

4 | 2010

Første steg

ET TIDSSKRIFT FOR FØRSKOLELÆRERE FRA UTDANNINGSFORBUNDET



Ivar Frønes på Styrerkonferansen:

- Barnehagen er grunnmuren

Rapport fra **Kempler-kurs** i Trondheim

Ada Freng og Sidsel Hadler-Olsen
om barns rett til medvirkning

Ragnhild Andresen
om å lytte i stedet for å planlegge

Margarinfabrikken –
kjempebarnehage med muligheter

Anne Greve og
Ingeborg Tvetter Thoresen svarer på
Thomas Mosers kritikk
av barnehageopporet

Grunnmuren



(foto: Tore Brøyn)

Kunnskapssamfunnets grunnmur er barnehagen, sa Ivar Frønes på Styrekonferansen i Stavanger 22. november (se side 10 i denne utgaven). Frønes sier også at han ikke er sikker på hvor stort personale en barnehage samlet sett trenger, men at han "er sikker på at personalet bør bestå av høyprofesjonelle og høykompetente ansatte".

Det er lett for meg å være enig i svært mye av det Frønes sier, særlig dette med "høyprofesjonelle og høykompetente". Det finnes faktisk alt svært mange ansatte i norske barnehager som en slik karakteristikk passer på. Men kommer det til å vare? Hvor solid er egentlig grunnmuren? Ser vi tendenser til sprekker i den?

Dessverre ja, mener jeg. En førskolelærer har en såkalt livsløpslønn som er 20 prosent lavere enn en person som går ut i arbeidslivet kun med allmennfaglig videregående skole som ballast. Det er forskerkrutt Lars J. Kirkebøen ved Statistisk sentralbyrå (SSB) som har funnet ut dette, meldte NTB i oktober.

En allmennlærer oppnår en livsløpslønn som er 10 prosent lavere enn Kirkebøens referansegruppe som består av personer med kun allmennfaglig videregående skole, en sykepleier oppnår 13 prosent mindre. Medisinere, økonomer, jurister og sivilingeniører oppnår til sammenligning en livsløpslønn som ligger fra 40 til 90 prosent høyere enn referansegruppen.

Kirkebøen sier til NTB at man i gjennomsnitt tjener 3 prosent mer i livet for hvert år med høyere utdanning. Men dette gjelder altså ikke førskolelærere, lærere og sykepleiere.

Kvinner (primært) i yrker der det dreier seg om mennesker, attpå til barn, unge og syke, blir nesten bokstavelig talt avspist med knapper, glansbilder og en og annen festtale. Under skimter vi den gamle dinosaurtankegangen om at alle (kvinnfolk!) kan da passe unger!

Det kan godt hende at en barne- og ungdomsfagarbeider som begynner å arbeide i barnehagen rett fra videregående skole i løpet av livsløpet vil tjene minst like mye som førskolelæreren når vi tar hensyn til førskolelærerens nedbetaling av studielån, tiden brukt på selve studiet, m.m.

Færre søker da også førskolelærerutdanningene, i år rundt 15 prosent færre enn i fjor. Behovet for kvalifiserte førskolelærere er derimot stadig økende. 4000 personer uten formell kompetanse fyller for tiden like mange førskolelærerstillinger gjennom dispensasjoner. Hvor mange vil det dreie seg om til neste år?

I gamle dager snakket man av og til om *kallet*, helst i forbindelse med prestegjeringen, men også i overført betydning om for eksempel det å bli førskolelærer. Vel, kallstanken er død. Vi lever i en materialistisk verden. Man oppnår ikke de store søkertallene til en flerårig universitets- og høyskoleutdanning ledsaget av studielån på flere hundre tusen kroner og som leder til et yrke der utøverne tjener til dels betydelig mindre enn dem som ikke tar høyere utdanning i det hele tatt. Det man oppnår med en slik politikk er imidlertid å styrke risikoen for å utarme en hel profesjon, og den arbeidsplassen som Ivar Frønes kaller kunnskapssamfunnets grunnmur. Men kanskje er det dette styresmaktene i sitt stille sinn vil? Alle kan da passe unger!? Det er i så fall en skam, en skam så ram at det brenner i halsen og svir i øynene.

Fortsetter det slik, vil det kunne vise seg at grunnmuren knapt blir bærekraftig, og da vil det som skal stå oppå grunnmuren bli skadelidende også. Jeg har sagt det før og jeg sier det igjen: Det koster å være kar. Vil man ha det beste, slik våre politikere ofte nok forkynner at de vil, så koster det. Jeg mener dessuten det kan koste mer å la være.

Første steg

Et tidsskrift for førskolelærere utgitt av



Ansvarlig redaktør:

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

Abonnementskonsulent:

Hilde Aalborg
hilde.aalborg@utdanningsforbundet.no
tlf 24 14 22 45
faks 24 14 21 50

Annonsekonsulent:

Randi Skaugrud
tlf 24 14 20 61
rs@utdanningsnytt.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

Tekst- og fotobidragstere til Første steg aksepterer at deres tekster og fotografier/illustrasjoner også gjøres tilgjengelige via internettet.

Arne Solli



De pedagogiske lederne Margarethe Fosmark (t. v) og Anne Sakkestad i Mariamarka barnehage i Stavanger mener kartlegging gjort på den rette måten har en positiv pedagogisk funksjon

(foto: Arne Solli).

Fra Styrerkonferansen i Stavanger 22. og 23 november

- 04** Annette Halvorsen Skjæveland fra Figgjo barnehage måtte drive nesten uten førskolelærere.
- 06** Liv Hjertø om barnehagehverdagen da Jønningheia barnehage brant.
- 08** Margarethe Fosmark og Anne Sakkestad om kartleggingsarbeid i Mariamarka barnehage.
- 10** Ivar Frønes ser på barnehagen som grunnmuren i kunnskapssamfunnet.
- 12** Anne Lea mener barnas naturinteresse må vekkes i barnehagen.
- 14** Trond Erik Lunder mener kommuner uten kommunale barnehager driver risikosport.
- 16** Loveleen Rihel Brenna om Brenna-utvalgets melding.
- 17** Brit Nordbrønd markerer sin skepsis til Brenna-utvalgets melding.

Andre reportasjer

- 20** Fra Kempler-kurs for styrere i Trondheim.
- 34** Randi Evenstad og Birger Dahl har besøkt Margarinfabrikken barnehage i Oslo. Denne barnehagen får 500 plasser når den står ferdig utbygd.

Fagartikler

- 24** Ada Freng og Sidsel Hadler-Olsen ser på barns medvirkning som et demokratiprojekt.
- 29** Henna Naustheller finner mye positivt i den finske barnehagemodellen.
- 44** Seks abf-studenter med kritisk blick på voksnes definisjonsmakt.

Forskningsrådets sider

- 30** Ragnhild Andresen forteller om barnehagene der personalet sluttet å planlegge og i stedet begynte å lytte – til barna.

Debatt

- 39** Anne Greve gir Thomas Moser svar på tiltale i debatten om barnehageoppropet.
- 40** Ingeborg Tveter Thoresen gir både Turi Pålertud og Thomas Moser svar på tiltale i debatten om barnehageoppropet.
- 43** Kjartan A. Belseth kritiserer kvinnelige førskolelærere for ikke å kunne se at mannlige førskolelærere også er kolleger!

Kurs og bøker

- 22** Les om vårens kurs.
- 46** Per Arneberg anmelder *Å utforske praksis* av Ruth Jensen og Astrid Lill Kranmo.
- 48** Ann Ingjerd Kanestrøm anmelder *Hurra for deg*, Margrethe Munthe av Willy Aagre.

Faste spalter

- 19** **Kontaktforum barnehage:** Elin Bellika om Brenna-utvalgets melding.
- 23** **Med studentblikk:** Torstein Nielsen Hole om farlige lekeapparater.
- 38** **På siden:** Einar Juell og Jon Kaurel spør om hva vi egentlig driver med ...
- 50** **Jus:** Bjørn Saugstad ser på sammenhengen mellom arbeidsmiljø og ansattes vilje til lojalitet og pliktfølelse.
- 51** **Med styrerblikk:** Liv Løvlien undrer seg over spriket mellom statlige intensjoner og kommunal virkelighet.

Alt usignert stoff er skrevet av redaktøren.

NESTE NUMMER: Første steg nr. 1/2011 har utgivelsesdato 25. februar. Første steg har vært i barnehagen der de arbeider med IVK – ikkevoldelig kommunikasjon. Møt dessuten artikkelforfattere som Line Iren Bye, Erik Duncan, Bernt Andreas Hennum, Marianne Thoresen, og Arne Trageton, for å nevne noen. Og hvordan drive friluftsbarnhager midt i Berlin?



Kvalitet trass i førskolelærermangel

Ved inngangen til barnehageåret 2009/2010 satt styrer Annette Halvorsen Skjæveland i fireavdelings Figgjo barnehage igjen med to førskolelærere. Takket være en ekstraordinær innsats fra hele personalet og en barnehageengasjert Sandnes kommune kom barnehagen likevel kompetansemessig styrket gjennom et utfordrende år.

Kvalitet i barnehagen var Annette Halvorsen Skjævelands tema på Styrerkonferansen, ut fra egne erfaringer som styrer i Figgjo barnehage i Sandnes kommune i Rogaland. Skjæveland valgte å snakke om hvordan hun og hennes stab hadde taklet situasjonen i en periode der barnehagen måtte fungere uten førskolelærerminstenormen.

– Barnehageåret 2009/2010 begynte med at to tredeler av pedagogstillingene i Figgjo barnehage måtte fylles ved hjelp av dispensasjoner, sier Skjæveland. – Dette ble en ny type utfordring, og behovet for nytenking meldte seg raskt.

– Situasjonen var i utgangspunktet preget av begrensninger, og min første tanke var: Hvordan skal dette gå? Det var ingen opplagt sak å få tak i nye førskolelærere, all den stund flere kommuner i Rogaland lider under førskolelærermangel. Vi prøvde flere utlysninger uten å få søkere, sier hun.

Fra begrensning til mulighet

Situasjonen fordret handlekraft. Fra å tenke på begrensninger begynte Skjæveland og staben hennes raskt å tenke på muligheter, til å tenke løsningsorientert.

– Sammen med min stedfortreder, pedagogisk leder Synnøve Helland, fikk jeg i gang en idédugnad. Synnøve ble frikjøpt 20 prosent fra sin stilling som pedagogisk leder for å veilede miljøet og ta ansvar for våre fagarbeidere som gikk inn i førskolelærerstillingen på dispensasjon.

– Gjennom denne arbeidsformen har vi klart å ta opp en rekke temaer på en god måte det

siste året, sier hun. – Foreldresamarbeid, observasjon av enkeltbarn, pedagogisk dokumentasjon, lederrollen, m.m., er eksempler på oppgaver vi har arbeidet med.

Styrer Skjæveland har selv gjennomført leder-samtaler med hver enkelt pedagogisk leder i dispensasjonsstilling annenhver måned, om lederrollen og barnegruppen. Dette ble en spesielt viktig oppgave i perioden hvor avdelingen var uten en førskolelærer.

Kommunale kurs

Skjæveland gir Sandnes kommune honnør for kommunens kurs for ansatte i dispensasjonsstillinger, kurs kommunen har arrangert i to år på rad nå for ansatte i både kommunale og private barnehager. Et kurs består av en hel-dagssamling og fire kveldssamlinger.

Et kurs består av ni deler: 1) foreldresamarbeid, 2) holdninger og verdier, 3) organisasjon, motivasjon og ledelse, 4) omsorg, oppdragelse, lek og læring, 5) voksenrollen i rammeplanen, 6) rammeplanens satsings- og fagområder, 7) barns medvirkning, 8) dokumentasjon og refleksjon, og 9) barn som trenger ekstra hjelp og støtte.

Arrangør har vært fagstab oppvekst barn og unge i Sandnes kommune. Foreleserne har vært fagfolk fra kommunale og private barnehager.

– Kvalitet i barnehagen er helt og holdent avhengig av engasjerte, deltakende og kompetente voksne, fastslår Skjæveland. – De voksne må være seg bevisste sine egne roller: Er jeg en god voksen for dette barnet akkurat nå, og



hvordan er jeg det? Vi må ha evnen til å lytte til barna, vi må ha evnen til å være til stede her og nå. Hva har jeg med meg i ryggsekken? Hva befinner seg i de andres ryggsekker? Hva er brukbart og hva er ikke?

– Det hender jo vi går på autopilot i hverdagen. Når vi går på autopilot, går vi uten å tenke, på ren rutine, sier Skjæveland, som heller vil kjøre firehjulstrekker: – Når vi kjører firehjulstrekker må vi være aktsomme og oppmerksomme samt bevisste på hva vi gjør.

Personalet har arbeidet med å observere hverandre for å reflektere rundt hva som er godt samspill voksne – barn. De har også benyttet videoobservasjon, som Skjæveland karakteriserer som et meget virkningsfullt verktøy.

Hun har lest Ann Åbergs og Hillevi Lenz Taguchis bok *Lyttende pedagogikk – etikk og demokrati i pedagogisk arbeid* (Universitetsforlaget 2006), en bok hun finner meget verdifull. Liksom de to forfatterne har hun og medarbeiderne i barnehagen funnet mye inspirasjon i Reggio Emilia-tenkningen som også preger denne boken.

Et stort kompetanseløft

I motbakke går det oppover. Skjæveland kan

Utdanningsforbundets Styrerkonferanse er en konferanse for styrere og ledere i barnehagene. Den arrangeres annethvert år, i år i Stavanger mandag 22. og tirsdag 23. november. Første steg presenterer inntrykk fra Styrerkonferansen på sidene 4 – 18.



Intervjuet: Til høyre styrer Annette Halvorsen Skjæveland som sammen med personalet i Figgjo barnehage har vært igjennom et år preget av mangel på kvalifiserte førskolelærere, men som har klart å kjempe seg igjennom og bli styrket av de nye erfaringene. Til venstre hennes stedfortreder, pedagogisk leder Synnøve Helland, som selv synes hun fikk stort faglig utbytte av veilederrollen. Hun måtte ta stilling til mange spørsmål og ble seg sin egen rolle mer bevisst. Helland er nå inne i det første halvåret av deltidsstudiet *Veilederutdanning av lokale veiledere for nyutdannede lærere i barnehage, grunnskole og videregående opplæring* ved Universitetet i Stavanger.

vise til at innsatsen gjennom barnehageåret 2009/2010 ga de pedagogiske lederne på dispensasjon et stort kompetanseløft, i tillegg til at de fikk erfare hva det vil si å ha lederansvar.

– Og min stedfortreder fikk også mye ny erfaring med veilederansvar, sier hun. – For meg selv bestod utfordringen blant annet i en betydelig økt arbeidsmengde. Jeg opplevde et langt større behov for kvalitetssikring, inkludert mye nødvendig tett oppfølging. Særlig viktig ble dette i forhold til å se barn som befinner seg i den såkalte gråsonen i en slik situasjon.

Førskolelærerens kunnskap er unik

Erfaringene fra denne perioden gjør at Skjæveland ikke nøler med å slå fast at førskolelærerens kunnskap er unik!

– En fagarbeider eller en assistent kan ikke erstatte en førskolelærer, sier hun. – Det er *mulig* å arbeide med tilfredsstillende kvalitet uten en førskolelærer, men arbeidssituasjonen

med og uten kan for øvrig ikke sammenlignes. Jeg ser virkelig behovet for flere førskolelærere i norske barnehager generelt.

I dag har Figgjo barnehage førskolelærere i alle stillinger som skal ha det. Figgjo er en fire-avdelings barnehage som åpnet i 2004. Skjæveland, utdannet førskolelærer i 1998, har arbeidet i Figgjo barnehage siden den var ny, og de tre siste årene som styrer. Barnehagen har to småbarnsavdelinger (for barn inntil tre år) med henholdsvis 14 og 9 plasser, og to store avdelinger (for tre- til femåringer) med 18 plasser i hver.

– Figgjo barnehage har en visjon, sier hun. – Visjonen sammenfattes med forkortelsen VILLIT, som står for Vennskap, Interesse, Litter, Lek, Læring og Trygghet. Denne visjonen har hele personalet vært med på å skape; vi vil ha en barnehage der hvert barn blir sett og verdsatt. Ingen utfordringer kan få oss til å oppgi den!

Kvalitet i teori – kvalitet i praksis

Første steg presenterer på sidene 4 – 7 styrerne Annette Halvorsen Skjæveland i Figgjo barnehage og Liv Hjertø i Jønningheia barnehage, begge kommunale barnehager i Sandnes kommune i Rogaland. Begge deltok på Styrerkonferansen der de fortalte som sine særegne erfaringer fra drift av barnehage under vignetten *Kvalitet*.

Skjæveland og Hjertø har begge vært gjennom en periode med særlige utfordringer. Skjæveland måtte et helt barnehageår drive Figgjo barnehage nesten uten kvalifiserte førskolelærere, Hjertø måtte drive provisorisk etter at Jønningheia barnehage brant ned. Da krever det sitt å skulle opprettholde en kvalitetsmessig forsvarlig drift.



Før Skjæveland og Hjertø slapp til, hadde Hillevi Lenz Taguchi (bildet) ordet. Hun bidro med det mer teoretiske forskerperspektivet på nettopp *Kvalitet i barnehagen* på Styrerkonferansen.

Hillevi Lenz Taguchi er dr. philos., sosiolog og dosent ved Pedagogiska institutionen ved Stockholms universitet. Hun er godt kjent for Første stegs lesere. Hun har vært intervjuet en rekke ganger i Første steg, og hun har opptrådt som foredragsholder på mange kurs og konferanser her i landet de senere årene. Hun slo igjennom blant norske førskolelærere med boken *Lyttende pedagogikk – etikk og demokrati i pedagogisk arbeid* (Universitetsforlaget 2006), en bok hun skrev sammen med Ann Åberg, veileder for barnehagene i bydelen Bromma i Stockholm. Denne boken (forfatterne ble intervjuet i Første steg nr. 3/2006) må nå kunne kalles en moderne klassiker på sitt felt.



I aske gror det grønt



Jønningheia barnehage brant ned til grunnen for vel et år siden. 27. september i år flyttet voksne og barn inn i den nye barnehagen på samme tomten. Tiden i mellom ble utfordrende, men personalet med styrer Liv Hjertø i spissen lyktes i å holde driften gående og å styrke relasjoner og samhold både internt i personalgruppen, i barnegruppen, og overfor foreldrene.



Jønningheia barnehage slik den så ut før brannen for vel et år siden (foto: Liv Hjertø).



Kvalitet i barnehagen var temaet også for styrer Liv Hjertø i Jønningheia barnehage. Hvordan opprettholde en kvalitetsmessig forsvarlig drift når arbeidsplassen er blitt ødelagt av brann?

Jønningheia barnehage i Sandnes kommune i Rogaland hadde ligget der i 30 år da den brant ned for drøyt ett år siden. Hjertø hadde tiltrådt som styrer i 2008.

– Flere nyansettelser fant sted omtrent samtidig med at jeg ble styrer, så personalet var kommet langt i en prosess der vi hadde fokus

på mål, og på våre egne og kommunens visjoner, holdninger og verdier. Vi hadde kartlagt hva visjonen betydde for oss og hvordan vi ønsket at våre verdier og holdninger skulle komme til uttrykk overfor barna, foreldrene og oss selv. Dette gjorde oss bedre rustet som personalgruppe da uhellet var ute, sier Hjertø.

Barnehagen brant natt til en lørdag. Søndag samlet Hjertø personalet. Foreldre og barn kom også til branntomten.

– Vi så barna stå der med store øyne, og vi innså at her var det barnas beste vi måtte ivareta, sier hun. – Derfor gikk vi raskt fra sjokk til å konsentrere oss om å finne løsninger.

Alltid se framover

– Vi har et mantra i Jønningheia barnehage: Ha fokus på det som kan endres, vi skal være løsningsorienterte. Vi kunne ikke endre det

Intervjuet: Til høyre styrer Liv Hjertø som sammen med personalet i Jønningheia barnehage har klart å bygge opp et kompetanse- og fellesskapsmessig styrket miljø i tiden etter barnehagebrannen. Til venstre pedagogisk leder Wenche Pedersen, som også er Utdanningsforbundets hovedtillitsvalgte i Sandnes kommune og nestleder i Utdanningsforbundet Sandnes. Det var Pedersen som i samarbeid med fagstaben i kommunen pekte ut Hjertø og Annette Halvorsen Skjæveland (se foregående sider) og ba dem ta ordet på Styrrerkonferansen.

som hadde skjedd, vi måtte se framover og bruke kreftene på det som kunne endres. Vi er fortsatt oss selv, vi har de samme barna, de samme foreldrene, den samme årsplanen, den samme rammeplanen, og så videre, å forholde oss til. Vi visste at vi kom til å bygge opp en ny barnehage med gode kvaliteter, de samme gode kvalitetene vi hadde etablert i bygget som brant, og siden vi var de samme menneskene, ville kvalitetene følge med oss videre. Etter brannen



Splitter nye Jønningheia barnehage skiller seg ut i både form, farge og viktige detaljer som vindusløsningene.



Dette er en dørlås! Man trenger bare «vise fram» nøkkelkortet for å låse eller åpne døren.



Bemerk kjøkkenskapene – de kan åpnes både fra selve kjøkkensiden og fra oppvask siden. Denne løsningen har store hygienemessige fordeler.



så vi raskt at vi kunne videreføre mesteparten av det vi hadde planlagt av pedagogiske opplegg i en ny driftssituasjon.

– Personalet lurte jo på hva de skulle gjøre dagen etter, på mandag. Imidlertid ble det bare to dager uten drift etter brannen, fortsetter hun.

Barna ble plassert i nærliggende midlertidige lokaler, på Varatun Gård, i Varatun modulbarnehage og i Sandvedhaugen barnehage. 51 barn fikk plass på Varatun Gård og to småbarnsavdelinger med 18 barn ble plassert i Varatun modulbarnehage og Sandvedhaugen barnehage. Det personalet barna alt kjente, ble med dem. På nyåret 2010 ble hele barnehagen samlet i Varatun modulbarnehage.

– Vi opplevde en enorm hjelpsomhet fra omgivelsene, fra andre barnehager, fra foreldrene, fra lag og organisasjoner og fra privatpersoner, sier Hjertø. – Sandnes kommune gjorde en stor innsats. Dugnadsånden var i det hele tatt stor – brannen utløste stor energi og skapertrang i folk!

– Vi snakket mye med barna og foreldrene

deres om det som hadde skjedd og det som skulle skje. Informasjon og kommunikasjon er veldig viktig i enhver barnehage, men ekstra viktig i en slik driftssituasjon. Både ungene og ikke minst foreldrene var svært opptatt av dette. Jeg er ikke i tvil om at det er riktig å si at brannen førte oss i Jønningheia barnehage, foreldre, barn og personale, tettere sammen, samtidig som vi fikk god støtte fra andre barnehager og fra kommunens fagstab.

En ny barnehage blir til

Nye Jønningheia barnehage ble til gjennom en anbudskonkurranse. Det er snakk om en seksavdelings barnehage med 101 barn (gamle Jønningheia hadde 70). Den nye barnehagen har 25 ansatte (22,5 stillingshjemler), hvorav 11 førskolelærere, styrer Hjertø inkludert. Av de 11 er en førskolelærerstilling og en stilling som pedagogisk leder besatt ved hjelp av dispensasjoner. Barnehagen har en fagutvikler i halv stilling; fagutvikleren arbeider særlig med de dispensasjonsansatte, men også blant annet

med oppfølging av barn med spesielle behov. Hun skal særlig se til at barnehagen til enhver tid holder god faglig kvalitet.

– Vi har brukt mye tid på å tenke gjennom hvordan vi skulle få et nytt barnehagebygg som arbeider med oss og ikke mot oss, sier Hjertø. – Vi fikk anledning til å delta i planleggingen av det innvendige, og derfor er mye blitt annerledes enn det som framkom på de opprinnelige tegningene. Etter min mening har vi nå fått et bygg som bidrar til god kvalitet.

Kompetanseheving og styrket fellesskapsfølelse

Personalet fikk også muligheten til å delta i et kompetansehevingsprogram, et program som Hjertø roser uforbeholdent.

– Et tiltak som virkelig har hevet hele personalgruppen kompetansemessig det siste året er et barnehage- og skoleprogram kalt *De utrolige årene* i regi av Pedagogisk-psykologisk tjeneste og ressursshelsestasjonen i Sandnes, sier hun. – Gjennom dette programmet har de ansatte fått et felles faglig løft. Dette har vi klart å gjennomføre parallelt med midlertidig drift.

– Det er alltid viktig med et faglig blikk på driften, men i vår situasjon har det vært viktigere enn noen sinne. Vi har kommet ut av en utfordrende periode med styrket fellesskapsfølelse. Heldigvis har vi en stabil stab, de fleste har vært her i årevis, selvsagt supplert med noen nyrekrutteringer.

Hjertø er glad for barnehagens ledergruppe, der hun selv inngår: – Vi har fungert som en enhet, slik at gruppen i fellesskap har klart å dra lasset – sammen med personalet for øvrig. Ethvert møte i ledergruppen har inkludert en suksesshistorie, en fortelling om hva vi er gode til. Det har vært lov å lufte frustrasjoner, men oppgaven er hele tiden å komme videre, frustrasjoner får ikke spille noen hovedrolle.

Hjertø siterer en dansk førskolelærer hun traff under et besøk i en dansk barnehage: «Når forandringens vinder blåser, er det noen som bygger legger, mens andre bygger vindmøller.»

– Vi velger å bygge vindmøller. Det er viktig å huske at vi alltid har valgmuligheter, uansett hvilken situasjon vi havner i!



Gir kartleggingsbegrepet en positiv ladning

«Kartlegging innebærer ikke å si at et barn ikke kan dét eller dét. Kartlegging skal hjelpe oss til å gi barnet det vi mener det skal kunne!» Margarethe Fosmark og Anne Sakkestad har et konstruktivt syn på kartlegging, som for dem heller er en annen betegnelse på pedagogisk dokumentasjon.

Kartleggingens formål er kvalitet i yrkesutøvelsen – på det punktet var de pedagogiske lederne Margarethe Fosmark og Anne Sakkestad fra Mariamarka barnehage helt klare under innlegget sitt på Styrerkonferansen. Kartlegging, i en eller annen form, under et eller annet navn, har de holdt på med praktisk talt hele yrkeslivet.

– Vi kartlegger barn av hensyn til vår egen yrkesutøvelse, sier Sakkestad. – Kvalitet i barnehagen er helt avhengig av vår forsvarlige og kompetente yrkesutøvelse. Kvalitet i barnehagen vil si at den tiden barnet tilbringer i barnehagen er til barnets beste. Vi er ikke ute etter å si at et barn ikke kan dét eller dét, vi er ute etter å kunne hjelpe barnet slik at det lærer det vi mener barnet skal kunne.

– Vi skal med andre ord legge til rette for barns utvikling i barnehagehverdagen, men ikke for å nå bestemte mål, fortsetter hun. – Vi skal hjelpe barna til å nå et visst nivå, spesielt med hensyn til sosial kompetanse, innen de begynner på skolen. Det har vi ikke kapasitet til å gjøre med hvert enkelt barn i noen stor utstrekning, vi må legge opp hverdagen slik at vi kan nå alle barna i fellesskap.

Kartlegging av alle en umulighet

– Skal vi så kartlegge alle treåringer? spør Fosmark. – Det gjør vi ikke. Vi velger ut de barna vi vurderer kan trenge det. Vi prøvde riktignok på et tidspunkt å kartlegge alle, men det gikk ikke. Den som arbeider på en avdeling med 14

barn finner raskt ut at det blir for mye.

– 10 barn under tre år, ellers 19 barn på hver avdeling er en krevende oppgave for de ansatte, følger Sakkestad opp. – Det å observere enkeltbarn er noe vi kan drive med kanskje et par timer per dag. Vi har jo mange oppgaver som skal løses, og vi går turnus. En observasjon er noe vi må skrive inn i planleggingsboken, ellers skli det lett ut.

– Nå arbeider vi med sosial kompetanseutviklingsprogrammet STADIG BEDRE, kvalitetsutviklingsprogram for Stavanger kommune, som utgangspunkt. Videre arbeider vi med TRAS (= tidlig registrering av språkutvikling) og *Alle med*. Vi samarbeider ellers godt med helsestasjonene når det gjelder flerkulturelle barn med dårlig språkforståelse, sier Fosmark.

Enten man snakker om kartlegging, observasjon eller dokumentasjon er det viktig å holde foreldrene orientert.

