noen tilfeller også konsekvensen av dem?

- *Det å skulle implementere en medvirkende pedagogikk i barnehagen har for mange vært et vanskelig og utfordrende prosjekt. Hva tror du er grunnen til det?*

- Pedagogikk i tradisjonell forstand har i utstrakt grad handlet om at læreren forteller barnet hvordan verden ser ut. Å la barnet medvirke i de pedagogiske prosessene utfordrer dette synet. Det passer rett og slett ikke. Jeg tror også mange mangler et språk for å sette ord på det pedagogiske arbeidet, når barn i økende grad skal få delta.

- *Tror du deltakelse hadde vært et enklere begrep å få tak på enn medvirkning?*

- Jeg bruker begrepet deltakelse akkurat nå, men dette kan endre seg. Dilemmaene er uansett de samme. Jeg mener det viktige er å ha diskusjonen om barn og voksnes ulike posisjoner. Kanskje viktigere enn hvilke begreper vi bruker, er at dette handler om å gå kritisk til verks og reflektere over forholdet mellom mennesker i pedagogiske institusjoner. Det er viktig å være åpen for at den voksne også kan lære.

- *Årets RECE-konferanse hadde overskriften "Pedagogies of Hope". Hvordan mener du at en pedagogisk praksis som tar medvirkningsbegrepet på alvor, kan bidra til håp?*

- Det jeg ser gjennom møtet med førskolelærere i min forskning, er at når de arbeider med å åpne opp for barns uttrykk og kritisk gransker sin egen praksis, gir det dem en følelse av å være gode pedagoger. De blir veldig engasjert. Det å våge å la seg utfordre av barn, stå i det ubehagelige og kanskje til og med oppdage at vi noen ganger tar feil, tror jeg gjør oss til bedre førskolelærere. Når dette til og med ser ut til å gi førskolelærerne stor glede i jobben, tenker jeg at dette er med på å skape håp for fremtidens barnehagebarn.

Håp og mot i et okkupert land

De israelske sikkerhetsmurene deler opp Vestbredden i et vilkårlig sammensatt lappeteppe. Noen av deltakerne på den 17. RECE-konferansen skulle delta på studiebesøk til Hebron, en by som nå er delvis overtatt av israelske settlere. Første stegs Morten Solheim var med.

Rektor Reem Al-Shareef ved Qurtuba School, en barneskole i Hebron, møtte oss ved et sjekkpunkt midt i byen. Hun skulle få oss gjennom sikkerhetssjekken, da skolen ligger i et okkupert område. Sjekken gikk greit, vi kom igjen, og inn i en gate der alle butikker var stengt med lukkede, sammensveisede lysgrønne dører.

Vi ble raskt stanset av en israelsk patrulje. Rektor fikk refs fordi hun hadde tatt med vår arabiske guide inn i området. Rektor fortalte at vi skulle på skolebesøk, men unggutten i patruljebilen var ikke interessert. Patruljen tente på noe søppel som lå der og sa vi måtte returnere fordi det brant.

Stort faglig engasjement

Tilbake ved sjekkpunktet fikk vi et foredrag om Qurtuba School og om livet bak muren. Barneskolen i Hebron er blitt svidd av to ganger av israelske settlere.

Vi fikk også høre om Hebrons kjente universitet, nyoppført i senere år, en av de viktigste institusjonene i området og et symbol for håp.

Å høre vestlige forskere holde fordrag om pedagogisk arbeid i vestlige samfunn fortoner seg nesten meningsløst under slike forhold. Samtidig hadde jeg selv regnet med å møte palestinere fylt med bitterhet, sinne og nedstemthet, men slike fordommer ble gjort til skamme av vennligsinnede og imøtekomende mennesker som var svært opptatt at både vårt og sitt eget faglige engasjement.