– Vi møter foreldrene i formelle foreldresamtaler og i bringe og hente-situasjonene. Planer og felles dokumentasjon kan bli lagt ut på barnehagens hjemmeside. Vi forklarer hva vi gjør med barna deres, og vi forklarer hva kartlegging er ut fra vår praksis. Vi gir kartleggingsbegrepet en positiv ladning, sier Fosmark.

I Mariamarka barnehage har personalet satt seg inn i Reggio Emilia-filosofien, blant annet gjennom en studietur til barnehager i Stockholm. I Reggio Emilia-filosofien inngår ikke kartlegging, der brukes heller begrepet pedagogisk dokumentasjon.

Personalet i Mariamarka barnehage knytter gjerne pedagogisk dokumentasjon til rollelek, og bruker den som en del av kartleggingen.

– Gjennom pedagogisk dokumentasjon ser vi barns kunnskapshull. Så bruker vi blant annet rolleleken som metode for å gi barna kunnskap, sier Sakkestad.

Avhengige av assistentene

Fosmark ble førskolelærer ved Stavanger lærerhøgskole i 1986, hun tilhørte det første studentkullet som arbeidet med kartlegging i forhold til mål. Hennes kull var også det første som arbeidet med didaktisk planlegging. Den gangen var det ennå ikke obligatorisk med årsplaner i barnehagen.

– De første 16 årene arbeidet jeg som førskolelærer i barnehager i Oslo. Der het det den gang ikke kartlegging, men observasjon, sier Fosmark. – Det gjaldt å finne fram til de metodene for observasjon som ikke tok for lang tid. Jeg har siden tenkt på hvor objektive eller subjektive disse observasjonene ble. Uansett tok jeg med meg denne måten å arbeide på da jeg begynte som førskolelærer her i Mariamarka barnehage i 2002.

Sakkestad ble utdannet førskolelærer ved Høgskolen i Stavanger i 2002 og ansatt som pedagogisk leder i Mariamarka barnehage samme år. Hun har imidlertid arbeidet i barnehage siden 1978, og hun begynte som ekstra assistent i Mariamarka barnehage i 1992.

De pedagogiske lederne har en lang rekke oppgaver å ta seg av i løpet av arbeidsdagen. Det gjør dem avhengige av assistentenes observasjoner av barna. De pedagogiske lederne må derfor lære opp assistentene i enkelte enkle observasjonsmetoder. Dermed er det hevet over tvil at samarbeidet mellom førskolelærere og assistenter er svært viktig i forhold til observasjons- og kartleggingsarbeid.

– Det er imidlertid viktig at de pedagogiske lederne står for kvalitetssikringen av det som gjøres, sier Sakkestad. – Det er ikke sikkert at en førskolelærer og en assistent ser det samme i et barn, i et barns atferd. Førskolelæreren har kompetansen, assistenten har ofte erfaringen.

– Det er dessuten for få førskolelærere, tillegger Fosmark. – Fordi vi er så få, tar alt kartleggingsarbeid tre ganger mer tid enn det burde



Intervjuet: Margarethe Fosmark (t.v., Ma blant venner) og Anne Sakkestad er pedagogiske ledere i Mariamarka barnehage i Stavanger. De har praktisert kartlegging som en del av arbeidet i barnehagen gjennom hele yrkeslivet – selv om de også bruker betegnelser som observasjon, dokumentasjon og pedagogisk dokumentasjon. De ser på kartlegging, når det blir brukt riktig, som et konstruktivt pedagogisk verktøy i arbeidshverdagen.



Utdannerblikket

Margarethe Fosmark og Anne Sakkestad hadde barnehageblikket på temaet kartlegging under Styrerkonferansen.

Førstelektor Monika Röthle (bildet) hadde utdannerblikket. Röthle underviser ved førskolelærerutdanningen ved Universitetet i Stavanger. Tittelen på hennes foredrag var naturligvis *Kartlegging i barnehagen*.

gjøre. Mye tid går med til å lære opp assistentene slik at de kan delta.

Etterlyser kunnskap

Det er mer kunnskap hos politikere og førskolelærerutdannere Fosmark og Sakkestad etterlyser.

Politikerne snakker om kartlegging, og noen bestemmer at et bestemt skjema skal brukes i alle landets barnehager. Men politikerne bør også se alt det alternative som gjøres i barnehagen, mener de. Det å se hva barn trenger er ikke alltid avhengig av et skjema.

Dessuten har ikke politikerne i forhold til barnehagen fått med seg at samfunnsutviklingen også skaper nye behov i barnehagen.

Eksempelvis har intet skjedd med barnehagens åpningstider de siste 30 årene. Det har skjedd mye med foreldrenes arbeidslivsdeltakelse i det samme tidsrommet.

Intet har heller skjedd med bemanningen. Det er fortsatt for få førskolelærere, det er langt igjen til at Utdanningsforbundets krav om 50 prosent førskolelærerandel i barnehagene er oppfylt.

Intet har skjedd med de pedagogiske ledernes ubundne tid. Den er fortsatt på fire timer i uken. Samtidig har det skjedd en formidabel byråkratisering av yrket.

– Før var kontorarbeid styrerarbeid, sier Sakkestad. – Nå må styrerne delegerer kontorarbeid til de pedagogiske lederne, som igjen av og til må delegerer videre.

Førskolelærer 2-stillinger?

Førskolelærerutdanningene får også kritiske kommentarer.

– Lærerne der vet trolig for lite om hverdagen i barnehagen, sier Fosmark. – Studentene deres får derfor i mange tilfeller for lite barnehagekontakt, og dette igjen gjør at flere slutter uten å fullføre studiet. Førskolelæreryrket er jo også et praktisk orientert yrke med mye praktisk arbeid; det vil studentene gjerne ha, men så hender det at de så å si ikke rekker å oppdage det. Her har førskolelærerutdanningene et

ansvar. I tillegg er det trolig slik at byråkratiseringen skremmer en del studenter fra å fullføre og gå inn i yrket.

– Flere studenter har sagt at de kan tenke seg å arbeide som førskolelærer 2 en tid etter fullført studium. Da kunne de få erfaring uten å ha lederansvaret fullt ut før de tar steget videre til pedagogisk leder. Vi tror at dersom dette hadde vært en reell mulighet, hadde flere fullført studiet og begynt å arbeide i barnehagen. Med en slik løsning kunne det dessuten tenkes at de pedagogiske lederne ble værende lenger i barnehagen.

Mariamarka

Mariamarka barnehage er en femavdelings barnehage der en av avdelingene er tilrettelagt for barn med spesielle behov. Hver avdeling har en pedagogisk leder som er førskolelærer.

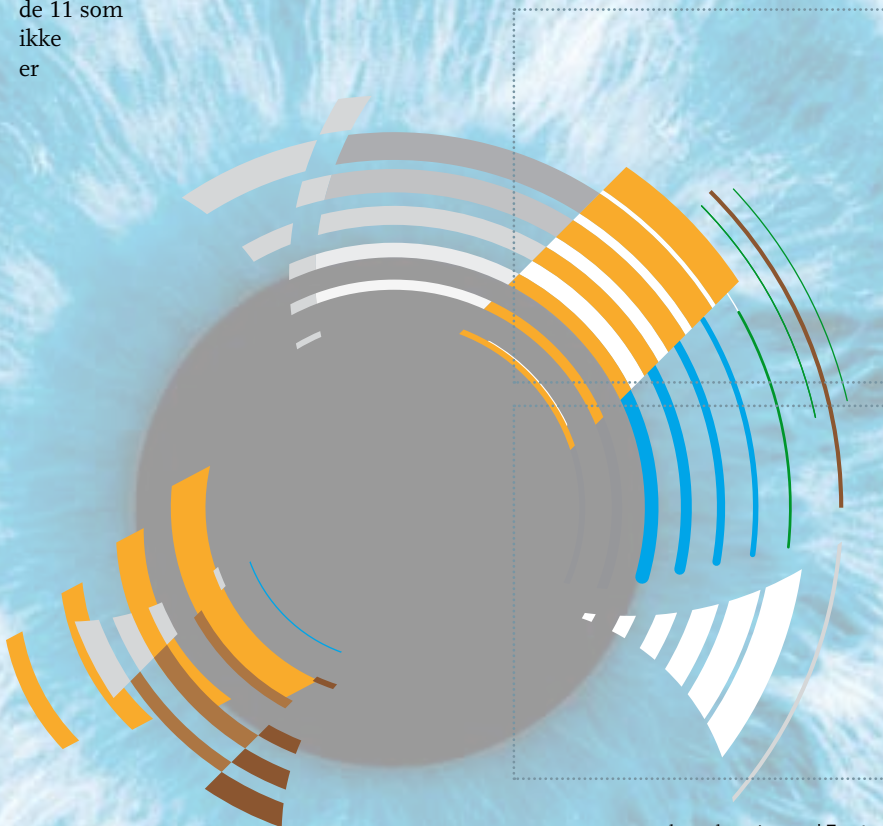
Barnehagen har 19 ansatte, av disse er åtte førskolelærere, styreren medregnet. En av førskolelærerne er også støt-tepedagog. Av de 11 som ikke er

førskolelærere, er en barnevernspedagog med spesialpedagogikk som etterutdanning.

Barnehager i Stavanger har 19 barn og tre voksne per avdeling. Barnetallet gir en pluss i pedagogisk ressurs.

– Slik personalgruppe og barnegrupper i denne barnehagen er sammensatt, kan vi si at hele samfunnet er inntatt den hver dag, sier Sakkestad. – Samfunnet er i kontinuerlig endring, og det er barnehagen også. Vi må tenke endring hver dag, vi kan ikke si «stopp verden, vi vil av», for vi må jo være med! Og tenkingen vår må jo blant annet bygge våre observasjoner, våre kartlegginger.

Barnehagen har ingen førskolelærerstillinger oppfylt ved hjelp av dispensasjoner. Generelt lider både Rogaland fylke og Stavanger kommune under førskolelærermangel. I kommunen er for tiden rundt 80 personer tilsatt på dispensasjon i førskolelærerstillinger.





– Barnehagen er kunnskapssamfunnets grunnmur

– Barnehagen er en skoleforberedende pedagogisk institusjon, fastslår Ivar Frønes. – Den bør imidlertid være skoleforberedende på andre måter enn ved å ligne mye på skolen. I dag vet vi at det vi kaller tenåringsproblemer i mindre grad enn hva vi har trodd er *tenåringsproblemer*, det er snarere problemer som har fulgt visse barn hele livet. Forskningen legger mer og mer vekt på viktigheten av det som skjer tidlig i barns liv – for eksempel i barnehagen.

Barnehagens betydning for samfunnsutviklingen var Ivar Frønes' tema på Styrerkonferansen i Stavanger nylig. I 1970 var Norge et industrisamfunn, i 2010 bor vi i et kunnskapssamfunn. Ennå i 1970 gikk størstedelen av ungdomskullene ikke i videregående skole, nå er videregående skole å betrakte som en del av den obligatoriske skolegangen, selv om den formelt sett er frivillig. Denne utviklingen har også satt sitt preg på barnehagen, og utviklingen framover vil fortsatt prege den.

– Det at barnehagen har en helt annen funksjon nå enn hva den ennå hadde på 1970-tallet er etter min mening i veldig beskjeden grad direkte erkjent, sier Ivar Frønes. – Indirekte er det jo erkjent; middelklasseforeldre i Norge og andre land har de siste 30 årene vært svært opptatt av barnehagens kvalitet. Foreldrene har i mange år vært klar over de kravene til sosialisering som barn må igjennom i kunnskapssamfunnet. Politisk fikk vi imidlertid Stortingsmelding 41 om kvalitet i barnehagen først i fjor.

Den enkelte barnehages utdanningsmessig kvalifiserte og kompetente førskolelærere med styreren i spissen er avgjørende for barnehagens kvalitet. Frønes er ikke sikker på hvor stort personale samlet sett en barnehage trenger, men han er sikker på at personalet bør bestå av høyprofesjonelle og høykompetente ansatte.

– Førskolelærere og styrere må tilegne seg et høyt refleksjonsnivå samt metoder som hjelper dem til å finne fram til de barna som trenger det, de som trenger systematisk oppfølging. Det går mer og mer i den retning at barnehagen må hjelpe til med å sikre utviklingen for den andelen av barna som er i en risikosone på en eller annen måte. Går de mer eller mindre uoppdaget og uhjulpel gjennom livet fram til skolestart, vet vi at de vil komme galt ut, da begynner de på sin negative livsspiral.

– Kartlegging, sier Frønes, – kan bety mange ting. Jeg vil her forholde meg til kartlegging rent prinsipielt. I kunnskapssamfunnet vil tidlig identifisering av problemer i forhold til språklig, kognitiv og sosial utvikling være av stor betydning, under forutsetning av at dette følges opp med praktisk handling.

Leken en læringsmaskin

– Barnehagen er en skoleforberedende pedagogisk institusjon, det er ingen grunn til å påstå noe annet fra noe hold, sier Frønes. – Imidlertid: På hvilken måte skal barnehagen være skoleforberedende? Engelske undersøkelser – i England begynner jo barna tidlig på skolen – fra 1980- og 1990-tallet tyder på at en barnehagepedagogikk preget av lek er mer effektiv når det gjelder å lære barn å lese enn en mer konservativ skolepreget pedagogikk.

– Flere undersøkelser tyder rett og slett på at leken er en ekstremt effektiv læringsmaskin! Det vil være veldig uheldig dersom skoleforberedende tiltak i barnehagen skulle innebære innføring av en ikkelekende struktur. Det vil etter min mening svekke barnehagens skoleforberedende funksjon.

Kunnskapssamfunnets krav

Ennå et stykke inn på 1970-tallet satt de vanskeligste guttene bakerst i klasserommet, og bare de holdt seg i ro var alle fornøyd. Etter skolen skulle de ut i jobb, dra til sjøs, eller lignende.

– I våre dager kan de ikke det, sier Frønes. – Nå må også disse vanskelige guttene gjennom hele det lange utdanningsløpet. De sliter, og de sliter ut lærerne.

– I 1880, for eksempel, visste ingen hva ADHD var, men om en ungdom var litt rastløs der ute på jorden, spilte jo det ingen rolle. Alle disse symptomene som handler om manglende evne til konsentrasjon er kunnskapssamfunnets symptomer. Før kunnskapssamfunnets tid fantes symptomene, riktignok uten diagnose, men det spilte ingen rolle. Ungguttene skulle jo til sjøs. Hva som er vanskelig eller uhensiktsmessig atferd er derfor historisk betinget: En ung mann på nærmere to meter, stor og sterk og aggressiv og med dårlig impuls-kontroll, ville på Olav Tryggvasons tid være et helteemne!

Kunnskapssamfunnets krav til individet er helt annerledes. Alle barn og unge må gjennom et langt utdanningsløp. Dette systemet skal gjøre noe for de flinkeste barna samtidig som det skal forhindre at noen marginaliseres.

– Det er her barnehagen er viktig. Vi har fått flere longitudinelle psykologiske studier som blant annet forteller oss mye om samspillet mellom genetikk og det sosiale. Vi har med andre ord fått mye ny kunnskap som må komme til anvendelse i barnehagen, sier Frønes.

– Vi vet blant annet at barnehagen er viktig – og skoleforberedende! – i kraft av å utvikle barns språklige, kommunikative og sosiale kompetanse, sier han.

Derfor er Bengt-Erik Anderssons og Kerstin Strandens undersøkelse *FAMilj, Barnomsorg*



Intervjuet: Ivar Frønes (ivar.frones@sosgeo.uio.no) er seniorforsker og professor ved Atferdssenteret, Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi, ved Universitetet i Oslo. Frønes arbeider internasjonalt med utviklingen av indikatorer på utviklingstrekk, og han sitter i styret for International Society for Child Indicators. Han har skrevet en rekke bøker; den nyeste er *Risiko og marginalisering* (oktober 2010). Han er også en av redaktørene av norsk sosiologis flaggskip, *Det norske samfunn*, som kom i ny utgave tidligere i år.

och SKOLA (FABASKO) fra 2002 fremdeles relevant – se Første steg nr. 3/2005.

Et ideelt språkutviklingsmiljø

– Det er kontakten barna imellom som er en av drivkreftene i språkutviklingen – dette skrev Piaget om alt i 1920, fortsetter Frønes. – I denne kontakten seg imellom har barna ikke bare en sterk motivasjon til å si noe, men de lærer også at de må tilpasse språket sitt etter konteksten og dem de snakker med. Når det lille barnet snakker med mor er konteksten stabil, hvilket den skal være, og derfor skjønner mor alt det rare barnet sier. Hvis barnet snakker med en annen treåring og sier noe uforståelig, svarer den andre «snakk så folk skjønner deg», og det lærer barnet noe av.

– Det er derfor svært mange gode grunner for å si at barnehagen er et helt ideelt språkutviklingsmiljø. Barna treffer mange likesinnede der, og de treffer kompetente voksne – førskolelærerne – som kan konstruere situasjoner som intensiverer læring og kompetanseutvikling som barna kan ta med seg videre på livsferden.

Den kulturelle dimensjonen

– Barnehagen har en opplagt kulturell dimensjon som er skoleforberedende, fortsetter Frønes. – I vårt flerkulturelle samfunn er det viktig at alle barn har visse felles sosiale og kulturelle normer. Dagens skole og moderne miljø generelt tåler lite aggresjonsutfoldelse, samtidig som det ikke er hard disiplin. Denne kombinasjonen krever felles kulturelle koder og god sosial kompetanse. Dagens skole er læringsintensiv med vekt på selvdisiplin.

All skole vektlegger disiplin; den gamle folkeskolen gjorde det i særdeleshet. På 1930-tallet ønsket lærerinnene i byskolene å få undervise også gutter over ni – ti års alder; dette ble imøtegått av deres mannlige kolleger med at kvinner ikke hadde den fysiske styrken som skulle til for å hamle opp med så store guttunger. Klimaet i både skole og samfunn var et annet, en lærer måtte kunne håndtere aggressive smågutter rent fysisk. Samfunnets aggresjonskultur var en annen enn dagens.

– Kulturen i industrisamfunnet var langt tøffere enn dagens middelklassekultur, sier Frønes. – Dagens barn lærer impuls- og aggre-

sjonskontroll, sosial kompetanse, og så videre, og de lærer det i stor grad i barnehagen. Dagens barn vil si nesten alle barn, men dessverre går ikke alltid de barna i barnehage som absolutt burde gått der.

De barna som burde gått der, er ofte de barna som faller fra underveis i utdanningsløpet. All integrering og marginalisering skjer via skolen, ifølge Frønes. Vi kan sammenligne mange forskjellige grupper ut fra etnisk bakgrunn, sosial bakgrunn, og så videre, og vi vil finne at ulike typer bakgrunn gir ulike karakternivåer i skolen, og innen en gruppe med om lag samme karakternivå skjer omtrent det samme med de barna som tilhører gruppen.

Motvirkende krefter

– Hvis vi tenker oss at skolen inneholder både integrasjonskrefter og marginaliseringskrefter, blir spørsmålet hva vi kan gjøre for å bremse marginaliseringskreftene, sier han. – Mye av det vi kan gjøre, må vi gjøre før barna kommer til skolen, altså i barnehagen.

Noen barn er sårbare fordi de tilhører underprivilegerte miljøer som gir dem dårlig stimulans. Noen barn er sårbare av kognitivt genetiske grunner – det ene kan henge sammen med det andre.

– Studier gjennomført i løpet av det siste tiåret viser at barn som lever i risikosoner på en eller annen måte har et veldig behov for stimulerende tiltak, sier Frønes. – Det eneste grunnleggende stimulerende tiltaket som kan nå alle barn, er barnehagen. Og for de sårbare barna spesielt er barnehagen ekstremt viktig.

Han refererer til amerikanske studier som viser at barn som lever i svært depriverende miljøer kan ha tapt ett til to intelligensår før de fyller fem – seks år. Dette dreier seg ikke primært om genetikk, men heller om en viss form for arvelighet i den forstand at de miljøene barn lever i kan slå gener «av» eller «på». Dette er et felt som er gjenstand for intens forskning i USA for tiden.

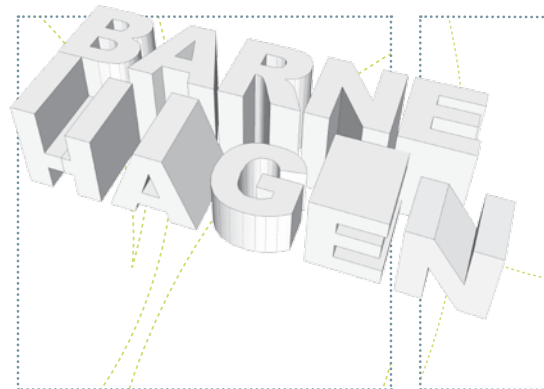
Det finnes også barn som lever i en risikosone biologisk sett. Dersom disse barna ikke lever i en sosial risikosone, men tvert om i et trygt og stimulerende sosialt miljø, trenger det noen ganger ikke en gang bli registrert at slike barn trenger særskilt stimulering.

Et tveegget sverd

– Kunnskapssamfunnet har to sider, sier Frønes. – Den ene er at mulighetene i dag er større for de fleste, med veldig vekt på utdanning og det lange utdanningsløpet, ettersom det er skole-samfunnene som langt på vei formulerer kunnskapssamfunnets krav. Den andre er at ganske mange ikke klarer å utnytte mulighetene, de faller utenfor, til vår store bekymring. *Bortvalg* kalles det også, på nyspråklig norsk. Slik sett er kunnskapssamfunnet et tveegget sverd.

– Kunnskapssamfunnets nedslagsfelt er først og fremst barn og sosialisering, sier han. – Dette viser også de språklige metaforene vi gjerne bruker, metaforer knyttet til oppvekst. Vi snakker om *dropouts* fra skolen. Vi hadde ikke dropouts så sent som på 1970-tallet, fordi det var så få som gikk i videregående skole, eller gymnaset, som det het opp til da. Vi har ikke dropouts fra en skole der 70 prosent av ungdomskullene likevel ikke går – vi har dropouts når alle skulle gått der.

– Hvor er så barnehagens plass i alt dette? spør han. – Jo, takket være nye longitudinelle undersøkelser der vi følger barna gjennom store deler av livet, vet vi nå mye mer om sammenhengene mellom barnets første år og det unge menneskets, det nesten voksne menneskets år. Vi vet at tenåringsproblemer i mye mindre grad enn hva vi har trodd er tenåringsproblemer, det er problemer som har fulgt barnet hele livet. Derfor legges det nå mer og mer vekt på betydningen av det som skjer tidlig i barnets liv.





Det er en forskjell

– Styverer utgjør en forskjell fordi det er styverens plikt og ansvar å se både personalet og barna, sier Anne Lea. – Hun skal se og løfte fram det personalet gjør, først og fremst det gode de gjør, og med ros. Intet er mer avgjørende for det gode arbeidsmiljøet i barnehagen enn ros, det å kunne løfte fram den andre, å kunne lytte. Dette tror jeg mer og mer på jo eldre jeg blir.

Styverer gjør en forskjell var Anne Leas tema på Styverkonferansen i Stavan-ger forleden. Lea vil være kjent for mange barnehageansatte som en av de ansvarlige bak den årvisse suksessen *For-skerspirer i barnehagen*-konferansen – som arrangeres på nytt 7. og 8. februar 2011. Det

var også hun som opprinnelig hadde ideen til konferansen.

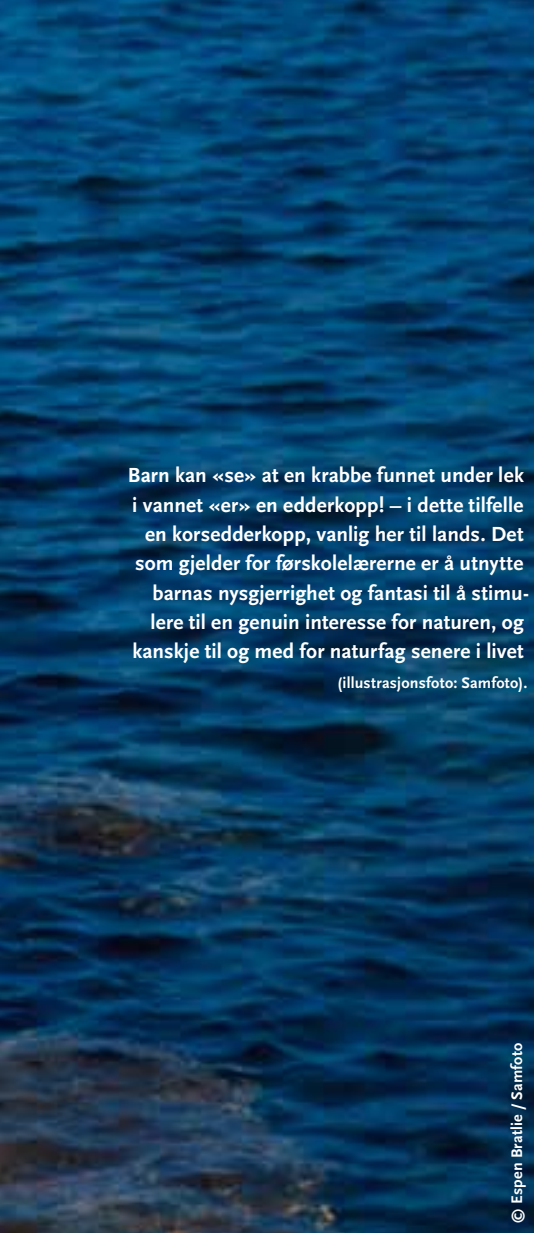
– Jeg vil gjerne foreslå en ny rutine i alle barnehager, sier Lea. – Alle de voksne bør en gang per uke fortelle en liten historie om et barn, et *narrativ*, som utgangspunkt for en fag-lig samtale. En slik rutine kan være med på å

se barn og å hjelpe til med å løfte fram gode dialoger, samtaler og aktiviteter. Slikt kan legge grunnlaget for pedagogisk dokumentasjon og utvikling. Styverer er en naturlig drivkraft i en slik rutine.

Med tematittelen *Styverer gjør en forskjell* mener Lea at det er styverer det først og fremst avhenger av om det første inntrykket som møter en når en kommer inn porten til barnehagen er at dette er en *pedagogisk* institusjon. Dermed blir det også styverens ansvar om inntrykket av pedagogisk institusjon uteblir.

– Når vi kommer inn porten, skal vi ikke bare få det inntrykket, det skal *lyse* mot oss! mener Lea. Hun tror ikke at eksempelvis barnehagene i Reggio Emilia i Nord-Italia hadde fått det ryet de har om ikke styverne og førskole-lærerene der hadde vært seg dette bevisst.

– I barnehagen står barns læring, utvikling og opplevelser i sentrum, og det skjer gjennom personalets kvalifiserte pedagogiske arbeid. Problemer er først og fremst uttrykk for ønsker



Barn kan «se» at en krabbe funnet under lek i vannet «er» en edderkopp! – i dette tilfelle en korsedderkopp, vanlig her til lands. Det som gjelder for førskolelærerne er å utnytte barnas nysgjerrighet og fantasi til å stimulere til en genuin interesse for naturen, og kanskje til og med for naturfag senere i livet (illustrasjonsfoto: Samfoto).

© Espen Bratlie / Samfoto



Intervjuet: Anne Lea (anne.lea@naturfagsenteret.no) er førsteamanuensis ved Nasjonalt senter for naturfag i opplæringen (Naturfagsenteret, www.naturfag.no) (privat foto).

Vi tillater oss å minne om at når dette leses er det mulig å melde seg på konferansen Forskerspirer i barnehagen 7. og 8. februar, som arrangeres i Lærernes hus, Osterhaus' gate 4A i Oslo. Påmelding skjer via www.utdanningsforbundet.no/kurs



© Leif Rustand / NN / Samfoto

om forandringer. Endringer begynner med å gjenspeile ønsker og drømmer, sier hun.

– Derfor er en styrer, en leder, det motsatte av en pessimist. Styreren bruker sin tid og sine krefter på å lede an i oppgaver som gir alle i barnehagen energi – alle der arbeider for et felles mål.

Bred undervisningsbakgrunn

Naturviteren og realisten Lea har en bred undervisningsbakgrunn som innbefatter år som ungdomsskolelærer, en tid i voksenundervisningen, tre år ved Senter for realfagundervisning – og en årrekke som lærer ved Barnevernsakademiet (BVA) og Høgskolen i Oslo (HiO) der hun underviste kommende førskolelærere. I dag arbeider hun som førsteamanuensis ved Naturfagsenteret ved Universitetet i Oslo (UiO), der hun blant annet har ansvar for senterets satsing på barnehager. Formelt sett har hun fremdeles permisjon fra sin stilling ved BVAs etterfølger, avdeling for lærerutdanning ved HiO.

– Det å formidle realfaglig stoff til førskolelærere, som i sin tur skal arbeide med naturfag sammen med barn i barnehagen, ser jeg på som en særdeles viktig oppgave, understreker hun.

– Vi må lytte til barna for å kunne tilrettelegge for barnas egen medvirkning, og samtidig må vi ta utgangspunkt i hva vi selv kan tilby, sier Lea. – Det er førskolelæreren, personen, som er viktigst i møtet med barna. Hva kan førskolelæreren tilby barna av seg selv og sine interesser og kunnskaper?

– Naturfag dreier seg ikke bare om å vite, men om å finne ut ting. Naturfag for barn er lukter, farger, synsinntrykk, opplevelser, og undring over hvorfor verden er som den er.

Jenter på strandtur

Som i eksemplet med edderkoppen og krabben. Ei jente var opptatt av edderkopper fordi det hang en korsedderkopp i et nett under taket i barnehagen. Den hadde hun studert, og hun

visste at dette lille dyret het edderkopp. På en tur til stranden fikk hun se en krabbe og utbrøt begeistret: «Se den store edderkoppen!» Ei annen jente sa: «Ja, og der er en til (enda en krabbe), og der er en flue (en tangloppe).»

For barna var ikke forskjellene større enn at krabben og tangloppen kunne innpasses i skjemaet for edderkopp og flue. Men hva så?

Barnehagepersonalet i denne historien plukket opp krabben. De studerte den sammen med jentene, de så på fargene, mønstret i skallet, og diskuterte om det var en «guttekrabbe» eller en «jentekrabbe». Jentene ble helt oppslukt av krabben og de satte i gang med krabbeleken; de beveget seg sidelengs som krabber. De opplevde noe sammen, de stilte spørsmål til seg selv og hverandre, og de prøvde å finne svar.

I tilfeller som dette kan barnehagen gi et bidrag til den nasjonale satsingen på naturfag innenfor det helhetlige læringsbegrepet hvor både lek og omsorg har en viktig plass.





→ → → →

Lea viser til at felles naturopplevelser gir grunnlag for et styrket nettverk mellom barna, og at opplevelsene på den måten kan virke inkluderende i forhold til barn med spesielle behov og forskjellig kulturell bakgrunn. På grunn av nærheten til opplevelsene og den sansbare verden har naturfag store kommunikasjonsfremmende muligheter.

Barnehagen og realfag

Naturfagsenteret er tildelt ansvaret for Utdanningsdirektoratets realfagstiltaksplan for 2010 – 2011, der barnehagen er et satsingsområde. Målet med planen er å øke samfunnets realfags- og teknologikompetanse, der synet er at realfag er en del av allmennutdanningen, selv om ikke alle trenger å spesialisere seg. På vegne av senteret har Lea ansvaret for barnehagesatsingen.

– Et delmål er å gi de barnehageansatte økt kompetanse i realfagene. Slik direktoratet og Kunnskapsdepartementet ser det, befinner barnehagen seg i en unik posisjon for å møte, stimulere og støtte alle barns naturlige utforskertrang og oppdagerglede, sier hun. – Rammeplanen vektlegger barns sosiale, språklige og kulturelle kompetanse, men også naturfag er en del av vår kultur. Kunnskapsdepartementet (KD) har laget flere temahefter til rammeplanen. Temaheftet om natur og miljø er skrevet av Olav B. Lysklett, og det inneholder mange konkrete forslag til aktiviteter. Det bør finnes i alle barnehager!

– Alle bør selvsagt også kjenne til nettstedet www.naturfag.no! poengterer Lea.

Fra spire til frø

Konferansen *Forskerspirer i barnehagen* ble til for blant annet å løfte fram barns naturfaglige hverdagsopplevelser i barnehagen. «Forskerspirer» er for øvrig betegnelsen som brukes i Kunnskapsløftet. Utdanningsdirektoratet har gått over til å bruke betegnelsen «forskerfrø» om barnehagesatsingen. Derfor skal konferansen i framtiden kalles *Forskerfrøkonferansen*.

– Frøet kommer før spiren og det har et enormt potensial. Tenk på de bitte små frøene som kan vokse til store trær om de får de rette betingelsene. Frøene er som barnehagebarna, sier Lea.

Kun private barnehager vil være en kommunal risikosport

Det er trolig økonomisk risikabelt for en kommune ikke å ha egne kommunale barnehager. Hvis en kommune sliter med dyre barnehager, er det trolig bedre å effektivisere med kommunalt eierskap enn å overlate barnehagene til private, mener Trond Erik Lunder.

Barnehagefinansiering er to ting: Dagens finansiering og den som gjelder fra 1. januar 2011.

– Vi bør nok også skille mellom finansiering fra stat til kommune og finansiering av ikke-kommunale barnehager, sier Trond Erik Lunder, som redegjorde for temaet barnehagefinansiering på Styrerkonferansen.

– Samme vilkår for foreldrebetaling gjelder for kommunale og private barnehager, og det blir ikke noen endring i den. Foreldrebetalingen utgjør ca 20 prosent av en barnehages inntekter.

– I dag har vi *det statlige driftstilskuddet* som går fra staten til barnehagene via kommunen. Dette tilskuddet tildeles etter antall barn, og varierer etter avtalt oppholdstid og barnets alder.

– Derest har vi *skjønnsmidlene* som går fra staten til kommunene for å dekke merkostnadene ved barnehagereformen. I tillegg er det en del mindre tilskudd som investeringstilskudd, tilskudd for barn med nedsatt funksjonsevne, tilskudd til tiltak for å bedre språkforståelsen blant minoritetsspråklige barn i førskolealder, tilskudd til barnehage tilbud for nyankomne flyktningers barn, og lønnstillegg for pedagogisk personale i Finnmark og Nord-Troms, sier Lunder. – Kommunene fordeler selv disse tilskuddene til sine egne barnehager, og bidrar normalt også med egne midler.

– Når det gjelder de ikke-kommunale barnehagene, blir de nevnte tilskuddene, inkludert det ordinære statstilskuddet, videreformidlet av kommunene. Unntaket er skjønnsmidlene, sier han. – Med barnehagereformen fikk kom-

munene ansvar for å finansiere de ikke-kommunale barnehagene. Tilskuddet tildeles etter forskrift om likeverdig behandling. Skjønnsmidlene er beregnet å skulle dekke denne merkostnaden, i tillegg til merkostnaden ved kommunal utbygging etter at barnehagereformen ble satt i gang. Men kommunenes tilskuddplikt overfor de ikke-kommunale barnehagene er uavhengig av hva de faktisk har fått av skjønnsmidler.

I hovedsak består altså finansieringen av statstilskudd, kommunalt tilskudd og foreldrebetaling.

Fra og med neste år vil det i hovedsak være kommunalt tilskudd og foreldrebetaling. Noen av de overnevnte småtilskuddene vil også videreføres.

En kommune bør ha sine egne barnehager

Hvorfor bør en kommune ha sine egne barnehager?

– Rent økonomisk vil det fra kommunens side lønne seg å ha de lettdrevne barnehagene selv, innleder Lunder sitt svar. – Eventuelle private barnehager vil ikke ha rett på mer tilskudd enn det de kommunale får, men det er på den annen side ikke sikkert at private er interessert i å drive de kostnadskrevende barnehagene. Hvis kommunen må drive disse, kan det være mest økonomisk at kommunen også driver de øvrige barnehagene fremfor å måtte gi høyere tilskudd til disse enn de strengt tatt behøver.

Kommuner uten private barnehager har jevnt over dyrere barnehager enn andre kommuner. Det å kunne måle seg mot de private har hatt



Intervjuet: Trond Erik Lunder (lunder@tmforsk.no) er samfunnsøkonom og forsker ved Telemarksforskning i Bø i Telemark. Han er blant annet medforfatter av rapporten *Kostnadsforskjeller i barnehagesektoren* (2008) (privat foto).

Barnehagetilskudd

Trond Erik Lunder råder de interesserte til å lese mer om temaet barnehagetilskudd på: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/barnehager/tilskudd.html?id=115228>

gunstige økonomiske effekter for kommunene. Dette har blitt forsterket gjennom at tilskuddet til de private har blitt knyttet opp mot det kommunale kostnadsnivået.

Hvis kommunen kun har private barnehager, må den gi tilskudd etter nasjonale satser, og den har dermed ikke egen kontroll over kostnadsnivået. Hvis dette tilskuddsnivået ikke er nok til at de private er villige til å drive videre, vil kommunen måtte overta de private for å oppfylle kravet om full barnehagedekning.

– Det vil trolig ikke være økonomisk gunstig, så jeg vil si det er en økonomisk risiko i ikke å ha egne kommunale barnehager. I hvert fall gjelder dette før vi får erfaring med det nye finansieringssystemet. Hvis kommunen sliter med dyre barnehager, er det trolig bedre å forsøke å effektivisere disse innenfor kommunalt eierskap enn å forsøke å overlate dem til private, understreker Lunder.

Lik kvalitet gir like kostnader

Private Barnehagers Landsforbund (PBL) hevder gjerne at private barnehageeiere driver billigere enn kommunale, og Lunder sier at dette for så vidt er riktig.

– Dette har jo delvis bakgrunn i at de private historisk har hatt lavere inntekter enn de kommunale og har måttet tilpasse driften til dette. Vår kostnadsundersøkelse fra 2008¹ viste at kostnadsforskjellene i hovedsak skyldes færre ansatte per barn og lavere personalkostnader per ansatt. Færre ansatte per barn kan bety at kvaliteten på barnehagetilbudet er dårligere, men det kan også bety at man er mer effektiv og får samme kvalitet ut av færre årsverk. Dette er det i utgangspunktet ikke mulig for oss å si noe definitivt om. Det vi nok ser, er at de private har vært flinkere enn kommunene til å tilpasse størrelse og åpningstid til kostnadseffektiv drift. Her kommer imidlertid kommunene etter, nå som de har begynt å gjøre noe for å redusere kostnadsnivået. Kommunene må jo gi høyere tilskudd til de private jo høyere kostnadsnivå de selv har, påpeker han.

– Noe av grunnen til at kommunene tilsynelatende ikke har kostnadsoptimale barnehager, kan også skyldes at de kommunale barnehagene har et bredere ansvarsområde enn de private, for eksempel når det gjelder å gi tilbud til barn med særlige behov, eller barnehagetilbud i utkantstrøk.

– Når det gjelder personalkostnader per årsverk, er det nok særlig pensjonsordningene som gjør utslaget, sier han.

Lunder viser til at private eiere har hatt større insentiver til å drive kostnadseffektivt, og derfor har de også gjort det.

– Imidlertid: Hvis vi ser for oss en barnehage og tenker oss denne med henholdsvis privat og kommunalt eierskap, men like rammer, har jeg liten tro på at det vil være ulike kostnader hvis kvaliteten er den samme.

Noen private barnehageeiere er i stand til å ta ut til dels stort utbytte fra sine barnehager. Lunder mener dette gjelder barnehager som har tilpasset seg best mulig for å få høye inntekter og lave utgifter. Dette oppnås ved å drive stort, med lang åpningstid og med flest mulig barn per ansatt. Han mener likevel at det ikke er mye å hente på å ha barnehager større enn fire avdelinger. Da er det mer naturlig å drive flere barnehager.

– Muligheten for utbytte vil også variere etter hvilken kommune barnehagen ligger i, sier Lunder. – Hvis kommunen har høye (beregnete) kostnader i sine barnehager, vil det gi høyere tilskudd til de private. Vi må håpe at det nye beregningsopplegget gjør at variasjonen her blir mindre. Det gamle systemet har gitt en del variasjon uten tilknytning til reelle økonomiske faktorer, men mer avhengig av regnskapsføring og organisering.

Med 100 prosent statstilskudd

– Målet med den nye finansieringsmodellen er at de økonomiske rammene skal være uavhengige av eierskap, så hvis vi får en modell som fungerer etter disse intensjonene, bør det ikke ha noen betydning for eksempelvis de ansatte hvem som eier barnehagen, sier Lunder.

– *Unntaket* er dersom de private kan ta ut en høy avkastning som de kommunale ikke tar ut. Tanken er jo at dette skal regulere seg selv gjennom konkurranse mellom barnehagene. Jeg tror nok ikke denne konkurransen vil fungere hundre prosent. Det er jo ikke nødvendigvis så enkelt for foreldrene å sammenligne kvaliteten på barnehager. Mange foreldre har grei innsikt i driften i den barnehagen deres barn tilhører, men vil ha mindre innsikt i tilstanden i andre barnehager, sier han. – Jeg tror også geografisk nærhet til barnehagen er så viktig for mange at en barnehage med god geografisk beliggenhet



vil stå sterkt i konkurransen selv om kvaliteten skulle være noe lavere.

Når både kommunale og private barnehager fra 1. januar 2011 får 100 prosent statstilskudd, hvor viktig eller uviktig blir da diskusjonen om hvem som driver billigere eller dyrere? Lunder tror den blir viktig.

– Hvis de private driver billigere, eller beregningsmetoden får kommunale til å fremstå som dyrere enn de reelt er, vil det enten føre til at de private driver med høyere kvalitet eller at eierne kan ta ut høyere avkastning. Hvis kvaliteten er klart bedre i de private, vil det også føre til at de kommunale etter hvert vil oppleve ikke å få fylt opp sine plasser, noe som gjør at de blir enda dyrere per plass og forskjellene vil bare forsterke seg.

– Hvis de private driver dyrere, eller beregningsmetodene får kommunale til å fremstå som billigere i drift enn de egentlig er, vil de private ikke kunne drive med samme kvalitet som de kommunale. Hvis de etter hvert begynner å miste barn på grunn av dette, vil eierne tape penger og trolig trekke seg ut, sier han.

– Det er derfor viktig at tilskuddsnivået blir tilnærmet likt det som trengs for at kvaliteten skal være den samme i kommunale og private barnehager, poengterer Lunder.

¹ http://www.tmforsk.no/publikasjoner/detalj.asp?r_ID=1502&merket=5



Med et helhetssyn på *alle* barn

– Hele meldingen er gjennomsyret av et helhetssyn på barnet, det har hele utvalget vært opptatt av, sier Loveleen Rihel Brenna. – Vi har vært opptatt av å ivareta *alle* barn. Kartlegging er et tema, men uten enhver form for kartlegging vil vi gjøre urett mot dem jeg kaller gråsonebarna.

Brenna-utvalgets leder var på plass under Styrerkonferansen for å redegjøre for innholdet i den meldingen hun har ledet utarbeidelsen av: NOU 2010:8 *Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn.*

Meldingen ble overrakt oppdragsgiver Kunnskapsdepartementet 1. oktober.

Bak «alle barn» skjuler det seg et mangfold: Barn med ulik sosioøkonomisk bakgrunn, barn med forskjellige etniske og kulturelle bakgrunner, og barn med ulik grad av funksjonsdyktighet. Bak «alle barn» skjuler seg også barn som går i barnehage og barn som ikke gjør det – for det var mandatet, å foreslå tilbud til alle førskolebarn, forstått som alle barn i førskolealder.

Kartlegging er et følsomt tema i dagens barnehagedebatt, og Loveleen Rihel Brenna slår fast: – Når vi snakker om kartlegging i meldingen, snakker vi om kartlegging av det jeg vil kalle gråsonebarn. Utvalget snakker ikke om kartlegging av alle barn. Kartleggingen skal forestås av førskolelærerne eller av fagpersoner med annen relevant pedagogisk utdanning, i barnehagen. Førskolelærerne som kartlegger skal vite hvorfor de kartlegger, hva de kartlegger, og hvordan resultatene av kartleggingen skal følges opp.

Utvalget har fokusert på tre- til femåringene. Underveis har utvalget hatt en rekke møter. Utvalget har hatt besøk av flere fagfolk utenfra for å få innspill og impulser til diskusjonene. Det har også hatt kontakt med samtlige førskolelærerutdanninger, og med organisasjoner som Adoptivforum, mfl.

– Vi utgjorde et kompetansemessig bredt sammensatt utvalg, mener Rihel Brenna. – Vi

NOU 2010:8

Den enkleste måten å finne Brenna-utvalgets melding på, er ved å google NOU 2010:8. Du kan selvsagt også gå omveien om www.regjeringen.no og klikke på *Departementene* på åpningssiden. Da får du opp en liste: Klikk på *Kunnskapsdepartementet*. Da får du blant annet opp en liste med nyheter, klikk eventuelt på *Flere nyheter* nederst på siden.

Utvalget

Brenna-utvalget har bestått av Loveleen Rihel Brenna (leder, FUG-leder), Mimi Bjerkestrand (førskolelærer, leder av Utdanningsforbundet), Stig Broström (førskolelærer, lektor ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole/Aarhus Universitet), Bente Fagerli (kommunaldirektør i Oslo), Ingrid Hernes (utdanningsdirektør i Troms), Øivind Hornslien (førskolelærer, barnehagestyrer i Oslo), Magne Mogstad (forsker ved Statistisk sentralbyrå og ved Universitetet i Oslo), Thomas Moser (professor og forskningsleder ved Barnehagesenteret ved Høgskolen i Vestfold), Terje Ogden (professor og forskningsdirektør ved Atferdssenteret, Universitetet i Oslo), Magne Raundalen (psykolog ved Senter for krisepsykologi i Bergen), Eli Rygg (barnepleier, næringsomsorgsarbeider i barnevernet, m.m.), og Bjørge Tørresdal (allmennlærer, nå fagansvarlig for grunnskolen i Levanger i Nord-Trøndelag).

stod nok til dels langt fra hverandre til å begynne med, men med fri meningsframlegging, innlegg fra forskjellige forskere og fagmiljøer på møtene våre, og med en kontinuerlig diskusjon om mandatet klarte vi å arbeide oss fram til en felles plattform. Vi var også svært opptatt av hva vi kunne enes om, og hvor uenighetene lå. Framfor alt var vi enige om å vektlegge den nordiske barnehagemodellen. Derfor ble det ingen dissenser og kun en særmerknad til meldingen.

20 timer gratis kjernetid

– Det er forskjellige årsaker til at noen barn ikke går i barnehage, sier Rihel Brenna. – En trang familieøkonomi kan naturligvis være én årsak. Det er imidlertid enighet om at hensynet til barnets språkutvikling, utvikling av sosial kompetanse, m.m., tilsier at barnet får tilbringe tid i barnehagen, og vi foreslår derfor 20 timer gratis kjernetid i uken fra tre års alder. Disse timene skal vel og merke tilbringes i barnehagen og ikke i noe «alternativt» lokale som et bibliotek eller lignende.

– Kommuneadministrasjonene må styrkes med barnehagefaglig kompetanse, understreker Rihel Brenna, for øvrig i tråd med påpekninger i *Alle teller mer*, Høgskolen i Vestfolds evaluering av rammeplanen (HiVe-rapport 1/2009). – Skal vi snakke om barnehagefaglig kompetanse, må den finnes blant annet der.

«Skolsk»?

Eventuelle innvendinger som går på at utvalget legger opp til en «skolsk» barnehage vil Rihel Brenna ikke være med på.

– Den som måtte mene det, leser meldingen med andre briller enn det vi har lagt opp til, sier hun. – Vi har selv påpekt den feilen vi mener noen barnehager har gått i ved å bevege seg mot det «skolske». Jeg har selv besøkt 17 barnehager som ledd i utvalgets arbeid med overgangen barnehage – skole, og jeg har observert alt fra de førskolelærerne som har arbeidet med å la barna bygge seg opp som sosiale vesener, til dem som har latt barna pugge bokstaver og tall.

Rent faktisk, påpeker Rihel Brenna, har utvalget nøye studert barnehagens nye rammeplan, og konklusjonen er at utvalget vil ha mer omsorg og lek inn i planens generelle del enn hva som er tilfelle i dag.



Intervjuet: Loveleen Rihel Brenna har ledet Brenna-utvalget, oppnevnt av Kunnskapsdepartementet og med mandat å utrede et pedagogisk tilbud til alle barn i førskolealder. Hun er også leder av Foreldreutvalget for grunnopplæringen (FUG) (foto: Marianne Otterdahl Jensen/FUG).



Intervjuet: Brit Nordbrønd er høgskolelektor ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo (foto: Arne Solli).

Noen forslag til tiltak

Brenna-utvalget foreslår en rekke tiltak i meldingens kapittel 12. Den som vil lese selve kapitlet, vil der finne enda flere forslag enn her, samt med tilhørende argumentasjon:

- 20 gratistimer i barnehagen for alle tre- til femåringer.
- Alle barnehager tilknyttes et tverrfaglig samarbeidsteam.
- Utvidet tilbud om foreldreveiledning.
- Foreldreportaler på internettet.
- Kommunale foreldreutvalg.
- Kommunale planer for foreldresamarbeid.
- Rammeplanmål for lek, omsorg og sosial
- Sette mål for enkeltbarns sosialkompetanseutvikling.
- Tydeligere årsplaner.
- Tydeligere krav om lærings- og utviklingsprogresjon i rammeplanen.
- Hovedvekt på utvikling av barns sosiale kompetanse, språk og annen kommunikasjon.
- Rammeplanen må tydeliggjøre hva innholdet i skoleforberedende aktiviteter skal være.
- En tretrinnsmodell for mer systematisk identifisering og oppfølging av barn med særlige behov.
- En veileder for barnehager som arbeider med traumatiserte barn.
- Redusert mulighet til å ansette personale på dispensasjon.
- Et system for etter- og videreutdanning av barnehageansatte.
- Systematisk lederopplæring av styrere.
- Fireårig førskolelærerutdanning.
- Et betydelig lønnsloft til førskolelærerne av rekrutteringshensyn.

– Formell lek er ikke «skolsk», den innebærer bare at førskolelærerne lager visse rammer til leken, sier hun.

Utvalget går for øvrig ikke inn for obligatorisk barnehage nå, selv om en obligatorisk grunnskole er et argument for. Først må barnehagen bli innholdsmessig og kvalitetsmessig bedre og pedagogtettheten høyere – utvalget vil at minst 50 prosent av de ansatte skal være førskolelærere eller med tilsvarende pedagogisk utdanning.



– En autoritær pedagogikkforståelse

Brenna-utvalgets melding ble gitt hard medfart av Brit Nordbrønd. Hun finner utvalgets pedagogikkforståelse autoritær og avstanden stor mellom meldingens bærende ideer og innholdet i barnehagens nye rammeplan. Hun ser for seg ytterligere et skritt i retning av den skolske barnehagen.

Brit Nordbrønds oppgave på Styrerkonferansen var å kommentere Brenna-utvalgets innstilling *Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn* (NOU 2010:8). Nordbrønds store innvending mot innstillingen er at den etter hennes mening er blitt et dokument om systematisk målstyring, resultatoppnåelse og tiltak, i den grad at det er blitt svært lite igjen av utforskertrang og lekelyst, verdier som står sentralt i barnehagens nye rammeplan.

– Bakgrunnen for utvalget og meldingen er Stortingsmelding nr. 41 (2008 – 2009) *Kvalitet i barnehagen* og NOU 2009:10 *Fordelingsutvalget*, med en forsterkning av hva jeg vil kalle de skolske elementene, sier Nordbrønd. – Utvalget vil ha en tydeliggjøring av det utvalget kaller innholdet i barnehagens skoleforberedende aktiviteter. I tillegg til mål knyttet til fagområdene foreslår utvalget også at det settes mål for hva det enkelte barn skal utvikle av basiskompetanse; utviklingen av barns sosiale kom-



petanse, språklige ferdigheter og kommunikasjonsferdigheter. Utvalget foreslår derfor utstrakt testing og kartlegging for å kunne sette i gang systematiske tilbud og tiltak overfor barn på et tidlig tidspunkt. Systematikken er knyttet til mål- og resultatstyring hele veien, selv leken skal målstyres, mens prosesser knyttet til danning, jf. den nye formålsparagrafen, synes å ha svært trange kår – dannelsesaspektet er nemlig dødt og begravet!

Subjekt/objektforholdet

Utvalget advarer i meldingen mot for sterk vektlegging av den systematiske kartleggingen alene; like viktig som identifisering er iverksetting av systematiske pedagogiske tiltak.

– Det dreier seg om tilbud og tiltak, og den systematikken utvalget bruker mye plass på å definere, er den pedagogikkforståelsen som vi «68ere» gjorde opprør mot, sier hun. – Dette er den autoritære pedagogikkforståelsen som filosofen Hans Skjervheim beskrev som et umoralsk prosjekt, en praksis som forutsetter et subjekt/objektforhold..

– Utvalget sier riktignok selv at skal systematikk operasjonaliseres, må det skje i henhold til etikk og verdier, men jeg ser ikke i meldingen at utvalget bruker begrunnelser hentet fra samfunnsmandatet i barnehagens rammeplan.

– Didaktikk står sentralt i rammeplanen. I rammeplanen er imidlertid didaktikk og sys-

tematikk knyttet til prosesser og til pedagogisk virksomhet. Didaktikken er ikke knyttet til kartlegging av enkeltindivider. Barnehagen arbeider med både systematikk og didaktikk, framholder Nordbrønd, - men det er en annen systematikk og en annen didaktikk der formålet er det prosessuelle heller enn produktet, pedagogikk forstått som handlinger vurdert etter moralske standarder.

Kompensatoriske tiltak

Brenna-utvalget har vært for opptatt av å finne mangler ved barna, av mangelsøking, mener Nordbrønd. Dermed blir det hun kaller kompensatoriske tiltak dominerende i meldingen, mens pedagogiske tilbud blir mer sekundære. For eksempel er ordet «tiltak» nevnt 193 ganger.

– Utvalget foreslår å ta i bruk en tretrinnsmodell for mer systematikk i kartlegging, testing og oppfølging i form av systematiske formelle læringsprogram. Dermed blir barnehagens virksomhet redusert til tiltak. Men hva skal barnehagen egentlig være? Det spørsmålet svarer utvalget kun ullent på.

– Barnehagens nye formålsparagraf trådte i kraft 1. august i år. Dannelsesbegrepet ble tatt inn i formålsparagrafen for å understreke samfunnsmandatets vektlegging av det særegne når barn medvirker, deltar, utforsker, leker – det prosessuelle ved barnehagen som pedagogisk virksomhet. Som meldingen nå er blitt, slår den i stedet beina vekk under slike idealer, og utforskertrang reduseres til forskertrang, mener Nordbrønd.

– Utvalget fastslår også at skolen ikke har klart å bidra til sosial utjevning. Nå skal arbeidet med sosial utjevning bli en oppgave for barnehagen. Dette er en stor oppgave å legge på barnehagens skuldre! sier hun.

– Jeg mener, slik det også sies i rammeplanen, at barnehagen skal være en arena der barn

lærer å mestre sine liv. Hadde utvalget bygd på innholdet i den nye rammeplanen, hadde det virkelig kommet fram til anbefalinger som ville fremmet utforskertrang og lekelyst.

– Utvalget fastslår også at skolen ikke har klart å bidra til sosial utjevning. Nå skal arbeidet med sosial utjevning bli en oppgave for barnehagen. Dette er en stor oppgave å legge på barnehagens skuldre! sier hun.

Ny kunnskap

– Utvalget sier ganske riktig at barnehagefeltet trenger mer forskning, fortsetter Nordbrønd. Hun sier seg imidlertid forbauset over hvilken forskning utvalget later til å se henimot: Nevrovitenskapen, det vil si hjerneforskningen.

– Utvalget etterlyser mer kunnskap om barnehjernen i førskolealder. Det mener hjerneforskningen kan bidra til å hjelpe utsatte barn gjennom kompensatoriske tiltak. Igjen spør jeg: Er det pedagogiske tilbud eller kompensatoriske tiltak utvalget er ute etter? Jeg fastholder at utvalget først og fremst legger opp til mangelsøking. Hjerneforskerne er åpenbart de nye barnehagefagfolkene – sammen med sosialøkonomene - ?

– Dette til tross for at utvalget uttaler at det i dag ikke finnes kunnskap innen feltet kognitiv nevrovitenskap som støtter argumentasjon for at barnehagen ved å innføre systematiske formelle læringsprogrammer kan garantere bedre læringsevne og læringskapasitet, og dermed legge grunnlag for bedre skoleprestasjoner i framtiden. Likevel hevder utvalget at det er grunn til å anta at systematiske tiltak vil resultere i langvarige positive effekter, som det sies på meldingens side 23. Igjen spør jeg: Er det pedagogiske tilbud eller kompensatoriske tiltak utvalget er ute etter?