Et møte med Munir Fasheh

Jeg vil framheve møtet med professor Munir Fasheh med doktorgrad fra Harvard-universitetet i USA og med mer enn 40 års erfaring som pedagog, først og fremst i Palestina. Denne mannen med stor faglig integritet og autoritet kritiserte utdanningssystemene hardt, idet han hevdet at undervisning i utstrakt grad "dreper" visdommen! Han kviet seg ikke for å provosere med blant annet en påstand om at demokratiet ikke er en verdi, men et verk-tøy, noe ikke minst et par av de amerikanske tilhørerne reagerte på.

Professor Munir Fasheh har doktorgrad fra Harvard i USA og hadde i flere år en vellykket karriere der, men nå prioriterer han arbeid for Arab Education Forum for å formidle arabiske generasjoners lokale erfaringer og kunnskaper (foto: Bushra Fatima Syed).



Munir Fasheh valgte Palestina etter en karriere i USA. Nå arbeider han for organisasjonen Arab Education Forum (AEF), en ikke-kommersiell organisasjon som har som oppgave å formidle arabiske generasjoners lokale erfaringer og kunnskaper. Munir Fashehs utsagn "Utfordringen er ikke å få menneskene ut av institusjonene, men institusjonene ut av menneskene" kommer jeg sent til å glemme.



Rektor Reem Al-Shareef (i hvit kappe) har to ganger opplevd å få skolen sin nedbrent av israelske settlere. Her forteller hun for en gruppe RECE-deltakere i en gate i Hebron. Bak de grønne dørene i gaten har det vært palestinske butikker, men i den israelsk okkuperte delen av Hebron er slike butikker stengt. (foto: Halvor Kolsrud).



Rektor Reem Al-Shareef parlementerer med en representant for en israelsk militær patrulje for at RECE-gruppen skal gå adgang til området der Qurtuba School ligger, men forgjeves

(foto: Ann Merete Otterstad).

Demokrati, medvirkning og dokumentasjon

Det finnes alternativer til dokumentering av enkeltbarnets forhåndsdefinerte ferdigheter og det finnes alternativer til samarbeid mellom barnehage og skole. Men før vi kan åpne for alternativene, bør vi dempe troen på voksendommen som kontrollinstans, skriver artikkelforfatterne.

**Av Ann-Sofi Larsen,
Ninni Sandvik og Bente Ulla**

Gjennom kvalitetsmeldingen for barnehagen, Stortingsmelding nr. 41, har Kunnskapsdepartementet (KD, 2009) lagt nye politiske premisser for barn og barnehagens fremtid. Forslagene er forkledd som fornuft og har kraft til å feie ethvert motargument til side: Det hele er «til barnets beste».

At en plan er utarbeidet i «beste» hensikt, er ikke nødvendigvis sammenfallende med hvordan den virker inn på mennesker, relasjoner og hverdager. «Barns beste» har eksistert som oppdragsgjensens tronende argument, som omsorgens vugge og barnehagepolitikken overordnede ideologi. Problemet med å argumentere for «det beste» ligger i ordets rommelighet og evne til å tilsløre praksis (Larsen, Kolle, Ulla 2010).

Kravet om effektivitet, resultat og kontroll puster kunnskapsministeren i nakken og meldingen viser tydelige spor av at den fremlegges i en tid der kartleggingsindustrien er på offensiven i defineringen av barn og barndom. Dette skjer samtidig med at barnehagen står overfor skjerpede føringer om å være en demokratisk arena.

Forskere og statsråd uenige

Barn og barnehagens indre liv blir allerede dokumentert i et omfang vi aldri tidligere har opplevd i norsk barnehagehistorie. Debatten om barnehagenes dokumentasjon er mer komplisert enn et ja eller nei til dokumentering. Det myldrer av ulike forståelser av doku-

mentasjon, slik også forståelser av pedagogikk, praksis og personvern spriker i ulike retninger. Den største uenigheten i dokumenteringsdebatten dreier seg om motsetningsfylte forståelser om hva et barn er, bør være eller skal bli.