Nordbrønd finner det trist at kunnskap fra eksisterende kvalitativ barnehageforskning ikke nevnes med ett ord i innstillingen.

Alarmtelefonen for barn og unge

Ring 116111

(Det er gratis å ringe nummeret)

E-post: alarm@116111.no

Nettsted: www.116111.no

Send sms til: 41716111

Nyttige nettadresser:

www.nordiskbarnehageforskning.no
www.medvirkning.no



Foto: Anne Solli

Av Elin Bellika

 medlem av sentralstyret i Utdanningsforbundet
og leder av Kontaktforum barnehage.

Brenn(a)aktuelt

Med forskertrang og lekelyst heter rapporten fra Brenna-utvalget som har vurdert et systematisk tilbud til alle førskolebarn. Tittelen gleder et førskolelærerhjerne.

Utvalget har slått fast at barnehagen i sin nåværende form er et systematisk pedagogisk tilbud. Det er også særdeles gledelig at utvalget ikke valgte kun å vurdere et framtidig «førskoletilbud» kun for femåringene. De ønsker å tilby alle barn i alderen tre til fem år 20 timers gratis barnehage. Sagt på en annen måte: Alle barn mellom tre og fem år bør tilbys ca 50 prosent rabatt på heldagsplassen sin, og de som har halvdagsplass eller delt plass bør få et tilnærmet gratis barnehetilbud.

Tiltaket er kostbart, og vi ønsker grundige diskusjoner om lavere pris på tilbudet til tre- til femåringene er det viktigste akkurat nå. Vi har tro på at effekten av et slikt tiltak vil bli økt etterspørsel, og lettere tilgang for de barna som faktisk trenger et barnehageopphold. Men kanskje vil mer alternative og mer skreddersydde tiltak rettet mot den lille prosenten av tre- til femåringene som *ikke* går i barnehage i dag, heller vært å foretrekke?

Hvorfor ikke gratis til alle?

Det er ikke mange tre- til femåringer som ikke benytter et barnehetilbud, og vi har et langt høyere antall ett- til toåringer i barnehagene enn noen kunne forestilt seg da barnehageforliket ble inngått i 2003. Utdanningsforbundet er derfor særlig opptatt av kvalitetstiltak som retter seg mot *alle* brukerne av barnehagen. Slik sett burde kanskje Brenna-utvalget gått så radikalt til verks at det foreslo gratis barnehage for alle? Et sys-

tematisk barnehetilbud av høy kvalitet er minst like verdifullt for ett- til toåringene som for tre- til femåringene. Er det ikke nettopp ett- til toåringene tittelen «med forskertrang og lekelyst» passer best på?

Vi er spente på hvordan Foreldreutvalget for barnehagen (FUB) vil respondere på et tiltak som medfører høyere pris på barnehetilbudet for de yngste. Vil en slik differensiering påvirke synet vårt på betydningen av og innholdet i barnehetilbudet for de yngste og de eldste? Rammeplanen stiller like strenge krav til innhold uavhengig av barnas alder, og det mener vi er en styrke ved planen som ikke bør rokkes ved.

De fleste av utvalgets tilrådinger retter seg generelt mot hele barnehagevirksomheten og mot hele førskolealderen, og altså ikke bare mot tre- til femåringene. Vi trenger derfor å ta oss tid til å vurdere de konsekvenser vi ser for hele aldersspennet, særlig når det gjelder de forslagene som forutsetter endringer i rammeplanen.

Utvalget har heldigvis valgt å framheve hvor avgjørende barnehagepersonalets kompetanse er for kvaliteten på barnehetilbudet. Her finner vi gjennomslag for mange av Utdanningsforbundets konkrete kvalitetsforslag. Utvalget mener nemlig at minst 50 prosent av de ansatte i barnehagen må ha førskolelærerutdanning eller annen tilsvarende pedagogisk utdanning. Vi finner også støtte for at det bør vurderes å innføre minimumskrav til formelle kvalifikasjoner hos assistenter i barnehagen.

Utvalget vil innskrenke muligheten til dispensasjon fra utdanningskrav, og de mener at varige dispensasjoner ikke skal være tillatt. Sammen med forslaget om å lovfeste et krav om barnehagefaglig kompetanse i kommuneadministrasjonene, mener vi at Brenna-utvalget har pekt på mange viktige kvalitets tiltak for barnehagene.

Jeg er dermed enig med Kristin Halvorsen som fremhever at utvalget har lagt vekt på at kvaliteten og kompetansen i barnehagene må økes.

Utvalget og kartlegging

På pressekonferansen der hun mottok utredningen sa statsråden at enkelte forslag vil utfordre sektoren, noe hun mente det er behov for. Jeg er igjen enig med Halvorsen. Hun mente også at Brenna-utvalget går mye lenger enn det Kunnskapdepartementet gjør når det gjelder kartlegging. Her må vi lese utredningen nøye! Det må vi også når det gjelder forslagene i kapittelet om barnehagens innhold og oppgaver.

Utdanningsforbundet mener at dagens rammeplan er god og at den ikke trenger endringer. At mangelen på førskolelærere fører til at ikke alle barnehager klarer å etterleve alle planens krav og intensjoner, er ikke nok til å foreslå endringer. Flere krav i en sektor som mangler kompetanse på alle nivåer må være feil medisin. Utdanningsforbundet vil derfor bruke den offentlige høringen til både finlesing og debatter før konklusjonene treffes.

Vi tror altså ikke at utvalgets forslag om gratis 20 timers barnehage for tre- til femåringene er særlig brennaktuelt. Vi mener samtidig bestemt at utvalget har pekt på viktige og nødvendige tiltak som kan heve kvaliteten, og som må komme i første rekke.

Ledelse er å snakke *med* og ikke *til*

– Det er viktig å kunne inneha de samme kunnskapene om ledelse som det de pedagogiske lederne besitter, sier Anne May Ingebrigtsen, en av 20 fagledere og enhetsledere fra barnehager i Trondheim som deltok på kurset *Prosesorientert ledelse for styrere* i regi av det danske Kempler-instituttet.

Enhetslederne og faglederne som deltok på kurset i Bakklandet Omsorgscenters lokaler i Trondheim 24. – 26. august, valgte å delta selv om kostnaden ved å delta måtte dekkas av dem selv, eventuelt over enhetens budsjett (alle barnehager i Trondheim er nå enheter, og de omtales helst i flertall – for eksempel er Anne May Ingebrigtsen fagleder i Øvre Sjetnan barnehager).

De pedagogiske lederne, 420 i alt, har fått sin kursdeltakelse betalt av Trondheim kommune. Det må jo sies å være et kompliment til *Kempler Instituttet* (som det heter på dansk) at så langt nærmere 50 enhetsledere (som de kommunale barnehagestyrerne i Trondheim kalles nå) har valgt å ta den rett nok litt komprimerte versjonen for styrere, uten hensyn til kostnaden. Nesten 50 vil si nesten alle.

– Det å ha vært igjennom dette kurset har gitt kunnskaper og kompetanse som gjør at metodikken lettere kan benyttes i arbeidet med og driften av enhetene, sier Ingebrigtsen, som for øvrig er tidligere leder av seksjon barnehager i Sør-Trøndelag.

– Det er riktignok en god del likheter og overlappinger mellom Kempler-instituttets kurs og kommunens rullerende ledelsesopplæringsprogram, men begrepsbruken mellom de to er noe forskjellig, og innfallsvinklene likeså. Å få med seg dette kurset gjør det lettere å snakke samme språk som de pedagogiske lederne, sier hun.

Universelle og eksistensielle verdier

Åpner man Kempler-instituttets kursmappe for styrere, finner man alt på side tre institut-

tets fire universelle og eksistensielle verdier:

- 1) Ingen «er» (for seg selv) – vi «er» alle i relasjoner, altså i forhold til noen andre.
- 2) Jeg er et autonomt individ, jeg deltar i samarbeid, men har samtidig behov for å beskytte min personlige integritet.
- 3) Vi må anerkjenne at alle gjør sitt beste, og at de ønsker å ha tilstrekkelig kompetanse både menneskelig og faglig.
- 4) Alle har behov for å føle seg verdifulle i samspill.

En videreføring av disse verdiene finner kursdeltakerne i vektleggingen av personlige rettigheter, med overskriften «Jeg har rett til å». «Jeg» er altså styreren/enhetslederen.

Styreren har for det første rett til å be andre om det hun vil/ønsker. Det er styreren som har ansvaret for driften av barnehagen/enheten, og hun har dermed rett til, uten alltid å begrunne, å be sine medarbeidere/underordnede om å utføre de oppgavene som er nødvendige for god drift.

Styreren har for det andre rett til å si nei uten skyld. Dersom en medarbeider for eksempel ber styreren rydde opp i et eller annet, kan styreren med rette si nei dersom hun mener problemet bedre kan løses internt på avdelingen – eksempelvis.

Styreren har for det tredje rett til å gi uttrykk for sine følelser. Synes styreren hun har rett til å bli forbannet for noe, har hun rett til å vise det (det samme gjelder selvsagt styrerens medarbeidere).

Styreren har for det fjerde rett til å være uav-

Kempler Instituttet

Kempler Instituttets sekretariat ligger i Odder i Danmark. Instituttet ble etablert i 1979 av overlege Mogens A. Lund, sosialrådgiver Lis Keiser og familierapeut Jesper Juul (kjent for mange norske førskolelærere – og avislesende foreldre), i samarbeid med den amerikanske psykiateren og familierapeuten Walther A. Kempler, som også har lånt sitt navn til instituttet. Interesserte finner mer om instituttet på www.kempler.dk og www.kempler.eu.

Kempler-instituttets norske avdeling finnes også, Kempler Norway. Koordinator er Heidi Reese, hr@kempler.no, tlf. 41 20 11 88.

hengig av andres sympati og velvilje. Kort sagt: Man kan ikke gjøre alle til lags, i alle fall ikke alltid!

Vår projektive kultur

Styreren har for det femte rett til å begå feil og rett og plikt til å ta ansvar for dem. Dette er et vanskelig punkt for de fleste av oss, for som kursleder Kirsten Juel Jensen påpeker, tilhører vi en *projektiv* kultur: – Det betyr at vi har svært lett for å skyve ansvaret fra oss, «det var ikke min feil, det var den andres».

Styreren har for det sjette rett til å endre standpunkt. Nye opplysninger eller forutsetninger i en sak kan gi grunnlag for det.

Styreren har for det sjuende rett til å unnlate å forklare eller unnskyld sin atferd, og rett til å treffe ulogiske beslutninger. Situasjonen kan være den at styreren har behov for å gi en kort beskjed eller til og med ordre, uten alltid å begrunne den med en argumentasjonsrekke. Dette gjelder også selv om beskjeden/ordren kan virke uforståelig eller ulogisk for mottakeren.

Styreren har for det åttende rett til å ta stilling til om det er hennes ansvar å finne løsninger på andres problemer. Det er jo ofte den som har skoen på, som kjenner hvor skoen trykker!

Anerkjennelse, uenighet og lojalitet

– Det skal være lov å være uenig, men når en beslutning er tatt, er det avgjørende å være lojal mot beslutningen, fastslår Juel Jensen. – Annerledes sagt: Enhver ansatt i barnehagen skal føle seg anerkjent som medarbeider og person, enhver skal føle de blir hørt, men det er jo ikke

Rollespill og gruppearbeid er en viktig del av kursene. Her f.v. Kirsti Ingdal, Ilabekken barnehager; Tone Raphael (i hvit genser), Tillermyra barnehage; Kari Antonsen, Ilabekken barnehager; Gunn-Hege Seljeseth (med ryggen til), Byneset barnehager; og t.h. Nina Lidahl, Romulslia barnehage. I midten står kursleder Kirsten Juel Jensen i kommentator- og innspillerrollen. Juel Jensen er sosionom, familierapeut og frilanspedagog. Hun er en selvstendig næringsdrivende som brukes av Kempler-instituttet.



det samme som alltid å få gjennomslag for sine meninger.

Kanskje lettere sagt en gjort, særlig i barnehagen? Som noen kursdeltakere påpekte: Barnehagen er hovedsakelig en kvinnearbeidsplass. Den norske barnehagen har historisk, og av kanskje uunngåelige grunner, hatt en nærmest ultrademokratisk karakter. De ansatte er trolig for opptatt av ikke å støte hverandre – de er jo noen ganger venninner også.

Det er her Kempler-instituttets kurs kan hjelpe dem som gjennom sine stillingshjemler faktisk er gitt ledelsesansvar i barnehagen. Den som er gitt ledelsesansvaret må tåle uenighet, men kan kreve lojalitet – ikke av hensyn til seg selv, men av hensyn til barna i barnehagen og barnehagens forsvarlige drift.

Pedagogiske ledere skal også være ledere

Trondheim kommunes treårige program for skolering av de kommunale barnehagenes pedagogiske ledere karakteriseres som vellykket – så vellykket at mange enhetsledere velger å gjennomføre den samme skoleringen, selv om de må betale for den selv.

Tronheim kommune fant en rekke gode grunner til å kompetanseoppgradere de pedagogiske lederne i enhetene – som er den offisielle betegnelsen for barnehager i Trondheim – og etter en drøyt ettårig anbudsprosess fikk det danske Kempler-instituttet oppdraget. Det treårige programmet tok til i 2008 og varer til sommeren 2011.

– På forsommeren i år besvarte enhetslederne et enkelt spørreskjema om hvordan opplæringen i ledelse for pedagogiske ledere har bidratt til å styrke ledelsen i barnehagen. Enhetsledernes svar indikerer klart at de pedagogiske lederne er blitt tryggere, mer bevisste, tydeligere, mer selvstendige, og at de bidrar mer til ledelsen av enheten, sier Hilde Skybakmoen, rådgiver i rådmannens fagstab for oppvekst og utdan-

ning, til Første steg. Hun er en sentral person i kompetanseutviklingsarbeid i Trondheims kommunale barnehager.

420 pedagogiske ledere vil innen sommeren 2011 ha gjennomført femdagerskurset i regi av Kempler-instituttet – tre pluss to dager med en periode med selvstendig arbeid imellom. Det er 20 deltakere på hvert kurs.

– Vi har underveis i opplæringen dialog med enhetslederne, sier hun. – I tillegg blir hvert enkelt kurs nøye evaluert av deltakerne.

Den påstand at kursene er å betrakte som vellykkede, styrkes ved at kanskje så mange som 50 enhetsledere hittil har valgt å ta en litt komprimert versjon av det samme Kempler-kurset, for egen kostnad.

Det begynte med tonivåmodellen

Behovet for skolering av de pedagogiske lederne begynte å utkrystallisere seg i og med Trondheim kommunes overgang til tonivåmodellen i 2000. Med tonivåmodellen ønsket kommu-

– Å få med seg dette kurset gjør det lettere å snakke samme språk som de pedagogiske lederne, sier fagleder Anne May Ingebrigtsen i Øvre Sjetnan barnehager (= Brinken barnehage + Moltmyra barnehage på Tiller i Trondheim).



nen å bli kvitt mellomlederne, og for barnehagenes del innebar dette at kommunaldirektøren for barnehagesaker kommuniserte direkte med de operative lederne, det vil si enhetslederne.

– Vi har ikke styrere lenger i barnehagene i Trondheim, vi har enhetsledere, sier Skybakmoen. – En strukturomlegging i 2004 ga hver enhetsleder ansvaret for inntil tre «hus», der hvert «hus» tidligere var en selvstendig barnehage.

Trondheim oppnådde full barnehagedekning i 2006, og var dermed først ute av storbykommunene. I de seneste årene har Trondheim etablert hundrevis av nye barnehageplasser fordelt på kommunale og private barnehager.

– Kombinasjonen tonivåkommune, endret lederstruktur og stortilt utbygging gjorde behovet for styrket lederkompetanse iøynefallende, sier Skybakmoen. – Før jul 2006 ble det opprettet en prosjektgruppe med mandat til å utrede

hvordan et skoleringsarbeid skulle skje – Utdanningsforbundet var representert i gruppen.

– Det ble i første omgang bestemt å prioritere de 420 pedagogiske lederne i de kommunale barnehagene. Enhetslederne var med på å tilrå en slik løsning, sier Skybakmoen. – Når enhetslederne selv ikke ble inkludert i det skolingstilbudet som ble planlagt, skyldes det både økonomiske hensyn og det forhold at Trondheim kommune tross alt hadde et eget rullerende lederutviklingsprogram for enhetsledere.

Kommunen inviterte kurstilbydere til å legge inn anbud, en konkurranse og prosess som altså endte med at Kempler-instituttet fikk oppdraget.

Barnehagebyen Trondheim

Trondheim kommunes barnehagetilbud består per i dag av 57 kommunale enheter (tidligere



Hilde Skybakmoen, rådgiver i rådmannens fagstab for oppvekst og utdanning i Trondheim, arbeider i en kommune med en svært aktiv barnehagepolitikk. Selv har hun en sentral rolle i utviklingen av kompetansehevingstilbud til førskolelærerne.

110 barnehager), 74 private barnehager og 95 familiebarnehager.

Det finnes ca 10 400 barnehageplasser: Rundt 6400 av dem er kommunale, knapt 3500 er private, og vel 550 befinner seg i familiebarnehager.

Kempler-instituttets skoleringsprogram er et tilbud til de kommunale enhetene. Skybakmoen opplyser imidlertid at kommunen ønsker å gå i dialog med de private barnehagene for å vurdere et samarbeid omkring tilsvarende opplæring for dem. Ellers foreligger det et eget kommunalt kompetanseprogram for ansatte og veiledere i familiebarnehager.

Våre kurs er mørketidstrøst

Samtlige arrangementer nevnt her arrangeres i Lærernes hus, Osterhaus' gate 4 A i Oslo. Meld deg på, møt fram, treff kolleger og venner, nyt livet!

Forskerspirer

Konferansen *Forskerspirer i barnehagen* arrangeres 7. og 8. februar. Konferansen er fulltegnet.

Du finner det meste som er verdt å vite om konferansen i forrige nummer av Første steg. Les også intervju med konferanseansvarlig Anne Lea i denne utgaven (se side 13).

Språklek på PC

Kurset *Språklek på PC i barnehagen* holdes 17. februar. Påmeldingsfrist er 17. januar.

Foredragsholder er førstemanuensis Arne Trageton, som siden 1999 har arbeidet med et tekstskapingsprosjekt som inkluderer barn ned til ett års alder.

Om foreldresamarbeid

Kurset *Hvor er hjelpen når den trengs? Om foreldresamarbeid og profesjonalitet i møte med foreldre* arrangeres 11. mars. Påmeldingsfrist er 14. februar.

Kursholder er Emilie Kinge, førskolelærer og spesialpedagog som også tidligere har holdt kurs om dette temaet i Utdanningsforbundets regi.

Kartlegging

Kurset *Språkstimulering og kartlegging – to sider av samme sak* holdes 21. mars. Påmeldingsfrist er 21. februar.

Foredragsholder er førstemanuensis Margareth Sandvik, en kjent debattant når det gjelder kartleggingsspørsmålet og med et kanskje mer nyansert syn enn mange.

Vil du vite mer eller melde deg på ett eller flere kurs?

Les på www.utedanningsforbundet.no/kurs

Du kan sende brev til Utdanningsforbundet, postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo, eller ring 24 14 20 00

EECERA i Birmingham

Utdanningsforbundet var representert på forskningsnettverket European Early Childhood Education Research Associations (EECERA) 20. årlige konferanse i Birmingham i Storbritannia i september. Norske barnehageforskere la fram flere prosjekter.

Konferansen la spesielt vekt på hvordan kunnskap om barndom og barnehage konstrueres, legitimeres og utvikles. Ett spørsmål som ble reist er om foreldres, barns og barnehagepersonals stemmer blir hørt i den politiske debatten og om vi virkelig har en demokratisk kunnskapsutvikling når det gjelder barndomsfeltet.

EECERA er et ideelt og uavhengig forskningsfelleskap som publiserer European Early Childhood Education Research Journal (EECERJ). Det norske forskningsnettverket Barnehageliv arrangerte den 18. EECERA-konferansen i Stavanger i 2008. Lenke: <http://www.eecera2010.org/>



Når lekeapparatet blir en dødsfelle

Førskolelærerne skal passe seg for å stole blindt på lekeplasskontrollørene, som ikke alltid har så store kunnskaper om barns utvikling. Førskolelærerne bør heller stole på sin egen evne til å se hva som kan være farlig for barn. Førskolelærernes sunne skjønn er vel så viktig som forskrifter og regler.

4. september i år kom den triste nyheten om at et barn var blitt funnet livløs i Veggund barnehage i Ålesund. Alle barnehageansattes mareritt var plutselig blitt virkelighet; et barn under barnehagens ansvar hadde skadet seg svært alvorlig.

Det er umulig å kommentere saken utover det vi vet fra NRK. Fristende løsninger som «udugelige voksne» eller «manglende sikkerhet» blir vanskelig for utenforstående å kommentere. Det vi vet er at barnehagens lekeapparater ifølge styrer «var nylig kontrollert uten at det ble funnet noe galt med dem». Dette er interessant, og jeg mener barnehageansatte bør diskutere hva slags lekeapparater de vil ha i barnehagen.

En fornuftig forskrift

Det er som kjent slik at vi mennesker i uheldige fall skader oss, knekker armer og bein, pådrar oss sykdommer, og til slutt (uten unn-

tak) dør vi. Naturlig nok gjør vi også det som står i vår makt for å hindre og utsette at det vonde, ubehagelige og uunngåelige skal skje, men det skjer likevel. Av og til skjer det også i barnehagen. Dette vet alle barnehageansatte.

Vi har i over ti år hatt en *Forskrift om lekeapparater* for å sikre at de utformet på en trygg måte. Disse reglene er fornuftige, og enkle for den jevne førskolelærer å følge (eksempelvis fallhøyde og fallunderlag). De trenger heller ikke å stå i motsetning til å la barna utfordre seg selv for å lære seg å mestre farer.

Barnehager skal passe seg for å stole blindt på lekeplasskontrollører og dermed sove trygt om natten. Kontrollørene har ingen formell kunnskap om barns utvikling, men har kun fokus på sikkerhet, noen ganger inntil det komiske. Hektefarer for fingeren der to planker

møtes vil virke rimelig ufarlig for de fleste med kunnskaper om barn, men kan ifølge kontrollørene være en «A»-skade som utgjør en betydelig, livstruende, sikkerhetsrisiko.

Ta ansvar selv

Hensikten min med denne teksten er ikke å hetse lekeplasskontrollørene som nok til tider kan avdekke alvorlige mangler ved blant annet lekeapparater, mangler som kan utgjøre en

trussel mot barns liv og helse. Hensikten er tvert imot å gjøre oppmerksom på at barnehageansatte selv har kompetanse til å se hva som er farlig og ikke.

I et gjennomregulert samfunn som Norge er det lett å tenke at «så lenge vi følger reglene så gjør jeg det riktig». Langt viktigere er selv å ta ansvar og vurdere kritisk områdene barn leker i – som oftest er det ganske så ufarlig og trygt. Min påstand er at når barn leker i

nærheten av oppmerksomme og bevisste voksne, kan de ikke ha det tryggere. Kanskje ulykken i Veggund kan føre noe godt med seg – og gjennom de voksnes ansvarsbevissthet gjøre barnehagene trygge, men også utfordrende og gode arenaer for barns utvikling.

Kontrollørene har ingen formell kunnskap om barns utvikling, men har kun fokus på sikkerhet, noen ganger inntil det komiske.



Torstein Nielsen Hole (torenstain@hotmail.com) er tredjeårsstudent på natur- og fri-luftslinjen ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Bergen (HiB). Han er medlem av styret for Pedagogstudentene ved HiB.

Barns rett til medvirkning

– et demokratiprojekt

Hva er egentlig nytt i diskusjonen om barnedemokrati og medvirkning i barnehagen? Er det dét at barnehagen skal være en allmenn dannelsesinstitusjon, eller er det nye ord på kjent barnehagepedagogikk? Artikkelforfatterne sier at medvirkning kan tolkes inn i en liberalistisk tradisjon med vekt på individets rett og frihet, men også inn i en danningstradisjon med vekt på solidaritet og fellesskap.

Av Ada Freng og Sidsel Hadler-Olsen

Medvirkningsparagrafen i den nye barnehageloven og i forskriften *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2006) har ført til diskusjoner i barnehager og massemedier. Vår oppfatning er at forståelsen av begrepet medvirkning krever faglig innsikt om barns væremåte og utvikling og om barnehagen i samfunnet. Det er åpenbart at dette har betydning for innholdet i førskolelærerutdanningen.

I flere av utviklingsprosjektene våre har barnedemokrati vært tema. Et av spørsmålene vi drøftet i den siste prosjektperioden vår, var om den nye medvirkningsparagrafen hadde ført til endringer i pedagogikken i barnehagene. Det kan se ut til at mens medvirkning har kommet inn som et viktig ledd i barnehagens oppgaver, er det mindre fokus på omsorg. Omsorgsperspektivet i rammeplanen er nedtonet til fordel for læring og antall plasser for de yngste barna har økt. Nå er likeverd og solidaritet nevnt blant grunnleggende verdier i formålsparagrafen til barnehageloven. Dette er interessant, særlig med tanke på hvordan vi kan tolke og forstå barns medvirkning i barnehagen.

I evalueringsrapporten *Alle teller mer* blir det satt søkelys på ett- og toåringene i barnehagene i forhold til den nye medvirkningsparagrafen. Rapporten viser at det er store variasjoner i hvordan medvirkning blir forstått og praktisert, og flere var opptatt av barns medvirkning før rammeplanen ble vedtatt (Østrem et al 2009:126). Styrere i prosjektet vårt var opptatt av tilsvarende problemstillinger.

Vi kan stille spørsmål ved hva som egentlig er nytt i diskusjonen om barnedemokrati og medvirkning i barnehagen. Er det dét at barnehagen skal være en allmenn dannelsesinstitusjon med barnehage for alle, eller er det nye ord på kjent barnehagepedagogikk?

I samtalerne våre forsøkte vi å få tak i styrernes tanker om barns muligheter for medvirkning. Styrernes uttalelser viste at det enkelte barns uttrykk og ønsker er viktige for samhandling i barnefellesskapet og samvirke mellom barn og voksne. Fra dagliglivet kunne vi observere eksempler på at de ansatte var bevisste på å la barna virke med. Vi så at barn og kunstnere skapte noe sammen, at barn og filosof forsto noe sammen og at barnegruppene lærte noe sammen, og vi løftet fram bygging av fellesskap i medvirkningsarbeidet. Styreren i observasjonsbarnehagen vår sa at for dem var det viktig å være strukturerte og tydelige voksne overfor barna. De voksne virker sammen og lærer barna opp til det samme. De var opptatt av å bekrefte tradisjoner i barnehagen og av ny bevisstgjøring og nytenkning.

En felles forståelse av barns medvirkning

Det var særlig to hovedområder samtalepartnerne våre var opptatt av å arbeide videre med:

- Det enkelte barns rett til medvirkning og bygging av fellesskap og fellesskapsforståelse.
- Problemet med å utvikle en felles forståelse for medvirkning i personalgruppen.

Vi presenterer noen uttalelser og refleksjoner fra styrernes arbeid med begrepet medvirkning og mulige implikasjoner for barnehagepedagogikk og førskolelærerutdanning, og avslutter

med å knytte dette nærmere opp mot aktuell barnehagepolitikk.

Vi må forstå barns læring for å kunne gjennomføre barns medvirkning, og det tar lang tid å utvikle den dype forståelsen, så en styrer med mange års erfaring fra barnehagen. Hun la også vekt på betydningen av klare holdninger og lærings-syn hos de voksne. Berit Bae skriver at hvis barns medvirkning skal tas på alvor, må tenkningen bli integrert i en gjennomgående praksis (Bae 2006:24).

Begrepet medvirkning var lite brukt i barnehagesammenheng tidligere, og skapte undring, frustrasjon og diskusjon da loven var helt ny. Innebar valg av dette begrepet noe nytt? Bae skriver i temaheftet om barns medvirkning (2006) at *begrepet peker mot deltakelse i en eller annen variant, uten at en har det fulle ansvar alene*. Paragrafen om barns medvirkning tar utgangspunkt i FN's barnekonvensjon som ble ratifisert av Norge før den første rammeplanen for barnehager ble iverksatt i 1996, men det har tatt lang tid før konvensjonen ble aktivt tatt i bruk i det pedagogiske arbeidet i barnehagen og førskolelærerutdanningen.

Det kom klart frem i undersøkelsen vår at selve medvirkningsbegrepet var en nykommer. Styrerne var imidlertid opptatt av forståelsen av medvirkning som fenomen, og at det å utvikle en pedagogisk praksis som bygger på barns rett til medvirkning er en langsiktig prosess som underveis kan medføre en endring av pedagogrollen og styrerrollen. Noen diskuterte også om det i det hele tatt var ønskelig å bruke begrepet medvirkning. Barn som medbestemmere i egen hverdag var før medvirk-





Samtaler i sju barnehager

Denne artikkelen er basert på samtaler med styrere i sju barnehager og deltakelse i dagliglivet i en barnehage i Bergen i et utviklingsprosjekt fra 2007 til 2009 med særlig fokus på barns medvirkning. Samtaletemaene med alle styrerne var medvirkningsbegrepet, pedagogisk arbeid med barn, individets rett og fellesskapet, førskolelærerutdanningen og barnehagen.

Vi tar også med refleksjoner fra samtaler med lærerutdannere som deltok i utviklingen av den nye rammeplanen (2006). Sammenhenger mellom barnehagepersonalets tolkning av begrepet medvirkning og implementering av medvirkningsparagrafen i barnehageloven har vært sentralt i arbeidet vårt. I løpet av de to prosjektårene opplevde vi en gradvis dreining i arbeidet i barnehagene - fra å ha fokus på medvirkning til å ha mer fokus på dokumentasjon.

ningsparagrafen en innarbeidet del av barnehagepedagogikken. Spørsmålet nå var om medvirkning var et nytt ord på kjent pedagogikk, eller om det innebar en ny tenkning om samarbeid med barn i barnehagen. En styrer mente at *medbestemmelse* var et hyggeligere ord enn *medvirkning*. Styrerne mente at den nye rammeplanen bygget videre på en etablert praksis hvor barns deltakelse hadde hatt en sentral plass i mange år.

En styrer var sterkt opptatt av de yngste barna (fra seks måneder til ca ett år) og deres behov og ønsker om medvirkning. Barnehagen hadde for mange år siden innarbeidet primærkontaktsystemet og personalet arbeidet aktivt med å se hvert enkelt barn. Styreren mente at jo mer barna forsto, jo mer ville de. De voksne i hennes barnehage skulle ha som ledetanke: *Vis meg hva du vil, la meg få se det*. Ved å tolke barns uttrykk kunne de voksne hjelpe barna til å få større innflytelse på egen hverdag. Flere av styrerne stilte seg litt kritiske og spørrende til om barna egentlig ønsket så mye medvirkning som de kunne ha rett til. En styrer sa: *En ettåring for eksempel – hvilken form for medvirkning ønsker han? Han må få de basale behovene sine dekket, og da griner han kanskje for å gi beskjed om disse*.

Spørsmål ble reist ved om vi kan komme til

å tro at barn ønsker medvirkning i større grad enn de virkelig gjør. Samtidig kom det fram at barna, uansett alder, skal lyttes til som subjekter, og gis mulighet til å virke med.

Fra teknisk forståelse til aktiv lytting

En annen tendens i undersøkelsen var at medvirkningsparagrafen hadde ført til en bevisstgjøring av personalgruppens holdninger til barn og demokrati, særlig gjennom en analyse av begrepet medvirkning. Denne tendensen kan illustreres med et utsagn fra en styrer: *Vi har flyttet fokus fra en teknisk forståelse til mer aktiv lytting*.

Noen styrere valgte å starte med begrepsavklaring og diskusjoner sammen med pedagogene, for så gradvis å inkludere flere i personalgruppen. Andre valgte å ta med hele personalgruppen fra begynnelsen i arbeidet med å dekode begrepet i forhold til barnehagens egen praksis. En styrer sa i 2008 at hun erfarte at *pedagogene reflekterte mye over forholdet medvirkning og medbestemmelse, men at assistentene ikke var med på det ennå*. Hun mente at medvirkning var et langsiktig holdningsarbeid *fra a til å*, og at den nye paragrafen satte større krav til utdanning for alle. En styrer var inne på forskjeller mellom å arbeide med assistenter med



Om artikkelforfatterne: Ada Freng (t.v., Ada.Freng@hib.no) og Sidsel Hadler-Olsen (sidsel.ho@gmail.com) er høgskolelektorer ved Høgskolen i Bergen. De har i en årrekke arbeidet med utviklingsprosjekter i barnehage sammen med styrere og personale, internasjonalt og i Bergen, og er med i nettverket *Demokrati i barnehagen* (private bilder).



og uten utdanning, og de som hadde arbeidet lenge var opptatt av tradisjonsperspektivet.

Rapporten *Alle teller mer* tar opp forholdet mellom assistenter og førskolelærere, og gir uttrykk for en forskjell i innstillingen til arbeidet med barns medvirkning. Assistentene mente at det er enkelt å arbeide med barns medvirkning, og førskolelærerne problematiserte i større grad utfordringer, som det å få tak i de yngste barnas uttrykk og det å trekke barna med i planlegging og vurdering (2009:126).

De voksnes holdninger og forståelse av barns intensjoner er et grunnlag for barnehagepedagogikken som gir muligheter for barns dynamiske medvirkning. En styrer fortalte at i barnehagens årsplan ble det understreket at *enhver planlegging skal gi rom for spontanitet og barns medvirkning*. Barnehagen planla ut fra enkeltbarn og ut fra at barnet var en del av barnegruppen. Individets rett og fellesskapet henger sammen. Styrerne ledet arbeidet med å gjøre begrepet medvirkning forståelig og synlig i det daglige samvirket mellom barna og voksne.

Bygging av fellesskap og fellesskapsforståelse

I den norske barnehagepedagogikken har omsorg og læring vært en helhet, og i rammeplanen av 1996 ble begrepet *helhetlig læringssyn* brukt. Barnehagepedagogikken er blitt utviklet av førskolelærerne i barnehagen og av utdanningene. Fra barnehageloven ble vedtatt i 1975 og særlig fra rammeplantidens begynnelse i 1996 har politikerstyring fått større betydning. Vi opplever en brytningstid nå, og utdanningens stemme er betydningsfull i denne.

Kristin Rydjord Tholin har i en interessant diskusjon om forbindelsen mellom omsorg og medvirkning i barnehagen sammenlignet omsorgsbegrepet i begge rammeplanene. Hun ser forbindelsen mellom omsorg og medvirkning som det fellesskapet barna er en del av (Rydjord Tholin 2007:162). De etiske perspektivene ved medvirkning slik loven fordrer, bør

av flere grunner være en kontinuerlig diskusjon i personalgruppene.

Ideologiske spor i vektleggingen av individet foran fellesskapet har vært tydelige i diskusjoner om norsk skole. I barnehagen opplever vi brytninger mellom en pedagogikk som hadde fellesskapet som utgangspunkt, og den vi ser nå med individet som en betydningsfull aktør. Derfor er det helt vesentlig å diskutere verdien av å bygge en forståelse for fellesskapet som del av medvirkningsproblematikken, og å diskutere de implikasjoner som dette vil gi for førskolelærerutdanningen.

Et tradisjonsperspektiv og et fagperspektiv er blitt sammenlignet når det stilles spørsmål ved om førskolelærere og assistenter kan finne en felles forståelse av forpliktelsene i lov og rammeplan: *....den nye barnehagens vekt på barns medvirkning og det medskapende og kompetente barnet utfordrer tradisjonsperspektivet enda mer enn tidligere* (Bjerkestrand og Pålerud 2007:101).

I en av våre diskusjoner med styrere ble det framhevet at det som hadde god virkning for en felles forståelse av hva medvirkning skal være ut fra lov og rammeplan, var å studere det sammen med de pedagogiske lederne først. Denne strategien utfordrer det at barnehagene har personalgrupper med ulik utdanning og bakgrunn, og at det i praksis har vært en tradisjon for et slags likhetsideal mellom de voksne

på en avdeling når det gjelder ulike arbeidsoppgaver (Aasen 2005). Utviklingen de senere årene kan tyde på et brudd med dette.

I flere av våre samarbeidsprosjekter med personalgrupper har vi erfart endringer i barnegrupper og organisasjonsstrukturer som rokker ved årelange forestillinger om hva som er det beste. Med den nye rammeplanen er det slått tydelig fast at det er førskolelærerne som etter loven har mandatet til å utforme det pedagogiske arbeidet. Barnehagelovens paragraf nr 2 om barnehagens innhold sier at barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet. Samtidig som det understrekes at barnehagen som pedagogisk virksomhet har sin egenart og sine tradisjoner, vises det til sammenheng med skolens virksomhet. Men det at særtrekket ved barnehagen kan forklares som *å se omsorg og oppdragsle, lek, hverdagsaktiviteter og læring i sammenheng* (Rammeplan for barnehagen 1996), gir oss et grunnlag for å bruke en tradisjonsforståelse av denne egenarten som skal gi barn opplevelse av mening i et fellesskap.

Det er videre relevant å undersøke hvordan læring kan og skal oppfattes i en barnehage. Relasjonen til medvirkning er interessant, også fordi vi ser en tendens blant politikere til å vurdere barnehagen som en forberedelse til skolen. Et eksempel er Brenna-utvalget, som avga sin innstilling 1. oktober: NOU 2010: 18



Med forskertrang og lekelyst. Mandatet var å vurdere dagens pedagogiske tilbud og utforming av et pedagogisk innhold som kan nå alle barn. Som del av dette arbeidet fikk utvalget kartlagt det pedagogiske innholdet i skoleforberedende aktiviteter i barnehagen. Tendensen til å ville oppgradere skoleaktiviteter i barnehage er delvis i motsetning til barnehagens egenart.

I en diskusjon om læring viser Mimi Bjerkestrand og Turi Pålerud (2007:108) til Solveig Østrem, som hevder at hvis barnet skal opptre som en selvstendig aktør i barnehagen, er det nødvendig å etablere et felles fokus, slik Hans Skjervheim argumenterte for ved å bruke begrepet *det tredje*. En forståelse av et felles fokus i en likeverdig relasjon stiller faglige og holdningsmessige krav til grunnlaget for det daglige arbeidet og forståelsen av barnets perspektiv og innflytelse.

Et barneperspektiv har vært og er fortsatt en del av norsk barnehagepedagogikk, men problematiseringer og dilemmaer i tolkning og praktisering har relevans til forståelsen av medvirkningsbegrepet. Torill Strand hevder at en danningstradisjon for barnehage er mer internasjonal enn nasjonal (Første steg 2/2005), men vi har til nå ikke presise definisjoner av begrepene danning eller medvirkning i barnehagekonteksten.

Vi kan problematisere forholdet mellom en pedagogikk før og etter en barnehage for alle, og hvordan barnehagen nå skal ha en dannende funksjon i samfunnet som første ledd i en utdanningssammenheng.

Barneliv og medvirkning

Barn må påvirkes til medvirkning var en felles påminnelse for de ansatte i vår observasjonsbarnehage.

I flere av våre samarbeidsprosjekter med barnehager i Bergen har vi søkt å finne en forståelse av demokratiets muligheter og ytringsformer i barnehagen. I rapporten *Demokrati i barnehagen* (Freng, Hadler-Olsen, Sørbø 2002) forsøkte vi å klargjøre en demokratiforståelse i en barnehagekontekst. Vi så barnehagen som en del av utdanningssamfunnet. Utgangspunktet vårt var at *oppdragelse til demokrati er en forutsetning for frigjøring i ethvert samfunn, i den forstand at makt og undertrykkelse har ulike ytringsformer som gir mulighet for å kunne utvikle et fellesskap til beste for alle* (Gadotti, 1996).

I dette prosjektet begynte vi å bruke begrepet *barnedemokrati*, der demokratiets mål og intensjoner er ivaretatt samtidig som barna får være barn (Freng, Hadler-Olsen og Sørbø 2002). I en barnehage med målsetning om å oppdra barn i praktisk demokrati er det viktig at barna lærer å gjøre egne valg (DAK-prosjektet 2005)

Barnehagelovens § 3, Barns rett til medvirkning

«Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet.»

Bakgrunnen for paragraf 3 er at FNs barnekonvensjon ble ratifisert av Norge i 1991, innarbeidet i norsk lov i 2003, og innarbeidet i Barnehageloven av 17. juni 2005. Grunnlaget var konvensjonens artikkel 12, som gir barn rett til å si sin mening.

samtidig som de tilegner seg en oppfatning av fellesskapet og fellesskapets verdier. Barna skal erfare demokratiske prosesser og få en forståelse av medvirkningsbegrepet og forholdet mellom det å virke med og det å bestemme noe selv. Dette handler både om rettigheter og plikter i et fellesskap, og siden DAK-prosjektet vårt hadde deltakere fra europeiske land, erfarte vi ulike perspektiver på danning og medborgerskap.

Flere av våre samtalepartnere så på barns rett til å skape *barneliv* – barns eget rom uten voksne – som en utfordrende side ved tolkningen av barns medvirkning – også med tanke på etiske perspektiv (Åberg & Lenz Taguchi 2008). En styrer sa at hun ønsket ikke så mye fokus på at det var noe nytt, men sterkere fokus på de voksnes grunnleggende holdninger i det som paragrafen rommer.

Ettersamtaler med styrere og styrergrupper

I møte med styrergrupper hvor vi presenterte funn fra samtaleanalyser, opplevde vi en utvikling og kanskje nye spor. Vi har erfart at de barnehageansatte har tatt i bruk begrepet medvirkning i samhandling med barna, og at barna får virke mer med.

Men i ettersamtalene våre har vi også erfart at fokuset nå i langt større grad enn tidligere i barnehagesammenheng blir rettet mot dokumentasjon. Hva skal dokumenteres og hvem skal barnehagen dokumentere for? Hvordan viser barnehagene omverdenen at voksne og barn samhandler? Øynene er blitt mer åpne for at i forhold til dokumentasjon har mange barnehager langt igjen før barna virkelig får medvirke. Barnehagene viser stor oppfinnsomhet med bruk av fortellinger, bilder og digitale fotomontasjer på veggene. Vi ser at barna deltar i det som skjer på bildene. De virker med i ulike aktiviteter. Men i hvor stor grad har barna deltatt i utvelgelsen av det som blir presentert?

Noen styrere presiserte at dokumentasjonen ikke måtte bli en tvangstrøye. Krav om dokumentasjon åpner for ulike krav om kartlegging, og er kontroversielle diskusjonstemaer.

I boka *Hva fortelles om meg* (2009) drøfter Bente A. Svenning barns deltakelse i dokumentasjonsarbeidet. Er barna stolte og glade over det som vises, eller gjør vi noen overtramp? Vi må ikke glemme barnedemokratiet og barnas perspektiv i iveren etter å oppfylle dokumentasjonskravet. Lar vi barna få tid for seg selv og sitt barneliv – uten at alt skal dokumenteres? Foreldrene har også rett til å vite hva som sies og vises om sine barn og rett til å reservere seg (*Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* 2006). En av styrerne våre som snakket varmt for de yngste barna i barnehagen, sa at hun mente det var riktig å legge mer vekt på praksisen enn på dokumentasjonen. Vi måtte ikke glemme å være sammen med barna.

Barnehagen må finne sin vei

Vi har oppnådd tilnærmet full barnehagedekning. Vi har også sett en oppblomstring av utbyggere og nye størrelser på barnehagene og ulikheter i stillingsbetegnelser, pedagogtetthet og lønn. En styrer stilte spørsmål ved om medvirkningsparagrafen stiller større krav til utdanning av personalet i barnehagen, og mente det ville bli nødvendig med en endring i pedagogrollen, i det å være leder.

Fra barns medbestemmelse i barnehagene på 1980-tallet til dagens medvirkningsparagraf er det et langt sprang som impliserer ulike nivåer i en teoretisk og ideologisk forståelse og i barnehagenes pedagogiske praksis.

Danningstradisjonen, som blant annet kommer til uttrykk i det helhetlige læringsbegrepet, kan vi med fordel følge langs en demokratilinje. Den endringen i oppdragelsen som innebærer myndiggjøring av barnet, stiller krav om medvirkning fra barnet. Samfunnet har en interesse i innholdet i oppdragelsen, og med full barnehagedekning blir fellesskapet i dette noe som angår alle foreldre og barn. Det kan tolkes som et problem at vi har sterke individualiserende trekk i samfunnet. Kravet om tilpasset opplæring kan leses som et eksempel på individualisering, men det kan også balanseres inn mot barns rett til å lære å hjelpe hverandre, til



å styrke solidaritet og likeverd.

En annen utdanning

En av lærerutdannerne vi snakket med i 2007 mente et nytt paradigme (= det myndige barnet) krever en annen utdanning. Studentene trenger å lære mer om ulike observasjonsmetoder for å kunne bygge gode fellesskap og samtidig møte krav som handler om det enkelte barns utvikling og læring. Utdanningen må også bygge på en annen didaktisk tenkemåte enn den gjør nå. Et moment som understøtter dette, er at alle styrerne vi snakket med, var opptatt av at barnehagene i mye større grad har mange små barn. Ettåringene er med på å endre barnehagens organisering og praksis. Når endringer skjer usystematisk, klarer ikke utdanningen å utvikle seg slik at den styrker barnehagene med de nye førskolelærerne.

Forskningsprosjekter og utviklingssamarbeidsprosjekter bidrar til å skape utvikling, og eksisterende flerårige forskningsprosjekter kan bidra til den systematikken utdanningen trenger i et nytt barnehagebilde. Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) har sagt sitt om førskolelærerutdanningen i høst. Det blir spennende å se hva arbeidet med ny rammeplan for utdanningen vil inneholde, og hva utdanningsinstitusjonene vil gjøre på grunnlag av den foreliggende evalueringen. Det skal videre bli interessant å se hva det offentlige utvalget for barnehagesektoren, ledet av Sylvia Brustad, vil komme fram til i innstillingen som er varslet i oktober 2011. Utvalget skal gå gjennom barnehagens utvikling, retningslinjer og rammeplan nettopp på bakgrunn av rask utbygging og full barnehagedekning.

Utdanningen må bygge grunnmuren

En sammenligning av de to rammeplanene barnehagen har hatt, kan gi en noe ulik opplevelse av barnehagen som en lærende institusjon. Siden barnehagen ble lagt under samme departement som skolen, samtidig som den fikk ny rammeplan, har mange advart mot en skolifisering av barnehagen. Rammeplanen gir i seg selv ikke grunnlag for skolifiseringsprosesser, men departementstilhørigheten og politikeres tolkning av læring i barnehagen med tanke på skoleforberedelse styrker

Barneha gelovens § 1. Formål

«Barneha gen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og dann ing som grunnlag for allsidig utvikling. Barneha gen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn og som er forankret i menneskerettighetene.

Barna skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang. De skal lære å ta vare på seg selv, hverandre og naturen. Barna skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. De skal ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger.

Barneha gen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap. Barneha gen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering.»

Endret ved lov 19 des 2008 nr. 119 (i kraft 1 aug 2010 iflg. res. 18 juni 2010 nr. 828).

en slik forståelse.

Implementeringen av 2006-rammeplanen er i sterkere grad styrt av eierne enn det implementeringen av 1996-rammeplanen var, og dette kan innebære en forskyvning av tolkningskompetansen fra førskolelærere til politikere og ledere uten barnehagefaglig innsikt. Tilpasset opplæring er tydelig eksempel på individualisering i barnehage og grunnskole. Når medvirkning skal tolkes og implementeres, er det fra politisk hold klare føringer for å kople dette til individet framfor til fellesskapet som meningsbærende enhet i barnehagen.

Det er derfor svært viktig at førskolelærerutdanningen utvikler en barnehagepedagogikk i samarbeid med barnehagefeltet som bygger på den norske barnehagegrunnmuren.

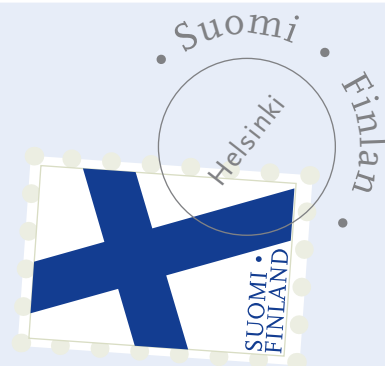
Et annet moment i dette bildet er mangfoldet i måter å organisere barn og personale på, et mangfold som har kommet med den storstilte utbyggingen og de mange nye private eierne. Å organisere krever i denne sammenheng mer kunnskap om ledelse, ledelse som ikke skal være løsrivet fra barnehagen som fenomen.

Litteraturliste

Aasen, W. (2005): Situasjonsbestemt ledelse – en utfordring for pedagogisk leder. I Barneha gfolk 2/2005
Bae, B. (2006): Perspektiver på barns medvirkning i barnehage. I Temahefte om barns medvirkning. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
Barne- og familiedepartementet (1996): Rammeplan for barnehagen. Oslo: Barne- og familiedepartementet
Bjerkestrand, M. og Pålerud, T. (2007): Førskolelæreren i den nye barnehage – fag og politikk. Bergen: Fagbokforlaget.
DAK.Comenius project (Democracy and Attitudes in Kindergartens). (2005): Democracy in Kindergartens, Why?. Århus (privat forlag).
Barne- og familiedepartementet (rev. oversettelse 2003):FNs konvensjon om barnets rettigheter. Oslo: Barne-

og familiedepartementet.
Freng, A, Hadler-Olsen, S., Sørbø, N. (2002): Demokrati i barnehagen. Rapport fra et FoU-arbeid. Bergen: Høgskolen i Bergen.
Gadotti, M. (1996): Pedagogy of Praxis. A Dialectical Philosophy of Education. . New York: State University of New York Press
Kunnskapsdepartementet. (2005): Lov 17. juni 2005 nr 64 om barnehager (barneha geloven) med forskrifter. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
Kunnskapsdepartementet. (2006): Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
Kunnskapsdepartementet. (2010): NOU 2010: 8 Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Strand, T.:Barnehagens dannelsesprosjekt og de kulturelle utfordringene. I Første steg nr 2/2005.Et tidsskrift for førskolelærere fra Utdanningsforbundet
Svenning, B.(2009): Hva fortelles om meg? Barns rettigheter og muligheter til medvirkning i barnehagers bruk av dokumentasjon. Oslo: Cappelen.
Tholin, K.R. (2009): Omsorg og medvirkning – barn som medskapere av fellesskapet i barnehagen. I Moser, T. og Røthle, M. (red): Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk? Oslo: Universitetsforlaget.
Østrem, S. et al (2009): Alle teller mer. Rapport nr 1. Tønsberg.: Høgskolen i Vestfold.
Åberg, A. & Lenz Taguchi, H. (2008): Lyttende pedagogikk – etikk og demokrati i pedagogisk arbeid. Oslo:Universitetsforlaget.



Vi har noe å lære av den finske barnehagen

Artikkelforfatteren har besøkt barnehager i Helsinki, der alle ansatte hadde en relevant utdanning. Kokken laget mat, assistentene ryddet og ordnet, og førskolelærerne arbeidet kun med pedagogiske oppgaver.

Av Henna Naustheller

I forbindelse med mine studier ved Høgskolen i Oslo har jeg besøkt barnehager i Helsinki. Her vil jeg presentere noen tanker om personalsammensetningen i en av dem. På dette punktet skiller den finske barnehagevirksomheten seg fra den norske, og her har Norge noe å lære av Finland. Her er det en liten fortelling om hverdagslivet i en finsk barnehage:

Jeg kommer inn i barnehagen. På småbarnsavdelingen er barna i gang med påkledningen, de skal ut for å leke. Førskolelæreren, to barnepleiere og assistenten hjelper barna med å finne de riktige klærne og å få dem på.

Assistenten har ikke noe ansvar for det pedagogiske, men hjelper til når hun ser at hun trengs og hennes øvrige oppgaver tillater det. Barna får klærne på og går ut med barnepleierne. Førskolelæreren setter seg på kontoret og skriver barnas planer. Neste uke skal hun ha foreldresamtaler, eller utviklingssamtaler som de heter her.

På storebarnsavdelingen er det samling. To førskolelærere har ansvar for dette, mens avdelingens barnepleier hjelper til. Mens samlingen pågår, kommer det deilig duft fra kjøkkenet, kokken er snart ferdig med dagens lunsj. I løpet av dagen lager kokken tre måltider: frokost, lunsj og mellommåltid.

Snart skal de minste komme inn igjen, og få hjelp til å ta av tyttøyet. I mellomtiden har assistenten gjort alt klart for lunsj. Storebarna henter trallen med mat selv, men assistenten har vasket avdelingen og gjort den klar til måltid.

tidet. Barnepleieren hjelper barna med håndvask. Når både store og små har satt seg ved bordet, er det lunsj!

Alle har yrkesfaglig utdanning

Kokken har yrkesfaglig bakgrunn. Hennes oppgave er å bestille matvarer og å lage maten etter menyen som gjelder for alle skoler og barnehager i denne kommunen. I forbindelse med kjøkkenet disponerer hun et lite kontor med egen pc og arbeidsplass til administrative oppgaver.

Barnehageassistenten har en kort yrkesfaglig utdanning innen institusjonsrenhold. Hennes oppgave er å vaske og holde orden i barnehagen, viktig for det fysiske miljøet. I denne barnehagen er det også en elev fra en yrkesfaglig linje, og barnehageassistenten har ansvar for denne eleven. Selv om assistenten ikke har ansvar for barna, hjelper hun til når det trengs.

Barnepleierne i denne barnehagen har en treårig yrkesfaglig utdanning, mens førskolelærerne har en treårig universitetsutdanning. Begge skal blant annet tilrettelegge gode læringssituasjoner. Det finnes ikke pedagogiske ledere. Førskolelærerne står for det pedagogiske innholdet i barnehagen, de planlegger aktiviteter og står for mye av gjennomføringen av dem. Barnepleierne er mer rettet mot omsorgsoppgaver. Begge deltar i foreldresamarbeidet, med blant annet samtaler med barnas foresatte.

Jeg opplevde en ro i denne barnehagen. Alle lot til å ha sin faste plass i organisasjonen og de var enige om virksomhetens mål. Alle ble anerkjent som viktige bidragsytere til den felles oppgaven: Det å gi barna en best mulig

oppvekst. Dette blir også uttrykt helt eksplisitt.

Lek og læring!

Ut fra min kunnskap om virkeligheten i den norske barnehagen, kjente jeg et lite stikk av misunnelse i møtet med den finske. Fordelen med flere pedagoger ble konkret i møtet med personalet. Førskolelærere og barnepleiere arbeidet sammen for gode læringsmuligheter, og likevel opplevdes denne institusjonen som barnehage og ikke som skole. Personalet var sammen med barna og brukte lek og samtaler som kilder til læring. Læringen i denne barnehagen skulle ta utgangspunkt i det enkelte barnet, og barnehagepersonalet ble sett på som veiledere i barnets prosesser. Personalet var gitt gode muligheter til å fungere som veiledere og være tilstede i barnas liv i barnehagen.

Vel hjemme i Norge igjen tenker jeg tilbake på det jeg hadde opplevd. Tenk å være på en arbeidsplass der vi er flere førskolelærere og der barn og barns læring vektlegges!

Tenk hvis jeg kunne konsentrere meg om barna, både enkeltvis og som gruppe! Tenk hvis jeg kunne diskutere pedagogikk med mine kolleger istedenfor å veilede dem! Tenk hvis jeg kunne dele ansvaret for det formelle foreldresamarbeidet med mine kolleger! Da ville mye være mulig.



Om artikkelforfatteren: Henna Naustheller (henna@naustheller.com) er pedagogisk leder i Lille Ekeberg barnehage i Oslo og masterstudent ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo. Artikkelen, eller refleksjonen, springer ut av hennes besøk i Finland i forbindelse med mastergradsoppgaven hennes (privat foto).

Å lytte i stedet for å planlegge

Barnehagene sluttet med å planlegge aktiviteter, innførte i stedet åpen utforming av dagen og tillot at barns egne ønsker, behov og interesser kunne lede personalet til aktuelle læringssituasjoner og aktiviteter. Utgangspunktet var faglig skepsis til den nye skoleforberedende tradisjonen som synes å bli tvunget på barnehagen i stadig høyere grad.

Av Ragnhild Andresen

Førskolelæreren forteller meg at «det var som om en ny æra begynte da vi satte barns medvirkning radikalt ut i livet», og personalet på avdelingen nikker bekreftende. Det er min første dag som forsker i en barnehageavdeling som deltar i min etnografiske feltstudie om barnehagens arbeid med inkludering¹, og jeg blir fortalt hva som var blitt radikalt endret. Denne avdelingen, i likhet med tre andre avdelinger² der jeg gjør feltarbeid, har tatt på alvor betydningen av barns rett til medvirkning, en rett basert på en forståelse av at barn har behov for og kompetanse til å medvirke i det som angår dem (Noddings 2002). Personalet har i lengre tid diskutert utforminger som kan imøtekomme barnas rett til å medvirke i utformingen av dagen i barnehagen. Personalet hadde sammen lest Åberg og Lenz Taguchis bok *Lyttende pedagogikk* (2006) og hadde lenge øvd seg på å praktisere denne pedagogiske filosofien, inspirert av Reggio Emilia-barnehagene.