Vi er kritiske til forslaget om å opprette mapper for hvert enkelt barnehagebarns ferdigheter og utvikling og vi står ikke alene med vår bekymring. Flere av landets barnehageforskere uttrykker klare standpunkt mot at barnehagens innhold skal dreies mot økt dokumentering og dataregistrering av enkeltbarn (Greve, Østrem, Johansson 2009). Like-

geltermen. En tekst lever sitt eget liv, utenfor forfatterens kontroll. I dialoger med nye mennesker vil nye forståelser konstrueres og nye praksiser etableres. Virkningene av et kartleggingsskjema skaper lignende utfordringer når skjemaer skal leses, tolkes og praktiseres.

Premisser for dokumentasjon ble i 2006 lagt av KD gjennom *Ny lov om barnehager og Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Perspektiver på arbeid med pedagogisk dokumentasjon og maktforhold ble særlig utdypet gjennom temaheftene om medvirkning (Bae, Eide, Winger og Kristoffersen 2006), likestilling (Rossholt 2006) og de minste barnehagebarna (Sandvik 2006). Arbeidet med å rette fokus på medvirkning har krevd kritiske analyser av relasjonene mellom barn og voksne. Særlig utfordrende har dette vært i forhold til arbeidet med de minste barnehagebarna. Det krever vilje og refleksjon å gå i motstand mot forestillinger som har

” I det språket departementet og ministeren bruker ligger teorier, holdninger og verdier både når ministeren i debattinnlegg slår barnehageforskere i hartkorn med djevelen og når kvalitetsmeldingen karakteriserer barn i mangeltermer.

vel fastslår kunnskapsministeren at dette er retningen regjeringen ønsker å gå når Norges fremtidige barnehage skal skapes. Å yte motstand mot dataregistrering handler for oss ikke om en passiv holdning til utvikling, men derimot om et aktivt ansvar for å påvirke hvilken vei barnehagens innhold og arbeidsmåter skal gå (Sandvik, Kolle, Larsen, Ulla 2008).

Når Solhjell slår forskerne i hartkorn med djevelen

Språket i stortingsmeldinger konstruerer og vedlikeholder diskurser om barn, barndom og barnehager. Men språk er ikke entydig. Derfor kan departementets meldinger leses på andre måter enn hva statsrådets hensikter var. I det språket departementet og ministeren bruker ligger teorier, holdninger og verdier både når ministeren i debattinnlegg slår barnehageforskere i hartkorn med djevelen (Bård Vegar Solhjell 2009) og når kvalitetsmeldingen karakteriserer barn i man-

plassert små barn i altfor trange bokser (Johannesen og Sandvik 2008).

Dokumentasjon skal ifølge både rammeplan og temahefter fungere som grunnlag for refleksjon. I rammeplanen heter det at dokumentasjon kan være et middel for å få fram ulike oppfatninger om arbeidet og kan åpne opp for en kritisk reflekterende praksis. Poenget er at fokuset er på de pedagogiske praksisene, snarere enn på enkeltbarn i forhold til forhåndsdefinerte normer. Barnehager som har arbeidet med implementering av rammeplanen er i ferd med å etablere pedagogisk dokumentasjon som en systematisk arbeidsmåte knyttet til barnehagens pedagogiske utviklingsarbeid (Larsen, Kolle, Ulla 2010). Ny kunnskap om barn og voksnes læringsprosesser, etikk og maktforhold blir skapt gjennom kollektive drøftinger av praksis. Pedagogisk dokumentasjon vektlegges som viktig i personalets arbeid med å utvide, ut-

Nyttige nettadresser:

www.nordiskbarnehageforskning.no

www.medvirkning.no



Om forfatterne: F.v. Phd-kandidat Ann-Sofi Larsen, Phd-kandidat Ninni Sandvik, og høyskolelektor Bente Ulla, alle ved Høgskolen i Østfold (foto/copyright HiOf).

fordre og understreke forståelser av pedagogiske prosesser.