Plutselig en dag fant de en løsning på utformingsproblemet sitt, nemlig en åpen utforming av dagen. I stedet for å planlegge aktiviteter som de mente kunne føre til lærings- og utviklingsprosesser blant barna, fant personalgruppene en løsning som innebærer en innsikt om at barns egne ønsker, behov og interesser kunne lede personalet til aktuelle læringssituasjoner og aktiviteter i løpet av dagen.

Utgangspunktet for denne utviklingen var at styrerne og de pedagogiske lederne i barnehageavdelingene var faglig skeptiske til den nye skoleforberedende tradisjonen som syntes å bli tvunget på dem i stadig høyere grad³. Disse førskolelærerne var inspirert av andre ideer om hva en barnehage kunne være. De var påvirket og inspirert av en forståelse av at barns rett til medvirkning i barnehagens daglige liv innebærer at de må anerkjennes som medvirkende både som værende (beings) – som personer de allerede er, og som blivende (becomings) – som personer i bevegelse og endring, noe vi alle er, uavhengig av alder (Johannessen & Sandvik 2008:57). Førskolelærerne, som ansvarlige for barnehagens filosofi og praksis, har brakt inspirasjonen videre til resten av personalgruppene.

Perspektiver på egen lyttende praksis

Etter et par dagers observasjon av livet i et par barnehageavdelinger slår det meg at det hersker en konstant atmosfære av lyst og glede mellom ansatte imellom, barna imellom, og mellom de ansatte og barna. Da jeg kommenterer dette for førskolelærere, fagarbeidere og assistenter,

bekrefter de mine inntrykk. De forklarer meg konteksten for denne situasjonen, og hvordan forskjellige aspekter ved den ble vektlagt. Jeg blir fortalt at etter at de hadde nedtonet dags- og ukeplanlegging, ble barna roligere og «naturlige» i ulike aktiviteter enn tidligere; aktivitetsnivået var ikke lavere, men «forskjellig». Mens personalet selv trener på å være tilstede og oppmerksomme overfor barna på nye måter, ser det ut som om barna samtidig er til stede på nye måter.

Noen forteller meg at arbeidsprosessen i lyttende pedagogikk, i aktiv søken etter måter å forstå og praktisere barns medvirkning i barnehagens daglige liv på, har brakt personalgruppen sammen på en ny måte som kjentes god. Andre uttaler tilfredshet knyttet til egen deltakelse i prosessene, en faktor som får dem til å kjenne seg som eiere både av prosessene og konsekvensene, nemlig måten de har startet nye tankeganger og praksiser på.

Alle er enige om at det å arbeide uten fastlagte planer absolutt ikke er enklere enn å arbeide etter slike planer; det er heller mer krevende, og samtidig langt mer utfordrende på mange forskjellige måter. De forstod snart, bli jeg fortalt, at en slik praksis forutsetter en høy grad av oppmerksomhet og nærvær overfor hva individuelle barn og grupper av barn erfarer, opplever og er opptatt av, det være seg mentale eller fysiske forhold, eller begge deler samtidig. De stiller spørsmål som minner om spørsmål den pedagogiske filosofen Nel Noddings stiller angående omsorgens fenomenologi: Hva er karakteristisk for vår bevissthet når vi er engasjert i omsorgsrelasjoner? Kanskje det første vi oppdager er at «we are receptive; we are attentive in a special way» (2002:13). Slik reflekterer også personalet sammen over egen oppmerksomhet. Mange gir uttrykk for at en økt oppmerksomhet overfor barna er interessant; de lærer nå å forstå både seg selv og barna på måter som tradisjonell praksis ikke ga rom for.

Mange i personalgruppene gir uttrykk for at den største og vanskeligste utfordringen de har er egen mangel på kreativitet og evne til å respondere på barnas kreativitet, interesser, nysgjerrighet og tanker. Denne mangelen forbinder de med en inngrodd oppfatning av relasjonen mellom voksne og barn, en oppfatning som innebærer troen de har hatt på at voksne, og i særdeleshet pedagoger, vet hva som er best for barn. Derfor har de, pedagoger, fagarbeidere og assistenter, gjort hva de har lært eller blitt veiledet til, nemlig å legge til rette for de beste måter å stimulere barn utvikling på. Nå er imidlertid spørsmålet om best mulig stimulering blitt dreid til å gjelde hvordan temaer som blir brakt inn i gruppa av barna selv kan utvides og videreutvikles. Utvikling

og utvidelse av temaer i fellesskap gjelder både temaers innhold, tilnærming til og ulike kommunikasjonsmodi for temaene og måter å vekke andre barns interesse for tema brakt inn til fellesskapet av en eller flere av deres kamerater.

En forskjell som gjør en forskjell

Utfordringer kan føles både provoserende og frigjørende samtidig. Den følgende observasjonsbeskrivelsen kan være illustrerende: På et avdelingsmøte ber leder medarbeiderne om å finne ut hva de selv muligens har å by på overfor barna, det være seg en spesiell aktivitet, en lek, en favoritt blant litteratur, kunst, musikk eller skuespill. En i personalgruppa svarer på denne oppfordringen: Hvorfor? Jeg trodde vi skulle øve oss på å lytte til og å gi barna respons på initiativer som kommer fra dem! Har jeg misforstått? Hvorpå leder svarer med et nytt spørsmål: Kan det være slik at barna kan komme til å bringe inn en større bredde av interesser dersom de vet hva vi kan by dem? Og at flere spørsmål vil bli stilt av barna dersom de erfarer at vi kan gi dem respons på mange forskjellige måter?

Denne samtalen resulterer i refleksjoner over usikkerhet og følelser av utilstrekkelighet, av ikke å være god nok. Etter møtet blir jeg fortalt av et par medarbeidere at en ny åpenhet har oppstått blant dem sammen med prosessen med å trene opp evnene til å være mer åpne lydhøre overfor initiativ som kommer fra barna. De prøver å støtte barna i deres bevegelser og endring ved å være i bevegelse og endring selv.

De ansatte i begge barnehagene er ivrig opptatt av at det er en forskjell som gjør en forskjell når en forstående og veiledende måte å svare barna på blir erstattet av en mer intens lyttende og undrende tilnærming. De stadig pågående refleksjonene blant dem er preget av spørsmål om hvordan de «leser» barna og av spørsmål om deres egen rolle i møte med barnas «hundre språk» (Wallin 1981). Refleksjonene har grunnlag i undring over observasjoner de gjør, – og ikke minst i dokumentasjonene de gjør av observasjonene. Slik dokumentasjon, i form av korte notater, logger, fotografier eller videoer, er del av det daglige arbeidet deres.

Hver enkelt har ansvar for denne formen for pedagogisk dokumentasjon i relasjon til sine «primærbarn». Dokumentasjonene blir ikke lagt rett i skuffer for senere «eventuell nytte», men henger omkring på veggene eller ligger spredd utover bord hvor de stadig vekker ny undring. Ved stadig å diskutere disse med hverandre dukker kontinuerlig nye muligheter opp for nye måter å forstå observasjonene på. De fleste observasjoner blir gjort «i farta», men desto mer tid blir brukt til refleksjoner over observasjonene og dokumentasjonene av disse. Filosofien om lyttende pedagogikk blir gjort levende i praksis.

Dialog og deltakende bevissthet

Det betydningsfulle i denne formen for praksis er at barna blir gitt anledning til å la sine stemmer bli hørt – når som helst og hvor som helst, og at de ulike stemmene stadig blir oppmerksomt lyttet til. Samtidig gir



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. Spalteredaktør er professor Bente Aamotsbakken (bildet) ved avdeling for lærerutdanning ved Høgskolen i Vestfold, i samarbeid med Arne Solli, ansvarlig redaktør for Første steg. Tekstene som presenteres vil beskrive situasjoner, enkelthendelser og refleksjoner som knytter seg til det jevne arbeidet i prosjektene. Disse tekstene vil derfor by på annet enn det du vil finne i forskningsrapporter og vitenskapelige avhandlinger og artikler. Vi håper du vil ha glede og nytte av dem.



Om artikkelforfatteren: Dr. philos. Ragnhild Andresen (ragnhild.andresen@hiiof.no) er førsteamanuensis ved Høgskolen i Østfold. Hennes doktoravhandling *Kjønn og kultur* ble skrevet på bakgrunn av interaksjonsforskning i barnehager. Er redaktør og hovedforfatter av boken *Fellesskap og sammenhenger* (2000) (foto: Ole Lindhartsen).

barnas engasjement og undring anledning til utvidelse og ekspansjon; forskjellige aspekter ved sak og innhold blir gjenstand for undring og undersøkelser i fellesskapet. Ikke minst får barna anledning til å sette sitt eget språk på ulike måter å erfare på. I møter med de foresatte involverer personalet dem i sine observasjoner og dokumentasjoner av deres barns interesser og engasjement slik det kommer till uttrykk i barnehagen. Slik jeg ser det, finner vi her i barnehageavdelingene en form for holistisk læring, sprunget ut av leken, og som involverer og inkluderer barns og voksnes kropp, følelser og intellekt.

Barnehagepersonalet som her er presentert, har som sagt fått impulser inspirert av Reggio Emilia-filosofien (Kolle et al.: 2010: 117-125). For Loris Malaguzzi, psykologen som i samarbeid med foreldre etablerte den første Reggio Emilia-barnehagen, var det et kjernepunkt at kunnskap blir til i dialog i en kooperativ læringsprosess. Her er Reggio Emilia-filosofien på linje med Paolo Freire (1997) som sier at praksis innebærer dialog og en dialektikk mellom refleksjon og handling, og med Bachtin (1981) som ser dialogen som en metafor for åpenhet og ufullendt kommunikasjon, for polyfoni og inkludering, i motsetning til monologen som lukker, slik som for eksempel «det autoritative ordet».





I dialogen er det å lytte like viktig som å snakke. Men hva innebærer det å lytte til barna i barnehagen? Ett er sikkert; det er noe langt mer enn «å høre på» eller «høre etter». Nyansene i det å lytte kan være komplekse. Daniel Stern (2007) og Donald Winnicott (2003) bruker begrepet å *tone seg inn* mot barnet, som likeså toner seg mot omsorgspersonen, noe vi også kan si innebærer en deltakende bevissthet. Kvaliteten i deltakende bevissthet mener jeg er det å prøve å forstå hva den andre mener.

Johannesen & Sandvik (ibid.) sier flere steder og på ulike måter at nettopp dette er barn oftest dyktigere til enn vi voksne er. Med rette kan vi derfor kanskje metaforisk si at å lytte til barna er «å gå i deres sko» (Wien 1998). En lyttende pedagogikk kan betraktes som en utvidelse av det sosialpedagogiske perspektivet som fokuserer på å legge til rette for barns lek og læring i et spesielt sosialt perspektiv, men der de voksne har regien. Utvidelsen ligger i at mens dette perspektivet legger til rette for barns utvikling delvis på deres premisser, åpner en lyttende pedagogikk, slik den praktiseres i de fire barnehageavdelingene, for å lære om barna av barna selv.

Deprofesjonalisering, fremmedgjøring – og motmakt

I barnehagen som skoleforberedende institusjon skal kunnskap tilegnes som eiendom, med klare insitamenter og normeringer av hva som skal læres. Denne trenden speiles klart i Kvalitet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet 2009). Her ser vi på den ene side at begreper som anvendes knyttet til vurdering av barnehagene tilhører en instrumentell rasjonalitet og teknologisk praksis: kartlegging, måling, effekt og evidensbasert praksis. På den annen side, når det gjelder verdier som skal karakterisere barnehagen, ser vi at begreper forankret i humanistisk filosofi og etisk praksis blir anvendt: fellesskap, medvirkning, mangfold og inkludering. Vi må spørre oss selv om hvordan nevnte verdier kan bli vurdert ved hjelp av standardiserte måleinstrumenter og testbatterier. Er det, for eksempel, mulig å standardisere utbyttet av mangfold? Jeg ser meldingen som et uttrykk for en utdanningspolitikk i splid med seg selv.

Det er for øvrig et annet aspekt ved utdanningspolitikken i dag som bør mane til ettertanke, nemlig politikken deprofesjonalisering av fagfeltet. Ved å tvinge instrumentalisme og teknologi på barnehagene (og skolen) gjør politikere og selgere av standardiserte utdanningsprogrammer og testbatterier seg skyldige i å stjele makten over kunnskapen fra de profesjonelle førskolelærerne.

Deprofesjonaliseringen forbundet med forsøket fra myndighetenes

side på å skape en «skoleforberedende» barnehage er en trussel mot en sosialpedagogisk tradisjon og videreutvikling av denne. I skolen i foregår det en enda mer utbredt deprofesjonalisering blant lærerne, der mektige aktører i utdanningsmiljøer får selge inn sine skoleomfattende programmer. Innføringen skjer blant annet gjennom flertallsavgjørelse blant skolens ansatte. Samtidig ropes det fra politikere og utdanningsmyndigheter på effektive strategier for innlæring av rett kunnskap og korrekte handlemåter i samspill. Det ropes nå også om at barnehagen må intensiveres som læringsarena, for «kunnskap», «ferdigheter», og ikke minst, «sosiale ferdigheter» (Kunnskapsdepartementet 2007, 2009b). Jeg ser grunn til å sitere Paolo Freire her: “Only those who listen, speak. Those who do not listen, end up merely yelling, barking out the language while imposing their ideas» (1997:306).

Moral som leveregler (Arnesen 2006) kan ses som en form for fremmedgjøring. Leveregler fokuserer på å følge fastlagte normer for hva som til enhver tid oppfattes som god oppførsel og handling. En slik moral er i slekt med en teknisk-instrumentell rasjonalitet. Slike regler fritar oss lett for å ta ansvar for våre handlingsvalg. Fremmedgjøring finner samtidig sted, vil jeg hevde, når gammel psykologisk og pedagogisk innsikt i forholdet mellom følelser og forstand fortrenses, – en innsikt som ser at følelser har prioritet i forhold til forstand i menneskelig utvikling, at «forstanden har følelsene som drivkraft» (Liljeström 1984). En devaluering av følelser som en vesentlig del av mennesket er maktovergrep på det menneskelige i vårt samfunn.

Regler for atferd er langt fra nok for å hjelpe barn som sliter i samspillet med andre og som kan se ut til å mangle sosial kompetanse. Slik kompetanse har grobunn og kan utvikles utelukkende i dialog med andre som virkelig ser følelser og forutsetninger hos dem som sliter. I håndfaste belønninger eller straff for overholdelse eller brudd på «levereglene» utvises mye makt til konformitet, men den hjelper barna lite på vei i en helingsprosess.

Men hvor det utøves makt, finnes det også motmakt (Foucault 1977). Jeg ser barnehageavdelingene der jeg forsker som en motbevegelse mot tendenser jeg har beskrevet ovenfor. Personalet i barnehageavdelingene kan betraktes som utøvere av motmakt mot sannhetsregimer som truer med å ta makten fra dem. Nyere psykologisk forståelse vektlegger at både barns og voksnes utvikling og danning handler om «intersubjektiv deling» (Winnicott (ibid.), Stern (ibid.), Bråthen 2007). Personalets praksiser slik de er beskrevet, har utgangspunkt i denne forståelsen. Som levende subjekter kan vi ikke dele opplevelse og erfaringer uten å lytte til hverandre. Den lyttende pedagogiske praksisen ivaretar det enkelte barns integritet samtidig som den fokuserer på deling og fellesskap. Medvirkning blir ikke lenger bare en rettighet, men en verdi (Larsen 2009). Mine erfaringer fra feltarbeidet viser hvordan denne etiske verdien blir opprettholdt gjennom pedagogisk dokumentasjon og refleksjon, – som etisk praksis.

Konklusjon – om å ha eller være

Erich Fromm (1978) har på en aktuell måte vist forskjellen mellom *kunnskap som tilegnet (acquired)* og det å kunne som produktiv tenkning. Læringsprosesser er forskjellige avhengig av hvilken modus vi blir gitt mulighet til å aktivere; enten ha-modus eller være-modus (ibid.:37-39).

Barn i ha-modus har ett mål, nemlig å holde seg til det andre har belært dem ved å huske så godt de kan det som er blitt sagt dem. De frykter for å glemme det de har lært, på samme måte som for alt som kan forandre seg, skaper frykt i dem.

Barn i være-modus er ikke passive mottakere av ord eller ideer. De responderer på hva de hører og ser på en aktiv og proaktiv måte. Når de lytter, er det en tankeprosess som foregår i dem. Og dersom de er utsatt for tomt snakk eller undervisning som ikke stimulerer dem til strekkelig, er de i stand til å avstå fra å lytte. I stedet vil de heller konsentrere seg om egne tankeprosesser.

Formuleringer som «jeg har ferdigheter» og «jeg har kunnskap» gjenspeiler at ferdigheter, kunnskap og kompetanse er tilegnet (som eiendom), de er tatt i besittelse fra der hvor de er tilgjengelige, nemlig som informasjon.

Formuleringer som «jeg kan», «jeg vet», «jeg er kompetent», etc., hører til i en annen virkelighet. Å vite er en del av prosessen i produktiv tenkning. Å vite betyr ikke å ha sannheten, men snarere å være kritisk og aktiv i å prøve å komme stadig nærmere hva som er sant.

Personalet i barnehagene der jeg har deltatt som forsker vil høyst sannsynlig gjenkjenne beskrivelsene av lærende barn i være-modus, som værende i konstant bevegelse og endring.

- 1 Studien «Forholdet mellom omsorg, lek, læring og danning» i barnehagen inngår som delprosjekt i et NFR-støttet forskningsprosjekt: Barnehagens arbeid med inkludering av barn med spesielle behov i et profesjonsperspektiv.
- 2 Fordelt på to barnehager.
- 3 Dette utgangspunktet var ikke et utvalgsriterium for deltagende barnehager. Disse barnehagenes filosofi og praksis var ukjent for meg da jeg startet feltforskningen.

Referanser:

Arnesen, Anne (2006): «Å fremme respekt, ansvar, omsorg og trygghet i skolens». I REspekt 1. Bodø: SKUR (Statens kunnskaps- og utviklingssenter for helhetlig rehabilitering).
Bakhtin, M. M. (1981): The Dialogic Imagination Four Essays. Austin and London: University of Texas Press.
Bråten, Stein (2007): Dialogens spill i barnets og språkets utvikling. Oslo: Abstrakt forlag.
Foucault, M. (1977): Det moderne fengsels historie. Oslo: Fakkell.
Freire, P (1997): A respons. I Freire, P. et al (eds.) Mentoring the Mentor. A Critical Dialogue with Paulo Freire. NY: Peter Lang Publishing, Inc.
Fromm, E. (1978): To Have or to Be? London: Abacus.
Johannesen, N. & N. Sandvik (2008): Små barn og medvirkning – noen perspektiver. Oslo: Cappelen Damm.
Kolle, T., A.S. Larsen & B.

Ulla (2010): Pedagogisk dokumentasjon – inspirasjon til bevegelige praksiser. Bergen: Fagbokforlaget.
Kunnskapsdepartementet (2007): St.meld. 16 (2006-2007) Og ingen sto igjen. Kunnskapsdepartementet (2009): Kvalitet i barnehagen. St.meld. 41 (2008-2009) Kunnskapsdepartementet (2009b): NOU 2009:18. Rett til læring.
Larsen, A.S. (2009): Barns rett til medvirkning – en etisk og demokratisk verdi som utfordrer barnehagepersonalets profesjonsutøvelse og deres evne til kritisk refleksjon. I Norsk Pedagogisk Tidsskrift 93/1. s. 58-65.
Liljeström, Rita (1984): Våre barn, andres ungar. Oslo: Samlaget.
Noddings, N. (2002): Starting at Home. Caring and Social Policy. London: University of California Press.
Skjervheim, Hans (1976): Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi. I Deltakar og

tilskodar og ander essays. Oslo: Tanum Nordli.
Stern, D.N. (2007): Her og nå. Øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv. Oslo: Abstrakt Forlag.
Wallin, Karin (1981): Ett barn har hundra språk. I Wallin, K., I Mæchel & Anna Barsotti. I Ett barn har hundra språk. Om skapende pedagogikk på de kommunale daghemmen i Reggio Emilia, Italien. Stockholm: Sveriges Utbildningsradio AB.
Wien, C. A. (1998): Towards a Pedagogy of Listening: Impressions of the Centre for Early Childhood Education, Loyalist College, Belleville, Ontario. In Canadian Children, Volum 23, NO 1, 12-19.
Winnicott, D.W (2003): Leg og virkelighet. København: Hans Reitzels Forlag.
Åberg, Ann & H. Lenz Taguchi (2006): Lyttende pedagogikk: etikk og moral i pedagogisk arbeid. Oslo: Universitetsforlaget.

De som tilbyr mer

Det er førskolelærermangel, noe som får enkelte kommuner til å tilby førskolelærerne lønn ut over tariffen. Hjelmeland i Rogaland tilbyr 40 000 kroner ekstra i årslønn til en nyutdannet pedagogisk leder.

Formodentlig betyr dette at kommunene også ser på førskolelærerne som viktige for barnehagedriften.

Rogaland er et rikt fylke med mange velstående og sikkert kravstore foreldre som vil ha det beste til sine barn.

– Vi har et vedtak som sier at vi skal være best i klassen på lønninger til førskolelærerne, sier konstituert rådmann Arild Boganes i Hjelmeland til NRK ifølge barnehage.no. – Det er mangel på førskolelærere og vi konkurrerer om de få som er. Når du ligger så langt inne i Ryfylke som Hjelmeland, kan vi ikke være dårlige på lønn.

Andre Rogaland-kommuner som åpner lommeboka er Sola, som tilbyr 32 000 kroner ut over tariff, Haugesund som tilbyr 20 000, og Gjesdal som tilbyr 15 000.

Kommunene i Rogaland er ledende når det gjelder å lønne førskolelærerne langt høyere enn tariff. I Klepp kommune er man imidlertid slett ikke sikker på at dette er en god utvikling. Klepp mangler per i dag rundt 25 førskolelærere og må bygge og bemanne én barnehage per år framover.

Solfrid Guddal Søyland, leder av hovedutvalget for skole og barnehage i Klepp, mener kommunene heller må satse på tiltak som et godt faglig miljø og god opplæring i i kampen om førskolelærerne.

– Hvis en kommune plusser på noe lønn, legger nabokommunen til enda mer, og da har du en spiral gående. Førskolelærerne skal ha skikkelig lønn, men man må tenke på kommuneøkonomien også, sier hun til NRK ifølge barnehage.no.

Boganes i Hjelmeland sier det ikke blir flere førskolelærere av at kommunene konkurrerer, og at konkurransen skaper mer uro enn stabile forhold i barnehagene.

Nyttige nettadresser:

www.nordiskbarnehageforskning.no
www.medvirkning.no

Margarinfabrikken

en barnehage med store muligheter

Oslos kjempebarnehage Margarinfabrikken åpnet i juni med første byggetrinn. I nåværende fase fortjener Margarinfabrikken respekt, men også saklige, kritiske blikk, uttaler

artikkelforfatterne, medvirkende i delprosjektet *Rom for en ny barnehage – intensjoner og realisering* ved Høgskolen i Oslo. For barndommen til de 500 barna som skal gå der, er en alvorlig sak.

Av Birger Dahl og Randi Evenstad



Fra en base: Nabobasen ses gjennom vinduer og det er mulig å bruke dem i sammenheng dersom man ønsker, hvis skyvedøren åpnes. (Alle fotografier: Birger Dahl).



Fra klatrerom i fellesarealer. Fellesarealene er betegnet som soner på tegningene. Slik synliggjøres forskjell mellom base og sone.

Margarinfabrikken barnehage i Oslo ble da den åpnet straks møtt med mye oppmerksomhet og skepsis (Nettavisen-barnehage.no, Barnehagefolk 2010/3). Vi har sett til dels sterke meninger, men få konkrete beskrivelser av substansen i denne barnehagen.

Første byggetrinn i Margarinfabrikken barnehage åpnet 14. juni 2010 og er en ombygging av en tidligere margarinfabrick. Barnehagen rommer i dag ca. 200 barn.

Andre byggetrinn er et nybygg som skal organiseres som avdelingsbarnehage og ferdigstilles i 2011. Til sammen vil de to byggetrinnene romme ca. 500 barn.

Dette er stort og nytt i Norge og fortjener kritisk oppmerksomhet. Sender vi barna inn i et monsters favn, eller har bygget spennende muligheter i seg? Sperrer verdiladet ordbruk og kanskje også ulik begrepsbruk for åpent innsyn?

Fysisk organisering

Første byggetrinn er ominnredning av den gamle fabrikkbygningen til barnehage med basestruktur. Barnehagens primærarealer med baser og tilliggende oppholdsrom er fordelt på tre etasjer. To etasjer har trapper/heisfri adkomst fra terreng, mens den tredje har adkomst fra trapper og heiser. Noen av fellesarealene ligger i samme etasje i direkte tilknytning til basene og andre i en innskutt etasje. Administrasjon med møterom og kontorer ligger i fjerde etasje.

Barnehagen er organisert med fire baser i hver etasje, med kontorplass for fagleder. Alle birom med toaletter, garderober, stellerom, etc., er ordnet i en kjerne som er gjennomgående i byggets lengderetning. Det er en strukturert

og lesbar organisering det er lett å forholde seg til og gjør orienteringen i bygget forholdsvis enkel.

Basestruktur

Barnehagen er en basebarnehage prosjektert etter Oslo kommunes funksjons- og arealprogram. En base forstås her som en hjemmebase for en fast barnegruppe med barneantall tilsvarende en (vanlig) avdeling. Det er fire hjemmebaser i hver etasje, hos småbarna er det 12 barn og fire voksne som tilhører en base.

I etasjen med store barn er det 24 barn og fire voksne i hver base. To og to baser ligger parvis og kan når det er ønskelig åpnes mot hverandre med en skyvedør og brukes i sammenheng. De to nabobasene har en felles, romslig fingarderobe som også kan nyttes som lekeareal. Samlet sett gir denne organiseringen en klar baseorganisering der barneantallet er begrenset (til en eller to avdelinger). Her kan personalet bestemme hvor mye de ønsker å åpne rommene. En kan for eksempel tenke seg at det i tilvenningsfasen med nye barn er viktig å la barna bli kjent og trygg på hjemmebasen, for så etter hvert å åpne opp for flere relasjoner og muligheter i takt med barnas ønsker om å «erobre verden». Her burde være god anledning til å finne en balanse mellom trygghet, tilknytning, og utforskning, utfordringer.

Fellesrom kan brukes som supplement etter ønske og behov og kan noen ganger innbære møter «med de andre», men også reserveres for egen base.

Vi har sett at mange basebarnehager i praksis har valgt å bruke rom som kunne fungert som hjemmebaser som spesialrom/funksjonsrom (ofte avlukkede), og de har beveget seg i retning av en sonebarnehage, det vil si at alle

Delta i debatten om dagens barnehagebygg

Artikkelforfatterne og Første stegs redaktør oppfordrer alle interesserte til å delta i debatten med spørsmål til og problemstillinger omkring utforming og innredning av barnehagen og dens rom. Send også gjerne inn tegninger og fotografier.

Gjennom å presentere barnehager under vignetten *Dagens barnehage* i Første steg vil artikkelforfatterne – en arkitekt med lang erfaring i å tegne og planlegge barnehager og en høyskolelektor ved en førskolelærerutdanning og selv med bakgrunn som førskolelærer – søke å gi diskusjonen om de nye

barnehagene en konstruktiv og konkret retning ved å beskrive bygg, rom og organisering. Slik vil de prøve å inspirere til planlegging, utvikling og drift av nye barnehager. De utfordringene de nye barnehagene møter med å ta i bruk det fysiske miljøet synes lite påaktet, og de ser at forbedringspotensialet er stort. Kanskje er det ikke alltid så mye som skal til for å erobre rom og skape mer inviterende og inspirerende miljøer for barn og voksne.

Gjennom prosjektet *Rom for en ny barnehage – intensjoner og realisering*, et samarbeid mellom Høgskolen i Oslo og Enerhaugen

Arkitektkontor AS, vil artikkelforfatterne sette søkelys på utforming og bruk av barnehagens fysiske miljø med særlig fokus på nye barnehageformer. I Første steg nr. 1 og 2 i år har de blant annet drøftet begrepsbruk og noen problemstillinger de nyere barnehageformene reiser. De påpeker svært ulik bruk av ord som baser og soner, og at det blir lett å snakke forbi hverandre når de som taler legger forskjellig innhold inn i begrepene. Det synes og menes mye i ulike medier, og store barnehager, store baser og store barnegrupper ser ut til å bli blandet sammen.

arealer blir til fellesarealer (jfr. funksjons- og arealprogram for barnehager, Oslo kommune 2007); dette uten at forskjellen og konsekvensene av denne betydelige endringen av organiseringsprinsipp synes fullt ut forstått. Store og uhåndterlige barnegrupper ser ut til å være resultatet ut fra beskrivelser vi leser og fra egne observasjoner. Etter våre erfaringer i prosjektet ser det ut til at sonebarnehager har andre og større utfordringer enn basebarnehagene.

Den fysiske organiseringen av Margarinfabrikken med tydelig definerte hjemmebaser for mindre faste barnegrupper forhindrer slike blindspor. Her tror vi det ligger en nøkkel til at baseorganiseringen kan fungere i henhold til intensjoner i funksjons- og arealprogrammet.

Fellesarealer

De fellesrommene som er tenkt hyppigst brukt ligger nærmest basen og i samme etasje, slik som småbarnas tumlelekerom. Her kreves ingen stram organisering mellom brukerne i etasjen. Gymnastikksal og teater/dramarom ligger nærmere de større barnas baser, mens fellesrom som vannlekerom og mediatek, etc., ligger fjernere fra alle basene. De to sistnevnte vil også kunne brukes av barna i nybygget når det står ferdig og her vil selvsagt en viss fordeling og organisering være nødvendig når det gjelder bruk – slik det lokale biblioteket eller badet heller ikke kan ta imot alle på en gang.

Forholdet mellom basearealer og fellesarealer sier mye om organiseringsprinsippet i en barnehage. Det er ca. fire kvadratmeter lekeareal per barnehageplass (store barn) å fordele mellom base/avdeling og fellesareal, enten barnehagen er stor eller liten eller har avdelings- eller base/sonestruktur.

I en liten barnehage er det lite å fordele til spesialiserte funksjoner uten at base eller avdeling kan bli skadelidende, og spesialrom og spesialaktiviteter bør kanskje legges i de åpne lekearealene og være lett tilgjengelige. I



Utelekeplassen sett fra kontoretasjen øverst i barnehagen. Stort, men oppdelt og avgrenset.

en stor barnehage som Margarinfabrikken gir imidlertid forholdsvis små avsetninger av areal per barn muligheter for flere funksjoner om man skulle ønske det.

Det blir som med tettsteder og byer: Små tettsteder har kanskje en ballplass, mens en by har både ballplasser og stadion. Margarinfabrikken barnehage er en stor by, og den har mulighet for å ha byens varierte tilbud – og har dem. Som i byen er beboernes lyst og evne til å bruke dem avgjørende for hvordan de blir brukt.

Utearealer

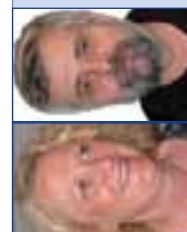
Det er direkte adkomst til utearealene fra underetasjen og fra første etasje. Basene i andre etasje har tilgjengelighet både fra trapp og ikke minst ved hjelp av en stor heis. Innearealene i de tre etasjene har god visuell kontakt med og oversikt over utearealene, som er oppdelte og rommer alt fra grøntarealer til byrom med gater og plasser, hus med leiligheter og innekrom. Det kan være spennende både for barn og voksne å se ned på lekeplassen innenfra, og det er mange muligheter på selve lekeplassen.

Som innearealene trenger nok utelekeplassen tid på å gå seg til. Den er imidlertid bearbeidet og variert – kanskje litt for bearbeidet i partier. En skog eller park i «byen» der spurver kunne slå seg ned, kunne kanskje myket opp?

Fakta

Første byggetrinn:	Ombygning av fabrikk fra 1927 til barnehage.
Byggherre:	Oslo Kommune v/omsorgsbygg.
Arkitekt:	NAV
Data:	Barnehagen er organisert med fire baser og en fagleder i hver etasje.
Antall småbarnsbaser/ barn per base:	To etasjer har fire baser hver med 12 barn og fire voksne i basene.
Antall storebarnsbaser/ barn per base:	En etasje har fire baser med 24 barn og fire voksne i hver base.

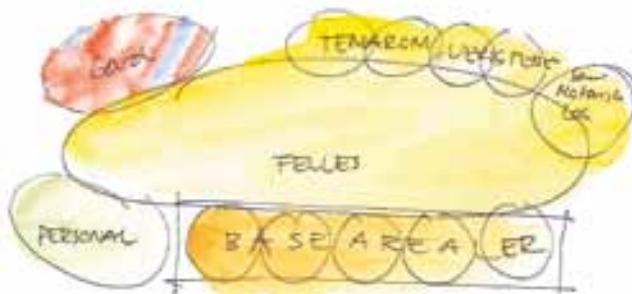
Om artikkelforfatterne: Randi Evenstad (randi.evenstad@lui.hio.no) er høyskolelektor i pedagogikk ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo (HIO), der hun og førstelektor Aslaug Andreassen Becher driver delprosjektet Rom for en ny barnehage – intensjoner og realisering i samarbeid med Enerhaugen Arkitektkontor AS. Prosjektet inngår i et større tverrfaglig HIO-prosjekt om Barnehagebygg i storby- materialitet, lek og læring. Birger Dahl (b.dahl@enerhaugen.com) er sivilarkitekt MNAL. Enerhaugen Arkitektkontor AS. Kontoret har tegnet flere barnehager og skoler i sin 25-årige historie, og ønsker å bidra til å utvikle barnehage- og skolebygninger og bruken av dem gjennom blant annet deltakelse i HIOs prosjekt (private bilder).



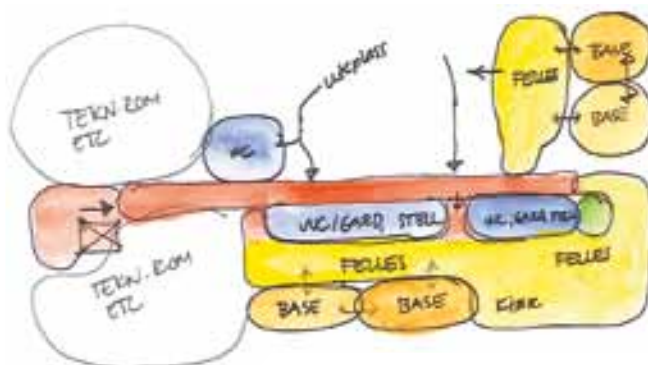
Planløsning og boblediagram:

For at diskusjonen om barnehagens organisering skal bli konkret mener vi det er viktig å se på både planløsninger og boblediagram som tydeliggjør barnehagens organisering, sammenhenger, funksjoner og størrelsesforhold mellom dem:

Funksjonsdiagram basebarnehage: Funksjonsdiagrammet er et boblediagram som utgangspunkt for formingen. I planleggingen av en barnehage tilpasses dette til ulike ønsker, behov og hvilke muligheter de fysiske rammen, for eksempel tomt eller eksisterende bygning setter.



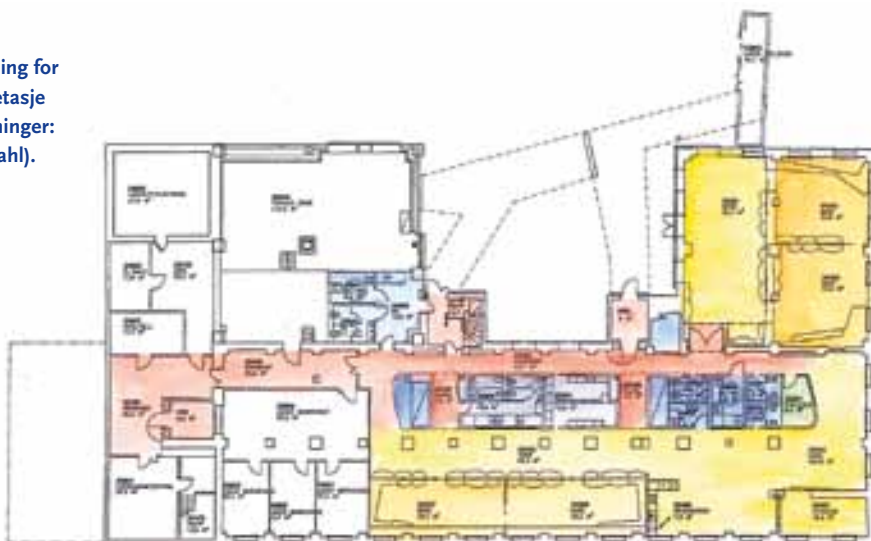
Boblediagram for nederste etasje i Margarinfabrikken. Rødt er kommunikasjonslinjer/gangarealer. Mørk gult er basearealer, lys gult er fellesarealer, grønt er personalfunksjoner (her kontor) og blått wc, garderober, stellerom. Vi ser den parvise beliggenheten til basene og kontakten/sammenhengen dem imellom og til fellesarealene.



Det er spennende å utforske og

gå kritisk gjennom en barnehageplan på denne måten. Kunne ting vært organisert annerledes, kunne andre sammenhenger og plassering av funksjoner gitt andre muligheter. Vi har ikke funnet plass til det for Margarinfabrikken i denne omgang – men gjør det gjerne selv – og gjør det på egen barnehage!

Plantegning for samme etasje
(alle tegninger: Birger Dahl).



Estetikk

Barnehagen er innpasset i en fabrikkbygning fra 1927. Bygningen måtte ribbes og gjennomgå en omfattende utbedring. Det er lite igjen fra margarinproduksjonen ut over navnehentydningen til områder og rom, som for eksempel hentydninger til «Pers margarin» og annet som ble laget der og kanskje snart er glemt.

Men den gamle fabrikkbygningens muligheter er utnyttet: Høye vinduer gir mye lys og vidt utsyn, og spillet mellom høye og lave rom gir interessante romforløp. Detaljeringen, rommene og utearealene er holdt i et enkelt og kanskje minimalistisk uttrykk, gjennomført på en konsekvent og overbevisende måte. Vi synes dette gjør at bygningen trer litt tilbake, den utfordrer og overlater til brukerne å ta saken videre og gjøre den til den barnehagen de vil skape.

Dette er noe vi mener er mulig også i et litt minimalistisk detaljert miljø: Boligmagasiner og annonser for tiden viser at hyggelige boliger med «trivelig preg» kan skapes i boliger med detaljering som ikke er så langt unna det vi nå ser i Margarinfabrikken.

Inntrykk og refleksjoner

Vårt inntrykk fra befaringen var et personale som var interessert og engasjert. Her er det fagutdannet personale i alle stillinger som krever førskolelærerutdanning. Personalet har tatt utfordringen og er på vei til å lage en velfungerende barnehage. Organisering av barnegruppene og bruken av fellesrommene virket utvunget og lite overorganisert – i motsetning til hva som beskrives i andre «base»barnehager (Seland 2009). Personalet i Margarinfabrikken har noen utfordringer med hensyn til å videreutvikle innredningen av gode baser og interessante fellesrom og lekemiljøer. Dette er ikke overraskende i en så nyåpnet barnehage; det krever tid å komme i orden i en ny og stor bygning med ny organiseringsform.

I forbindelse med Høgskolen i Oslos prosjekt *Rom for en ny barnehage – intensjoner og realisering* har vi på våre barnehagebesøk sett mange fattige miljøer i nyere (og i eldre) barnehager, uavhengig av organisering. Margarinfabrikken fremstår på mange måter som mer barnevennlig med bedre plass til for eksempel småbarnas tumlelek enn mange småbarnsavdelinger vi har besøkt.



Åpenhet ute – inne, sett fra sone.

Margarinfabrikken og andre nye barnehager må navigere i krevende farvann. Generelt tror vi det kan ligge en fare i å spesialisere rommene for mye. De ofte avlåste spesialrommene vi har observert i mange barnehager, kan framtinge unødig ressurskrevende organisering av barn og voksne og frata barna grunnleggende rekvisitter for lek, lesing og skapende aktivitet som bør være tilgjengelig hele tiden. Det kan være at det er mangel på penger til utstyr. Men kanskje er for mange penger brukt på for mange bord og stoler på bekostning av enkelt utstyr som kan stimulere lek? Utkledningstøy mangler mange steder, selv om slikt tøy ikke behøver koste noe. Malersaker finnes som regel, men ofte innelukket og vanskelig tilgjengelig. Kanskje er hverdagen for personalet så krevende at arbeidet med å gjøre det fysiske miljøet rikere og mer spennende kan komme i bakgrunnen i hverdagens strev.

Et viktig spørsmål er om barnehageeier støtter nok opp om arbeidet med å skulle utvikle et innholdsrikt fysisk miljø etter at nøkkelen er satt i døra i nye barnehager. For oss ser det ut til at personalet ofte blir stående alene og litt rådvile i denne delen av etableringsprosessen. Å erobre tomme bygninger og skape interessante og gode miljøer krever både ressurser, tid og kompetanse på fysisk miljø. Dette ser ut til at barnehageeier kanskje forventer skal gå av seg selv, samtidig med at personalet har hendene fulle med tilvenning av mange nye barn, ofte altfor mange på kort tid.

Det var god plass i alle etasjene i Margarinfabrikken – vi kunne ikke se tendenser til treng-

sel eller kaos. Vi så heller kanskje noe av den romslighet og nakenhet som preger nye barnehager. Lokalene var heldigvis ikke fylt opp med store bord og stoler slik vi altfor ofte ser. Vi tror barnehagens lokaler gir mulighet til å utvikles over tid til en spennende barnehage.

En barnehage med gode muligheter

Margarinfabrikken barnehage første byggetrinn framstår som barnehage med god og gjennomført organisering. Den er stor, og med egne barndomsminner fra store byskoler (som krympet veldig da vi kom tilbake i voksen alder) i tankene vet vi godt at størrelse betyr noe. Margarinfabrikken barnehage er planlagt med oppmerksomhet på dette og oppdelt og brutt ned i mindre enheter. De fysiske rammene er rolige og varierte og et godt utgangspunkt. Det er mange muligheter for at de fysiske rammene kan utnyttes til å skape en barnehage som det enkelte barn og barnegruppene kan få det godt i.

Kilder:

<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/article3690488.ece>
<http://www.barnehage.no/no/Nyheter/3480/Januar/Kritisk-til-gigantbarnehager/>
 Barnehagefolk 2010/3 – diverse artikler og debattinnlegg.
 Evenstad, R. (2010): Begrepsforvirring om basebarnehager. I Første steg nr.1/2010.
 Evenstad, R. & Becher, A. A. (2010): Vi trenger førskolelærere med kompetanse på fysisk miljø. I Første steg nr.2/2010.
 Funksjons- og arealprogram for barnehager, Oslo kommune (utkast 2007).
 Seland, M. (2009): Det moderne barn og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet. Doktorgradshandling NTNU 2009:258.



Transparent dør fra sone til base. Innredningen av basen skimtes.

Vi synes arkitekter og andre involverte har gjort et vel utført stykke arbeid med den gamle margarinkassa. Hver dag må imidlertid erobres. Det må fortsatt settes inn oppmerksomhet, kompetanse og ressurser på videre hensiktsmessig innredning og bruk av barnehagen i tiden framover. Arbeidet

må ha et velfundert pedagogisk fundament. Det så vi stor oppmerksomhet og vilje til i Margarinfabrikken.

Vi har ikke gått inn i alle detaljer. Vi fant ikke noe monster, men en grundig planlagt barnehage med gode forutsetninger for å ta de utfordringer enhver ny barnehage møter. Det skal bli spennende å følge den videre. I den nåværende fasen fortjener den respekt, men også saklige kritiske blikk. For barndommen til hver av de 500 barna som skal gå i den ferdige, store barnehagen til enhver tid er en alvorlig sak.

Man tenker sitt ...

Av Einar Juell og Jon Kaurel

«Det er et tullele krav alle stiller, at man skal snakke så alle kan forstå. Hverken mennesker eller sopp vokser på den måten. Som om naturen bare hadde en måte å forstå på. Som om det fantes en slags trygghet bare i dumheten.»

Sitatet er hentet fra den svenske filmen *Man tenker sitt*. Den åpner med 11 år gamle Sebastians skråblikk på tilværelsen. Noen ganger treffer film bedre enn all verdens tekst. For et bilde kan som kjent si mer enn 1000 ord, og på film er hvert sekund satt sammen av 24 bilder. Åpningssekvensen med Sebastian varer i 32 sekunder. Det blir 768 000 ord. Til sammenligning inneholder Stortingsmelding nr. 16 ... og ingen sto igjen, NOU 2009: 10 *Forordningsutvalget* og Stortingsmelding nr. 41 *Kvalitet i barnehagen*, 369 671 ord. Det er under halvparten det. Man tenker sitt ...

Våre tanker går til Søren Kierkegaard som sa: «Det er pussig, at det med de relativt få ord, der findes i sproget, kan siges så mye sludder.» For det er et tullele krav alle stiller, om at man skal snakke så alle kan forstå. Men det er like fullt et krav, og det vokser seg stadig sterkere. Og vi kartlegger, så alle kan forstå at barn kan snakke slik at alle kan forstå hva de sier. For vi lever i et kunnskaps-samfunn, og her kommer man ingen vei om man ikke snakker riktig. Og slikt snakk kan bare sikres om man mottar de rette tiltakene som liten. Man tenker sitt ...

Vi tenker at hverken mennesker eller sopp vokser på den måten. Ei heller appelsiner. Om ikke de er mekaniske da. I Stanley Kubricks film *A Clockwork Orange* følger vi den voldelige Alex som etter å bli fanget av politiet gjennomgår virkningsfulle tiltak i regi av innenriksministeren. Alex ender opp uten evne til å kunne utøve vold. Men tiltaket

har en bivirkning. Alex forsøker å ta sitt eget liv når han hører musikkstykket av Beethoven som akkompagnerte tiltaket han ble utsatt for. Han lykkes ikke, men saken skader innenriksministerens parti så mye at Alex blir bedt om å hjelpe for å bygge det opp igjen. Man tenker sitt ...

Pedagogikk vs utdanningsvitenskap

Og vi tenker at utfordringen med kunnskaps-samfunnet er den kunnskapsøkonomien som utvikler seg, og som gjør at det snart bare satses på grunnleggende ferdigheter. Det handler om «det som virker» i forhold til politisk fastsatte standarder for måloppnåelse. I en slik kunnskapsøkonomi får pedagogikken dårlige kår, mens utdanningsvitenskapen presenterer svarene. Den pedagogiske forskningen har i for stor grad vært orientert mot samfunnsmandatet, ifølge utdanningsforskningsprogrammet *Utdanning 2020*. Nå trengs det kunnskap som fremmer resultatoppnåelse, og dette får vi ved økt omfang av kvantitativ og samfunnsvitenskapelig effektforskning. Vi må finne ut hvordan barnehage virker på barns sosiale, emosjonelle, atferdsmessige, motoriske, og kognitive fungering samt psykiske helse. Så kan vi sette inn de rette tiltakene, og få gode kunnskapssamfunnsborgere. Man tenker sitt ...

Vi tenker at pedagogikk og utdanningsvitenskap ikke er det samme. For der utdanningsvitenskapen svarer på hvordan vi skal gjøre, stiller pedagogikken spørsmål ved hva det er vi *egentlig* driver med. Pedagogikken

er et verdibasert fag, en forståelseshorisont, et fag med lange tradisjoner og dype røtter, nettopp i spørsmålet om hva det er vi *egentlig* forsøker å få til. Problemet i dag er ikke primært svarene som presenteres, men spørsmålene – eller snarere mangelen på spørsmål – som stilles. For PISA-samveldets konstruerte problemfelt synes ikke å hjelpe oss til å diskutere hva det er vi *egentlig* driver med, når vi oppdrar og utdanner kommende verdensborgere. Man tenker sitt ...

Hva vi egentlig driver med

I middelalderen hadde mange herskere en hoffnarr som sa det andre ikke turte. Narren kunne advare om farer som herskeren ikke så. I dag burde kanskje utdanningspolitikere i større grad anerkjenne samfunns-kritiske pedagoger som slike «hoffnarrer», som tør å si at keiseren vandrer naken rundt i ring? For utdanningsvitenskapen produserer lett kunnskap uten retning, i en tid der kunnskapen virkelig burde kobles til ideer om hvor samfunnet bør gå og hvorfor. Men spørsmålet om hva vi *egentlig* driver med blir stadig fjernere, mens barnehagene tilbys tiltakene som skal virke. Og det forventes at vi følger blindt.

Men om vi ikke lar faget pedagogikk være fundamentet for vår yrkesutøvelse, blir vi bare enda en konsulenttjeneste som leverer den til en hver tid siste bestilling. Uten kritisk ettertanke og refleksjon over hva det er vi *egentlig* driver med, får vi en praksis som følger alle nye trender blindt. I en verden som står overfor langt større utfordringer enn mangel på kunnskap, er denne blindheten kanskje vår største fare. For å si det med enn annen av Kubricks filmer: Vi velger å møte kunnskapssamfunnets virkelige utfordringer *Eyes Wide Shut*.

Man tenker sitt ...

Forfatterne: Einar Juell (t.v.) er førskolelærerutdannet med hovedfag i barnehagepedagogikk og spesialkonsulent i Utdanningsforbundets utredningsavdeling. Jon Kaurel er førskolelærerutdannet med mastergrad i allmenn pedagogikk og spesialkonsulent i utdanningspolitisk avdeling (foto Juell: Arne Solli, foto Kaurel: Petter Oppenud).



Til Thomas Moser:

Det må ropes et varsku!

– Det gleder meg at Thomas Moser er enig i at vi ikke vil ha en barnehage som driver med rutinemessig testing av alle barn. Jeg tror nemlig at vi i tiden framover må forene alle krefter for å hindre at det er nettopp det vi får, skriver artikkelforfatteren.

Av Anne Greve

Thomas Moser er i Første steg nr. 3 i år bekymret for at barnehagedebatten ikke er edruelig nok. Jeg mener Moser må klare å se forskjellen på et opprop, som er et varskurop til samfunnet om noe som er i ferd med å skje, og et debattinnlegg i en avis eller et tidsskrift. Mange av de som har vært med på å utforme Barnehageoppropet, og mange som har valgt å undertegne (med åpne øyne), deltar i barnehagedebatten på ulike nivå – også med «edruelige» debattinnlegg i aviser og tidsskrifter og i media for øvrig.

Moser har rett i at det er mye i Kvalitetsmeldingen som er bra. Dette er jo ting vi selv i stor grad har bidratt med i egenskap av at vi begge satt i referansegruppen til Kunnskapsdepartementet (KD). Men vi som har arbeidet lenge i barnehage er blitt lei myndighetenes glansbilder og glassperler. Det vi må se på, er ikke brødteksten i disse meldingene, men de foreslåtte tiltakene. På mange måter står tiltakspunktene i motsetning til innholdet i meldingen for øvrig. Jeg tror det er dette som har fått over 3000 personer, hvorav ca. 50 professorer, nærmere 50 førsteamanuenser, over 30 ph.d.-studenter, og mange førskolelærere, pedagogiske ledere, styreere, prester, ingeniører, filosofer, assistenter, besteforeldre, foreldre, spesialpedagoger og lærere til å undertegne oppropet.

Eiere i strid med rammeplanen

Alle som leser Kvalitetsmeldingen, kan være enig med det Turi Pålerud (i Første steg nr. 2 i år) og Moser fremhever, nemlig at språkkartlegging bare skal være et tilbud til alle barn. Problemet er at det etter hvert er mange barnehageeiere, kommunale som private, som alt nå pålegger sine barnehager å drive med rutinemessig kartlegging av alle barn. Dette er i strid med den rammeplanen som Moser selv har vært med på å utarbeide.

Det er ikke slik at foreldrene kan komme og be om å få en kartlegging av sitt barn. Foreldrene må tvert imot selv ta initiativ til å nekte

personalet å kartlegge barnet. Hvis foreldrene nekter personalet å kartlegge, kan foreldrene få høre at dette blir på deres egen risiko, og at man da ikke vil ha noe å ta opp i foreldresamtalene. Slik er barnehagehverdagen mange steder i dag. Dette skjer uten at det foreligger noe krav fra myndighetene, men tvert imot med en rammeplan som klart sier at man ikke skal kartlegge enkeltbarn dersom det ikke foreligger en spesiell grunn til det, som at man trenger et samarbeid med hjelpeinstanser utenfor barnehagen.

Jeg er enig med Moser i at vi mangler kunnskap om konsekvenser av kartlegging av alle barn. Det er vanskelig å bevise ut fra forskning at dette vil kunne komme til å snevre inn innholdet i en pedagogisk institusjon eller endre innholdet mot å dreie seg mer om språk og tall på bekostning av for eksempel lek og de este-

tiske fagene. Etter min mening har vi imidlertid mange nok indikasjoner på at det kan skje. Det vil være kritisk om vi i påvente av forskning ikke skal reagere på noe vi mener kan føre til en feil utvikling her og nå.

Klar tale fra OMEP

Mange innen barnehagefeltet i inn- og utland deler min bekymring. Verdensorganisasjonen for småbarnsoppfostring (OMEP) skrev på sin verdenskongress i Göteborg tidligere i år en deklarasjon:

Today, because of political and financial problems, most governments are overemphasizing the swift development of literacy and numeracy skills for our children when they start school. This results in dramatically restricting the holistic approach to early childhood education.

This situation is destroying the basis and the sense of early childhood education. This results in the loss of crucial values, creativity, imagination, open mindedness, expressive arts, thus deeply affecting the right and the joy to learn through play (OMEP 2010).

Det er jo beklagelig at kolleger av Moser angrer på at de undertegnet. Jeg regner med at de aller fleste av de over 3000 som har undertegnet, ikke angrer. Det gleder meg imidlertid at Moser er enig i at vi ikke vil ha en barnehage som driver med rutinemessig testing av alle barn. Jeg tror nemlig at vi i tiden framover må forene alle krefter for å hindre at det er nettopp det vi får.



Kilde

OMEP (2010). World declaration about the right and the joy to learn through play. http://www.omep.org.gu.se/digitalAssets/1316/1316663_omep-world-declaration-2010-eng.pdf



Om artikkelforfatteren:
Anne Greve er førsteamanuensis ved Universitetet i Oslo (foto/copyright UiO).

Til Turi Pålerud og Thomas Moser:

Hvorfor er dere blitt maktas forsvarere?

Turi Pålerud i Første steg nr. 2/2010 og Thomas Moser i nr. 3/2010 argumenterer mot initiativtakere til og underskrivere av Barnehageopp-
ropet. Her får de svar på tiltale og viktige spørsmål å besvare.

Av Ingeborg Tveter Thoresen

Både Turi Pålerud¹ og Thomas Moser² går i Første steg ut mot *Barnehageopp-
ropet – Nei til kartlegging av alle
barnehagebarn*. Oppropet var initiert
av fagpersoner ved både universitet, høyskoler
og fagforening. Det ble raskt undertegnet av
leg og lærd, med 3000 underskrifter. Samtidig
som Moser roser engasjementet i oppropet,
leser han oss teksten, som har støttet oppropet.
Han maner til edruehet, hva nå det måtte
være. Både Moser og Pålerud gir *sin* fortolkning
av vår fortolkning - og av kvalitetsmeldingen.

I tillegg tviler Moser på at våre offentlige
ytringer basert på vår lesning, «styrker sekto-
rens tyngde og troverdighet». Mon tro om det
stemmer? Er ikke åpenhet, uenighet og debatt
både et sunnhetstegn og et kjennetegn ved
demokratiet i vårt land? Dessuten er et vel
ønskelig både i akademien og i allmennheten?
Etter min mening *styrker* flerstemmigheten,
heller enn svekker, sektorens tyngde og trover-
dighet!

Både opprop og korte debattinnlegg, formet
retorisk på en annen måte enn både forsknings-
artikler og fagformidlende artikler, er lette å
angripe. Nyanser og «pro et kontra» vies ikke
samme oppmerksomhet der som i fagartikler.
En må kunne forvente forståelse for ulike sjan-
gre blant debattantene. Men det står selvføl-
gelig Pålerud og Moser fritt å forsvare makt-
dokumentet, som jeg ser at de gjør, og å krite-
sere opprop og debattinnlegg, slik det står oss
andre fritt å ytre oss på vårt vis.