Demp troen på voksendommen som kontrollinstans
Undersøkelser viser at mange barnehager fortsatt har en lang vei å gå for å etablere refleksjoner rundt demokrati og medvirkning, slik rammeplanen har lagt føringer for (Østrem m.fl. 2009). Det er derfor viktig å fortsette med fokus på pedagogisk dokumentasjon som arbeidsmåte for å ivareta og videreutvikle etiske refleksjoner blant personale. Uten det, begrenses vilkårene for mangfold, medvirkning og demokrati i barnehagene.

Det finnes altså alternativer til dokumentering av enkeltbarnets forhåndsdefinerte ferdigheter og det finnes alternativer til samarbeid mellom barnehage og skole. Men før vi



kan åpne for alternativene, bør vi dempe troen på voksendommen som kontrollinstans. Vi tror ikke det er mulig å rydde bort enhver tvil gjennom verken stortingsmeldinger eller direktiver fra myndighetenes side. Tvilen bør heller ses som en produktiv kraft i tenkningen om etiske dilemmaer i samfunnets barnehagepolitikk.

Kilder:

Bae, Eide, Winger og Kristoffersen (2006): Temahefte om medvirkning. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Greve, Østrem og Johanson (2009): Kartlegging av barn. Aftenposten 17. Juni 2009. Johannesen og Sandvik (2008): Små barns medvirkning. Noen perspektiver. Oslo: Cappelen Damm. Kunnskapsdepartementet (2006): Ny lov om barnehager. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Kunnskapsdepartementet (2006): Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Kunnskapsdepartementet (2009): Stortingsmelding nr. 41. Kvalitet i barnehagen (2008-2009). Regjeringen Stoltenberg II. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Larsen, Kalle og Ulla (2010): Pedagogisk doku-

mentasjon. Inspirasjoner til bevegelige praksiser. Oslo: Fagbokforlaget (publisert januar 2010). Rossholt (2006): Temahefte om likestilling. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Sandvik (2006): Temahefte om de minste barna i barnehagen. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Sandvik, Kalle, Larsen og Ulla (2008): Konfrontasjon om profesjon. Første steg nr 1. Oslo: Utdanningsforbundet. 24-28. Solhjell (2009): Ikke inspirert av USA. Aftenposten 26. Juni 2009. Østrem, Bjar, Føsker, Hogsnes, Jansen, Nordtømme og Tholin (2009): Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført brukt og erfart. Rapport 1/2009, Høgskolen i Vestfold, Tønsberg.

Nye bøker

Den viktige samtalen

Dette er en bok om hvordan barn lærer gjennom helt vanlige samtaler i barnehagehverdagen, og om hvorfor førskolelærerne bør utnytte disse samtalene bedre enn de gjør.

Det er som regel en hel liten begivenhet når en bok signert førsteamanuensis Liv Gjems publiseres. Denne gangen dreier det seg om temaet språk og om å lære gjennom bruken av språket. Tesen er at barn lærer om omgivelsene, om seg selv og om andre gjennom samtaler. Språk og samtaler er med andre ord sentrale læringsverktøy.



Liv Gjems
Å SAMTALE SEG TIL KUNNSKAP
SOSIOKULTURELLE TEORIER
OM BARNES LÆRING OM SPRÅK
OG GJENNOM SPRÅK
Fagbokforlaget 2009
ISBN 978-82-450-0791-6
163 sider

Gjems hevder at de spontane, ikke planlagte samtalene trolig utgjør de mektigste læringsarenaene i barnehagen, men at de får for liten pedagogisk oppmerksomhet. Hvorfor Gjems hevder dette, grunngir hun ved hjelp av sosiokulturelle teorier om dagliglivets aktiviteter og språklige interaksjoner.

Lek og teater

Boken er en utfordring til voksne med evne til lekenskap. De kan oppnå store pedagogiske resultater i samlek med barna.

Ti forfattere har gått sammen om en bok om å arbeide med drama og teater i barnehagen – de henvender seg først og fremst til førskolelærerstudentene.

De hevder at det krever en lekende voksen for å kunne gå inn i barnas *dyp lek* og kunne la seg bli grepet av den. Det er imidlertid ikke nok å bli grepet,

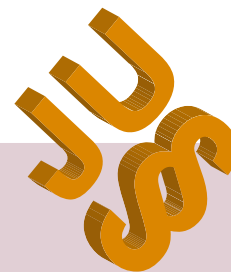


Ragnhild By (red.)
FORM MØTER FORM
LEK MØTER TEATER
Cappelen Akademisk 2009
ISBN 978-82-02-27037-7
235 sider

vi bør også *begripe*. Forfatterenes budskap er derfor at vi må lære oss å bruke drama og teater sammen med barna, på en slik måte at vi kan utnytte lek, drama og teater til møter mellom mennesker.



Av Bjørn Saugstad advokat i Utdanningsforbundet



Tilbaketrekking av oppsigelse

En sjelden gang oppstår den situasjon at en styrer eller en førskolelærer sier opp så å si i affekt, men angrrer seg etterpå. Kan da oppsigelsen trekkes tilbake? Det er i slike tilfeller den såkalte re-integra-regelen* kan komme til anvendelse.

Arsaken til at styreren eller førskolelæreren sier opp stillingen sin kan for eksempel være en opphetet dispuTT med arbeidsgiver eller med styre, og at hun i en slik opphisset situasjon sier opp fordi temperamentet løper av med henne.

Er det i en slik situasjon mulighet å få trukket oppsigelsen? I de tilfeller der en arbeidstaker angrrer seg, anbefales det at hun (han) snarest kontakter arbeidsgiver med spørsmål om det er mulig å få trukket den tilbake. Ofte vil arbeidsgiver godta en slik tilbakekalling, men ikke alltid. Det er jo mulig arbeidsgiver ønsker at arbeidstakeren skal slutte og som derfor langt fra ønsker å godta en tilbakekalling. Hva da?

I avtaleloven § 39 står blant annet følgende: «Når etter denne lov en viljeserklærings forbindende kraft er betinget av, at den anden part ikke kjente eller burde ha kjent et bestemt forhold eller for øvrig var i god tro, kommer det an paa det tidspunkt, da viljeserklæringen kom til hans kunnskap. Dog kan, hvis særlige grunde tilsiger det, hensyn tages til, at han efter dette tidspunkt, men før han endnu har indrettet seg

etter viljeserklæringen, har faat eller burde ha faat kjendskap til forholdet.»

Hva kan utledes av dette?

For det første er en slik mulighet til å vinne fram med en tilbakekalling av en oppsigelse noe som bare unntaksvis fører fram dersom arbeidsgiver ikke er enig. Det er kanskje en oppfatning blant folk flest at det er lettere enn det faktisk er å få trukket en oppsigelse mot arbeidsgivers vilje.

Det må foreligge «særlige grunde», og den som har fått oppsigelsen må ikke ha «indrettet seg» etter oppsigelsen. Dette er to vilkår som begge må være oppfylt (kumulative vilkår). Praksis må tolkes slik at det skal langt fra være kurant å få trukket tilbake en gitt oppsigelse mot arbeidsgivers vilje. Bestemmelsen om re-integra er ment å være en sikkerhetsventil for de helt spesielle tilfellene.

Hvilke situasjoner, som det vises til ovenfor, vil det eventuelt kunne være mulig å vinne fram med?

Det er ikke mulig å lage noen smørbrødsliste over hva som godtas og hva som ikke godtas, men et eksempel på «særlige grunde» kan være at det vil

være spesielt hardt for den som har sagt opp, ikke å kunne få trukket tilbake oppsigelsen. Dersom arbeidsgiver burde skjønne at oppsigelsen var skjedd i affekt, og burde forstå at oppsigelsen neppe gjenspeilet holdningene til den som sa opp stillingen sin, så taler også det for at den som sa opp, skal få mulighet til å få trukket oppsigelsen.

Reagér raskt!

Lovforarbeidene til avtaleloven § 39 sier blant annet når det gjelder kravet til innrettelse, at en arbeidsgiver har innrettet seg når vedkommende har «foretatt noe som ikke uten skade eller uleilighet kan omgjøres, eller hvis han har unnlatt noe som han ellers ville ha gjort». Arbeidsgiveren må med utgangspunkt i dette nok ha foretatt seg noe konkret for at tilbakekallingsadgangen skal være avskåret etter dette utgangspunktet. At arbeidsgiver mentalt har innrettet seg etter oppsigelsen er neppe nok.

Det må imidlertid heller ikke gå for lang tid mellom oppsigelse og tilbakekalling. Jo

lengre tid som går, jo vanskeligere vil det være å vise til re-integra-regelen. Om det er gått for lang tid eller ikke, vil måtte vurderes konkret på bakgrunn av hvor god grunn den oppsagte har for å angrrer. Ofte reagerer den angrrende vel seint.

Kontakt forbundet!

Re-integra-regelen er likevel ikke eneste muligheten en person som har sagt opp stillingen sin, har til å angrrer. Avtaleloven § 36 åpner for å kunne tilsidesette avtaler også dersom det vil være «urimelig» å gjøre en slik avtale (det vil si oppsigelsen) gjeldende. Denne bestemmelsen i avtaleloven vil også kunne gjelde etterfølgende forhold. Men det skal, som når det gjelder anvendelsen av re-integra-regelen, mye til for at en kan vinne fram med en tilbakekalling etter § 36.

Anbefalingen må være at dersom noen ønsker å si opp på grunn av uenighet på arbeidsplassen, så kontakt først Utdanningsforbundets tillitsvalgte for å be om råd!

*RE-INTEGRA-REGELEN – AV LATIN REINTEGRATIO, gjenopprettelse, tilbakeføring – er en regel i avtaleloven om at en viljeserklæring (for eksempel en oppsigelse) på visse betingelser kan tilbakekalles selv etter at den er kommet til adressatens (for eksempel arbeidsgivers) kunnskap.

Anne Haakonsrud:

– Å skape mening i andres liv er kjernepunktet i det å arbeide i barnehage

Når hun går til jobben en mørk høstmorgen, tenker vår *Med styrerblikk*-forfatter på meningen med det å arbeide i barnehage. Og hun vet hva hun ønsker seg til jul!

Jeg er på vei til jobb. Natta er i ferd med å bli til dag. Det ser ut til å bli en krystallklar høstdag idet sola begynner å dukke opp bak åsene i Østmarka. Disse turene til og fra en jobb som jeg finner svært meningsfull, er under slike forhold ren manna for elen og tankene mine. Jeg har rikelig tid til å reflektere over barnehagen jeg er leder for og de ønskene og drømmene jeg har for denne arbeidsplassen. At jeg og mine kolleger har en veldig viktig jobb, er helt udiskutabelt for meg. Vi skal støtte barna gjennom mange meningsfylte år i barnehagen, en tid som er så verdifull i seg selv.

Barna er så avhengige av hvem de treffer i barnhagen, av hvordan de blir møtt og av hvilken respons de får på seg selv. Er de ansatte i barnehagen flinke nok til å møte barna med den respekt som loven krever? Det er en krevende oppgave å være i kommunikasjon med mennesker i 7,5 time hver dag og hele tiden tenke rett og opptre profesjonelt.

Møter mennesker imellom

Profesjonelt - hva er nå dét? Noen har liksom i seg denne væremåten som er så god og som bygger barnets selvtilitt, gir barnet muligheter til å medvirke, mestre og skape mening i eget liv. De fleste av oss trenger å lære om mennesker og de mekanismene som får oss til å vokse, eller som trykker oss ned. Vi trenger å lære å se hvert enkelt individ og tolke deres behov. Hvordan kan jeg som barnehageansatt være med på å skape mening i andre menneskers liv? Det er et stort spørsmål og egentlig barnehagens kjernepunkt. Vi måles etter hvordan vi møter og oppfører oss mot andre mennesker. Dette er en krevende øvelse. Gjennom utdanning og videreutdanning, kurs, refleksjoner og lesing av bøker og tidsskrifter har jeg og mange av mine kolleger fått kunnskap om mennesker. Denne kunnskapen er helt nødvendig for å kunne forstå og mestre den krevende hverdagen i barnehagen. Det å arbeide i en barnehage er å være i kommunikasjon med andre mennesker hele tiden.

Barnehagens virkelige kvalitet ligger i det menneskelige møtet og hva det gjør med dem som møter hverandre. Hvordan opplever barn, foreldre og ansatte de menneskelige møtene i barnehagen? Dette er det største og viktigste spørsmålet jeg må stille meg som styrer. Blir

møtene krenkende for en eller begge parter? Utøves det nødvendig makt som gir følelsen av utilstrekkelighet og avmakt for den ene eller begge parter? Er møtene mellom to mennesker preget av likegyldighet? Er møtene så gode at de som kommuniserer med hverandre går fra hverandre med en følelse av å lykkes og med et godt bilde av seg selv? Hvordan kan jeg som styrer sørge for at møtene mellom barn og voksen og mellom voksen og voksen blir gode møter? Som styrer kan jeg langt på vei legge premissene for hvordan min barnehage skal være. Jeg håper jeg mestrer oppgaver og utfordringer med faglighet.

Når dette leses er julemarsipanen for lengst på plass i butikkhyllene. Når det snart er jul, kan vel en styrer få lov til å lage seg en ønskeliste? Nå kan selvsagt en slik ønskeliste for oss i barnehagesektoren bli lang, jeg nevner i fleng budsjetter, mat, vikarsituasjonen, vedlikehold, og så videre et cetera.

Mitt eneste juleønske

Jeg nøyer meg imidlertid med ett stort og rungende juleønske: *Jeg ønsker meg flere pedagoger i barnehagen.* Gjerne pedagoger med ulik utdanning, men de må ha forståelse for de menneskene barna er og barnas behov for å bli møtt med respekt og mangfold!

Dette handler om våre myndigheters tenkning om barn. Når vi nå har så godt som full barnehagedekning kunne våre myndigheter klokt og modig bestemme at nå skal pedagogtettheten i alle landets barnehager økes. Med flere pedagoger vil faglighetsnivået stige og det vil bli mer faglig utfordrende og interessant å arbeide i barnehagen.

Vi har førskolelærermangel, men vi kan ikke unnskyld oss med det. Det finnes mange førskolelærere i andre yrker og det utdannes stadig førskolelærere. Jeg hørte sågar for noen uker siden at noen ytret bekymring for at det om noen år kan bli for mange førskolelærere. Dét kan da ikke være noe problem! Barna i barnehagen formelig roper etter førskolelærere! La oss fylle opp barnehagen med kvalifisert personale.

Der ser jeg jammen barnehagen, og jeg er på vei inn porten til nok en dag på jobb. Jeg gleder meg!



Anne Haakonsrud er styrer i Lille Ekeberg barnehage i Oslo. Hun utga tidligere i år *Styreren – en balansekunstner* (sammen med Ann Ingrid Kanestrøm) på Cap-pelen Akademisk Forlag (foto: Arne Solli).