Pålerud avlegger et innlegg av meg i Utdan-
ningsnytt³ en visitt. La meg derfor tilføye at
mine utsagn trenger ikke leses antitetisk.
«Vi vet» og «oss», som jeg bruker retorisk, betyr
ikke at det *bare* er vi som støtter oppropet, som
vet! Det vet i alle fall departementet som har
god oversikt over fagmiljøene. Departementet,
som vi, vet at det er *mange slags interesser* og
mange som *har* interesser i dette feltet, når det
gjelder kartleggingsverktøyer, så vel som eva-
lueringer og forskningsoppgaver. Det er ingen

grunn til å være naive. *Selvsagt* er det kamp om
verdier og begreper, om perspektiver og fors-
kningsmuligheter, dessuten om kurs og mar-
keder for kartleggingsverktøy. Og departemen-
tet gjør *sine* valg når de henter argumenter for
politikken. Det leser vi blant annet av sammen-
setning av utvalg, mandater og dokumentenes
referanselister.

Om «å ta styringa»

Pålerud ønsker *ikke* at studentene hennes skal
oppleve et av mine utsagn som «representativt
for førskolelærerutdanningens holdning til poli-
tisk styring». Jeg uttrykker først og fremst *tillit*
til førskolelærernes kompetanse og yrkesutø-
velse ut fra min forståelse av profesjonens og
barnehagens helhetlige pedagogikk. Dessuten
tillater jeg meg, som førskolelærerutdanner, til
tross for at jeg er lærer «i bønn», å solidarisere
meg med feltet: «Vi som arbeider i sektoren er
stolte over det. Vi vet hva vi driver med. Vi vet
hva som er viktig i møte med barna. (...) Vi vet
noe om omsorg og oppdragelse, lek og læring
som skolen ikke synes å ivareta i samme grad.»

Men når jeg anklager regjeringen for ikke å
lytte til «oss» eller for å «overkjøre oss», tilleg-
ger Pålerud meg en mening om at vi, som ikke
lyttes til, «*ikke får bestemme*». Det stemmer ikke.
Hvis det er så at jeg, fordi jeg ikke er førskole-
lærer «i bønn», støter Pålerud og eventuelle
andre med engasjement for sektoren og et
inkluderende språk, så er det flere kolleger ved
Høgskolen i Vestfold, toneangivende sådanne,
som rammes.

Jeg er på ingen måte forundret over myndig-
hetenes oppmerksomhet mot barnehagens
innhold og oppgaver, heller ikke uten respekt
for deres vilje til og ansvar for å styre. Tvert om!
De er jo satt til å styre! Jeg har dessuten, i mot-
setning til barnehagesektoren, tilhørt Utdan-
ningsdepartementet hele mitt yrkesaktive liv,
og har forholdt meg til departementets styring
som lærer i grunnskolen, lektor på gymnasen,
rektor ved Høgskolen i Vestfold og som utdan-
ningsdirektør! Jeg har dessuten, etter at jeg
kom tilbake til førskolelærerutdanningen i

2003, publisert flere fagfelle-vurderte fors-
kningsartikler om barnehagepedagogikk og
utdanningspolitikk.⁴ De tydeliggjør nettopp
myndighetenes forhold til barnehagefeltet og
politiske endringer i sektoren, i sær de siste
årene.

Men jeg har et begrunnet inntrykk av at en
del av barnehagefeltet *ikke innså* at myndig-
hetene ønsket «å ta styringa», for å bruke Påle-
ruds uttrykk, for å føre barnehagen i den ret-
ning de gjør. Gleden var stor i 2005 over at
barnehagen ble anerkjent som pedagogisk virk-
somhet og innlemmet i opplæringen. Fagfore-
ningen, som har organisert barnehagelærere
og førskolelærere, har jo arbeidet for det helt
siden 1947! Jeg har imidlertid uttrykt en viss
skepsis med hensyn til hva som nå kan skje,
ikke minst på bakgrunn av internasjonale over-
enskomster og innflytelse i utdannings-
sektoren.⁵

OECD (= Organisasjonen for økonomisk
samarbeid og utvikling) har i sine rapporter
gitt den norske og nordiske barnehagetradisjo-
nen anerkjennelse, med barnets tarv i sentrum,
og med sterkere vekt på omsorg og lek enn i
den kontinentale og engelske tradisjonen. Den
er som kjent skoleorientert.⁶ Noen levde kan
hende derfor i den tro at barnehagens *anerkjente*
tradisjon skulle fortsette – relativt uendret. Det
er jo også *denne* pedagogiske tradisjonen før-
skolelærerne er utdannet til å mestre, ikke det
nye som nå er kommet - og som vil komme!
Men endringene fortsetter i samme retning
som i skolen, også etter regjeringsskiftet.

Samfunnsendringer gjør at barnehagen
endres på flere vis. Offentlig administrasjon
forandres. Mangfoldet og institusjonaliseringen
av barn øker. Ikke minst øker andelen av de
aller minste. Førskolelærerutdanningen vil også
bli endret. Marsjorden var rimelig klar fra
begge ministrene i Kunnskapsdepartementet
20. september i år, på sluttkonferansen etter
NOKUTs evaluering av førskolelærerutdan-
ningene (NOKUT = Nasjonalt organ for kvali-
tet i utdanningen).

Ordnes tvetydighet

Moser, som går ut i et sterkt forsvar for Kvali-
tetsmeldingen, vet meget vel fra sin erfaring
med fag og politikk på barnehagefeltet - ikke
minst for departementet - at politiske utred-
ninger, rapporter og stortingsmeldinger slett

ikke er konsistente. De er fulle av kompromiser og kan ofte inneholde motstridende synspunkter i et ønske om å forene motsetninger, og ikke minst for å få tilslutning. Det bærer retorikken preg av. Begreper kan brukes både i den ene og andre retningen. Det som politikerne vet *kan* være upopulære synspunkt og tiltak, kan sminkes med anerkjente og antagelige ord. Men ord kan både klargjøre, tildekke og forføre – i politiske tekster, så vel som i andre tekster. Det er jo ofte poenget. Det er jo nettopp derfor analyse av tekstens «historie», utlegging og tolkning, men også dialog og debatt om dette, er viktig.

Det som forundrer meg, og som burde bekymre flere, er ikke myndighetenes styringsvilje, men deres unnfallenhet og forsømmelse når det gjelder å bygge og sette krav til kompetanse i samme takt som det bygges barnehageplasser. For sektoren trenger kompetent personale, først og fremst førskolelærere, men også fagarbeidere. Det er ingen nyhet! På *dette* punkt fikk Norge kritikk fra OECD allerede i 2001. Grunnlaget for denne kritikken har etter min mening økt med full barnehagedekning!

Det er *også* på denne bakgrunn at den store utbredelsen og anvendelsen av kartleggingsverktøy i barnehagene, som Moser viser til, er *virkelig bekymringsfull*. Det må da være viktig for *alle* at det er kvalifisert personale til å løse oppgavene som skal ivaretas på faglig og etisk vis. Er ikke *det* en tilstrekkelig god begrunnelse for å avvise tanken om utstrakt bruk av språkkartlegging, så vet ikke jeg! Departementet innser i hvert fall at *vurdering* av verktøyene er nødvendig! De burde være *alvorlig* bekymret for den omfattende bruken, når vesentlig kompetanse mangler.

Maktas forsvarere

Jeg forstår ikke hvorfor Moser og Pålerud går i forsvar for makta og ikke bare er uenige med kritikere, men *korrigerer* oss, når vi går ut som samfunnsborgere og reagerer på forhold, som *vi* mener er betenkelige? Inga Marthe Thorkildsen *representerer* makta på Stortinget og Sosialistisk Venstreparti, som styrer vår sektor. Hun takket for kritikken vi har kommet med, da hun besøkte Høgskolen i Vestfold i høst.

Jeg er nok mer skeptisk enn både Moser og Pålerud til Kvalitetsmeldingen, ikke minst ut i fra de *doble signalene* som meldingen gir, noe



også forsiden til Første steg nr. 3/2009 peker på: «Kvalitetsmeldingen: Taler KD med kløvet tunge?»

Erfaringen viser at *endret fokus gir endret praksis*, jf. Rapport 1/2009 *Alle teller mer* fra Høgskolen i Vestfold. Departementets kompetansestrategier for barnehagene hadde klare prioriteringer. Det ga *selvfølgelig* utslag i barnehagenes prioriteringer.

Det er liten tvil om at barnehagepedagogikken vil endres, slik skolens pedagogikk er endret. Vekten forskyves fra vesentlige lovpålagte oppgaver som omsorg og lek til læring, fra barnas spontane innfall til mer voksenstyring, fra de relasjonelle sider ved hverdagslivet til stoff- og fagsentrering.⁷ Mange, ikke bare politikere, men både næringslivsfolk og skolefolk ønsker det slik. Og *politikkerne har virkemidler* for å bevege sektoren i ønsket retning.

Politikkens anliggender og begreper oppfan-

ges raskt av pedagoger og forskere. I neste omgang endres både pedagogikkfaget og pedagogisk praksis! Men forskere også fra andre fagfelt som for eksempel sosiologi, sosialøkonomi, psykologi og statsvitenskap leverer synspunkter, modeller og begreper til politikerne, som skaper politikk - slik at praksis endres. I tillegg er internasjonal innflytelse åpenbar.

Blå eller rødgrønn – spiller ingen rolle

OECD-landene og EU har vekst og markedsandeler som mål med konkurranse som middel. Ideologien og retorikken i det nyliberalistiske kunnskaps- og konkurransesamfunnet,



Om artikkelforfatteren: Ingeborg Tveter Thoresen er førstelektor ved Høgskolen i Vestfold. Hun var blant annet medlem av det regjeringsoppnevnte Moser-utvalget (2005) som leverte et forslag til revidert rammeplan for barnehagen (privat foto).

som videreføres også i Norge, trenger seg inn alle steder, blant annet i opplæring og utdanning. For utdanning er et klart virkemiddel og fortrinn for OECD-landenes konkurranseevne.

Byråkratene tar fatt når politikerne har skrevet under på målsetningsdokumenter og internasjonale avtaler. Så tilpasses utdanningspolitikken. Forskere utarbeider på sin side nasjonaloverskridende redskaper, blant annet PISA-undersøkelser (= Programme for International Student Assessment), som foregis å være kontekstuavhengige. Men barn og unge lærer i ulike kontekster i OECD-landene.

En hel evaluerings- og testindustri er etablert i Europa. Politikerne synes å bli rystet når resultatene foreligger. Og nye tiltak introduseres. Læreplaner endres. Dokumentasjon, rapportering og kontroll intensiveres! Det skjer, ikke bare i vårt land.

Om slik endres Utdannings-Norge.

Vi har overordnede nasjonale mål for opplæringen som ikke lar seg teste, og som har vært og skal være ledestjerne for utdanningsinstitusjonenes oppgaver, for barn og unges hverdagsliv her og nå, og for deres fremtidige liv. Men hvem bryr seg *nå* om læreplanens generelle del eller formålsparagrafenes grunnverdier for skole og barnehage, med vekt på medmenneskelighet, toleranse og demokratiske verdier?

Jeg er *ikke* imot grunnleggende ferdigheter, skulle bare mangle, lærer som jeg er. Men jeg frykter vektforskyvningen, ikke minst i barnehagen. OECDs politikk gjennomføres av de *rødgrønne* politikerne, så vel som de *blå*. På den ene siden skal barnehagens helhetlige pedagogikk bevares, på den andre siden skal pedagogikken endres. Ifølge regjeringen skal OECDs utdanningspolitikk i Norge virke sosialt utjevne, hvordan nå det skal gå til! Barnehagen er valgt som satspunkt. Ifølge utdannings-

sosiologisk forskning sementerer imidlertid skolen sosial ulikhet. Tror noen at barnehagen lykkes bedre?

Utredningers betydning

Offentlige utredninger er kommet på løpende bånd. Her samles argumenter for en ønsket utvikling. De gir signaler som underbygger min skepsis med hensyn til retningen som barnehagepolitikken og -pedagogikken tar. Fordelingsutvalget: utredning fra et utvalg oppnevnt av Finansdepartementet 25. april 2008, og Språk bygger broer: språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og voksne, og sist NOU 2010: 8 *Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*, utredningen fra Brenna-utvalget, der blant andre Moser var medlem.

Utredningen var bebudet i Kvalitetsmeldingen. Her fra departementets presseoppslag og utredningens tiltaksliste hentes følgende punkt, som illustrerer endringer:

- Utvalget foreslår at det i rammeplanen i tillegg til mål knyttet til fagområdene også settes mål for barnehagens arbeid med lek, omsorg og sosial kompetanse.
- Utvalget foreslår at det i rammeplanen settes mål for hva det enkelte barn skal utvikle av basiskompetanse.
- Utvalget foreslår at det i rammeplanen legges føringer for at barnet selv også får sette mål for sin egen læring og utvikling.

Mål for det enkelte barn var et omdiskutert tema i arbeidsgruppen for revidert rammeplan i 2005, der både Moser og jeg var med. Der ble prosessmål løsningen. Dette ble fulgt opp av departementet i gjeldende rammeplanen. Det har vist seg å være viktig mange steder i motstanden mot kommunale pålegg om allmenn kartlegging av enkeltbarn. Men nå kan dette

komme til å endres. Kvalitetsmeldingen og de nevnte utredningene vil legge føringer for departementets planlagte revisjon av rammeplan for barnehagen.

Sektoren utfordres – hvilke svar gir vi?

Selvsagt skal enhver regjering sette sine mål for de ulike sektorene i samfunnet. Når jeg, med begrunnet skepsis, fremmer mine synspunkt, er det både ut fra min forskning, mine erfaringer og ut fra mitt grunnleggende syn på barnet, samfunnet og barnehagen. Jeg uttrykker mine synspunkt nettopp ut i fra troen på at dialogen og debatten må være levende, og at uenighet respekteres og tåles i et demokrati.

Når beslutninger er tatt, må hele sektoren forholde seg til endringene. Også vi som er i tvil om at den retningen barnehagen føres i, er tjenlig for barnet – og samfunnet, skal arbeide innenfor endrede rammer. Vi setter derfor ord på *tvilen*, i debattinnlegg og høringsrunder. Når vi ber politikerne om å lytte til «oss», så er ikke *det* det samme som at vi tror vi når *helt* frem med våre synspunkt. Men vi *håper*. Så vi fortsetter både å rope fram en motstand mot det vi ikke tror er til barnas beste, og å skrive fagartikler. Så får vi lese, da, hva som skrives, og hvem departementet til sist lytter til - med konsekvenser for oss alle - og først og fremst for barna.

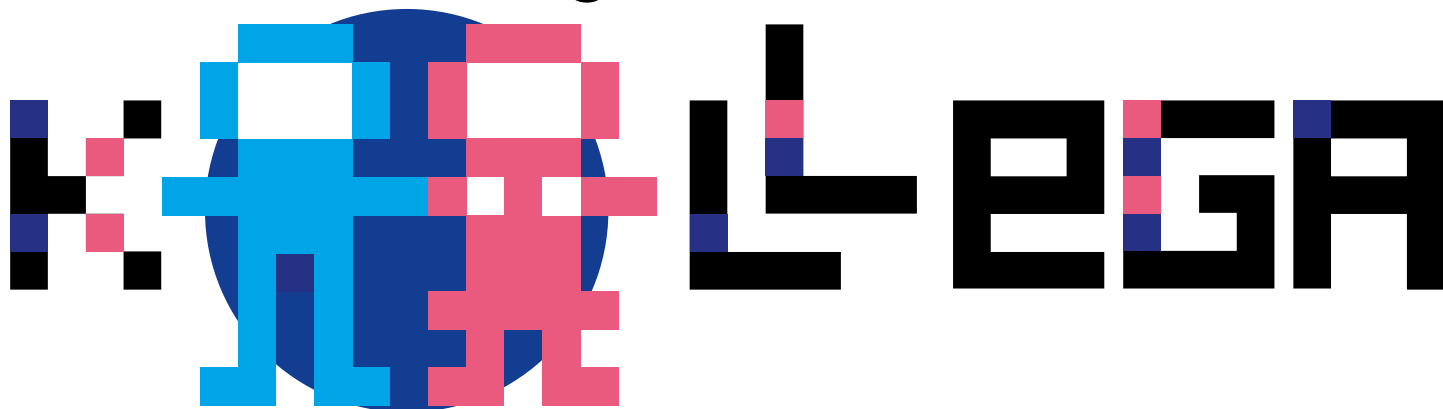
Det er imidlertid en del av utfordringen til oss som arbeider med undervisning, forskning og formidling i høyere utdanning at vi både *kan* og *skal* ha et kritisk perspektiv på samfunnsutviklingen og på makten, andres og vår egen, selv når vi - eller kanskje *nettopp* når vi gir innspill til politikernes reformarbeid. Men i alt bør vi, som Lars Løvlie påpeker i en artikkel om pedagogikkfaget fra 2003, «forholde oss til uenighet slik at faget kan drives frem ved diskusjoner».

Nyttige nettadresser:

www.nordiskbarnehageforskning.no
www.medvirkning.no

- 1 Språkkartlegging, skjønn og profesjonsforståelse i Første Steg 2/2010 s. 40-42
- 2 Mer edruelighet i barnehagedebatten i Første steg 3/2010 s. 40-42
- 3 Et brudd med norsk barnehagetradisjon i Utdanning på nett 02.03.2010
- 4 «La småbarn komme til oss. Førskolelærerutdanningen i fokus» i Norsk pedagogisk tidsskrift 2/20052, side 100 – 116. «Barnehagen i støpeskjeen» i Prismet 1/ 2006, side 17-33. Barnehagen i et utdanningspolitisk kraftfelt 3/2009. [online] Tilgjengelig: <http://www.nordiskbarnehageforskning.no/>, «Values at a Crossroads – Changes and Challenges in the Revision Process of Objectives in the Norwegian Education Policy.» i Panorama International Journal of Comparative Religious Education and Values (in print) 22/2010. Ingeborg Tveter Thoresen& Else Foss.. «Danningens vei til barnehageloven» i Prismet 2/2010, side 111-123.
- 5 «La småbarn komme til oss. Førskolelærerutdanningen i fokus», og «Barnehagen på skolevei» i Bedre barnehager 2005 s. 12-22
- 6 Et Paris-besøk til ettertanke» i Første steg 2/2007
- 7 Barnehagen i et utdanningspolitisk kraftfelt i www.nordiskbarnehageforskning.no 3/2009, og fagartikkel i Første steg 2/2010 s.36-39

En mann er også en



Hvordan skal vi kunne lære barna likestilling, all den stund mange kvinner i barnehagen behandler sine mannlige kolleger som «menn» og ikke som *kolleger*? Artikkelforfatteren mener Line Iren Bye med essayet *Menn i barnehagen?* i forrige nummer har rett.

Av Kjartan A. Belseth

Regjeringen vil ha 20 prosent menn i barnehagen, men veien fram til dét er ennå svært lang. Men hvorfor skal vi egentlig ha menn i barnehagen; hva skal vi med dem?

For ikke lenge siden forekom følgende i en stillingsbeskrivelse: «Menn og personer med minoritetsbakgrunn oppfordres til å søke». I oktober i år fant jeg en stillingsannonse på Oslo kommunes hjemmesider: «Menn oppfordres til å søke, og vil bli foretrukket ved ellers like kvalifikasjoner.» Dette kan umulig være lovlig?

I sitt essay i Første steg nr. 3/2010 påpeker Line Iren Bye¹ noe vesentlig om menn i barnehagen: Menn blir som ofte behandlet som «vaktmestere» av de kvinnelige ansatte i barnehagen, mens kvinnene blir sett på (av seg selv) som de omsorgsfulle. En styrer, kvinne, som jeg kjenner, fortalte at hun kun ansatte menn fordi «de kunne jo brukes til å herje med barna og kaste dem opp i lufta».

Hva «pleier» kvinner?

Vi er opptatt av likestilling i Norge, men som Bye påpeker: Hvilke signaler sender en slik kjønnsdelt atferd til barna? I et temahefte om menn i barnehagen² står det at tanker om innkjøp av for eksempel tohjuls sykler til barna som oftest kommer etter at menn har begynt i barnehagen. Det skrives at kvinner også kan

ha disse ideene, men at menn likevel tilfører barnehagen noen andre aktiviteter enn det det kvinnelige personalet «pleier» å gjøre. Jeg lurer imidlertid på hvordan temahefteforfatteren kan vite hva de fleste kvinner «pleier» å gjøre? I min barnehage er 70 prosent av personalet flerspråklige og kvinner, og majoriteten er ikke oppvokst i Norge. Kanskje de ikke har den «normative» holdningen til disse aktivitetene? Gir temaheftet uttrykk for en form for dobbeltmoral?

Av erfaring vet vi at gutter blir behandlet annerledes enn jenter i barnehagen, og at vi ikke lenger bør kalle rosa en jentefarge og blå en guttefarge. I en kjønnsnøytral verden lærer vi også barna at både gutter og jenter kan inneha alle slags yrker. Bye har derfor et viktig poeng når hun skriver «ja takk til menn i barnehagen, men bare i samlingsstund, hvis de kan spille gitar (...) Eller hvis noe skal skrus.» For slik er det - ennå.

Kvinnekulturen støter bort menn

Et annet spørsmål Bye stiller er: Vil menn jobbe i barnehage? Jeg tror svaret er nei. Ikke nødvendigvis bare fordi lønna er lav og yrkesstatusen dårlig, men også på bakgrunn av den rådende «kvinnekulturen» i mange barnehager. Menn er blitt mer akseptert som omsorgspersoner. Men er det nok? Er kvinner «redde» for å miste sin posisjon som omsorgsperson i barnehagen?

Kvinner roper ja til å få flere menn i barnehagen, men hva skjer så når de har fått disse mennene på plass? Min første opplevelse som nyansatt assistent var svært vanskelig. Jeg ble ansett som ung og uerfaren, og jeg fikk til stidighet inntrykk av at mine meninger ble ansett som ikke gode eller viktige nok. Om dette skyldtes at jeg er mann, vet jeg ikke sikkert. Derimot hadde jeg en helt motsatt opplevelse da jeg begynte i min nåværende barnehage. Jeg var relativt fersk som pedagogisk leder, og ble ansatt på en avdeling med kun personale (kvinner) med bakgrunn fra andre land enn Norge. En av mine første dager var det min tur til å feie gulvet og vaske bord. En av assistentene reagerte med sjokk og vantro over at jeg, som mann skulle gjøre det. Det var jo, i hennes øyne, ikke en jobb for en mann!

Lytt til mennene

For å oppsummere: Trenger vi egentlig menn i barnehagen? Hva skal vi bruke dem til? Finnes det virkelig ikke nok kvinner landet rundt som kan fortelle barna at vi lever i en kjønnsnøytral verden? For hvordan skal vi det hele tatt kunne lære barna dette, når vi selv er i en posisjon hvor kvinner nettopp behandler menn som arbeider i barnehagen som «menn» og ikke som likestilte assistenter eller pedagogiske ledere? Ikke bare må statusen på yrket heves, men stemmene til menn som allerede er i barnehagene må bli hørt!

Hvis ikke forblir verden slik den er, med «kvinner som viser omsorg, og menn som skrus», som Bye skriver.



Om artikkelforfatteren: Kjartan A. Belseth er førskolelærer, pedagogisk leder i barnehage, og for tiden masterstudent ved Høgskolen i Oslo (privat foto).

¹ Bye, Line Iren (2010). Første steg nr. 3 (s. 26-27). Oslo: Utdanningsforbundet.

² Friis, Pia (2006). Temahefte om menn i barnehagen, om å rekruttere og beholde menn i barnehagen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Voksnes definisjonsmakt må ikke få kvele barns kreativitet



Andelen barnehager som arbeider systematisk med fagområdet *Kunst, kultur og kreativitet* har sunket fra 50 prosent i 2004 til 33 prosent i 2008, viser forskning.

Av Merete Andreassen, Ann Kristin Axten, Heidi Bakken, Bente Bjørklund, Tone Liv Kristiansen og Anne Lise Swiboda

Den reduserte oppslutningen om *Kunst, kultur og kreativitet* avdekkes av forskning utført av Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA), formidlet gjennom Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen*. Vi, seks abf-studenter med lang arbeidserfaring, forstår godt hvorfor: Voksnes definisjonsmakt (Bae 1996) kan føre til at barn får begrensede muligheter til å uttrykke seg på egne premisser i dette fagområdet.

I forbindelse med en tverrfaglig gruppeeksamen i norsk, pedagogikk og estetiske fag skulle vi planlegge og gjennomføre en opplevelsesdag for barn i en barnehage. Denne artikkelen handler om erfaringer vi gjorde.

I tråd med Rammeplanens føringer knyttet til hvordan barn skal styrke sin kulturelle identitet og personlige uttrykk (Kunnskapsdepartementet (KD) 2006:38), ønsket vi å tilrettelegge en maleaktivitet der barna var premiss-

leverandører. Vi ville eksponere barna for et mangfold av muligheter til sansing, utforskning, og eksperimentering for å finne sine individuelle uttrykk. Dette støttes av Mjør (2003), som i boken *Kulturbarnehagen* skriver om betydningen av at barn får varierte estetiske erfaringer. Vi ville også gi barna tid til å være i opplevelsene. Barna skulle selv velge materialer og hvor lenge de ønsket å holde på. Paulsen (2007) hevder at barnehagen gir barna for liten tid til å få utforske og bli kjent med materialet. Vi ville også at barna skulle møte engasjerte voksne som fungerte som støttende stilas (Valvatne og Sandvik 2007).

Et «koldtbord»

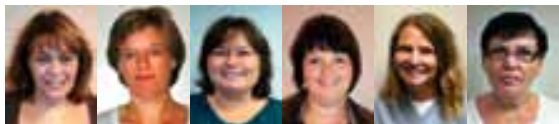
Avdelingens 15 barn, fra tre til seks år, ble fordelt på tre sirkelformede bord. Færre relasjoner bidrar til å gi barna bedre oversikt, som igjen bidrar til konsentrasjon (Buaas 2007). Barna fikk rik tilgang på ulike materialer, eksempelvis frottéstoff, overheadplast, papp og papir i ulike størrelser, farger og tykkelser. Redskapene besto av skumgummiruller, spatler og pensler i varierende tykkelser. I tillegg hadde vi en maleboks der barna kunne male med klinke-

kuler. Dette materialet ble plassert på en utstyrsbenk, et «koldtbord», der barna kunne forsyne seg selv.

Utstyrsbenken - eller «koldtbordet» - fungerte etter hensikten. Slik vi opplevde det ga det barna oversikt. Barna brukte tid til å velge, men når valget var tatt satt de konsentrert om dette før eventuell interesse for å prøve noe nytt kom.

Tilretteleggingen ga barna muligheter til individuelle sanseopplevelser og uttrykk. Noen var opptatt av materialiteten. De benyttet taktil sans for å bli kjent med materialet før de startet. En av jentene satt lenge og bare kjente på malingens konsistens, mens hun uttrykte opplevelsen verbalt: «Det er deilig...» Vi voksne responderte på jentas utsagn og delte den sansefulle opplevelsen. Andre rettet oppmerksomheten mot effekten som redskapene ga eller av fargenes visuelle inntrykk. Flere av barna signaliserte nonverbalt at de ønsket å arbeide uten å bli forstyrret, noe de voksne anerkjente.

Både under vårt første besøk i barnehage og på opplevelsesdagen ble vi informert om at barnegruppen var urolig og krevende. Dette sammenfalt med observasjoner vi gjorde. En av guttene, som vi opplevde som impulsiv, mistet lett fokus i samhandling med andre barn. Under maleaktiviteten konsentrerte han seg imidlertid om ett og samme maleri i over en time. Vi observerte også to gutter som hadde



Om artikkelforfatterne: F.v. Merete Andreassen, Ann Kristin Axten, Heidi Bakken, Bente Bjørklund, Tone Liv Kristiansen og Anne Lise Swiboda er studenter ved arbeidsplassbasert førskolelærerutdanning (abf) ved Høgskolen i Oslo (private bilder).

Referanser

- Bae, B. (1996): Det interessante i det alminnelige. Pedagogisk Forum. Oslo.
- Buaas, H. E. (2007): Med himmelen som tak. Uterommet som arena for skapende aktiviteter i barnehage og skole. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Jonstøij, T. og Å. Tolgraven (2008): Hundre måter å tenke på Om Reggio Emilias pedagogiske filosofi. Danmark: Cappelen Damm.
- Kunnskapsdepartementet (KD) (2006): Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (KD) (2009): St.meld. nr. 41(2008-2009). Kvalitet i barnehagen <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-41-2008-2009-.html> (Lest 09.05.10)
- Mjør, I. (2003): Kultur - barnehagen. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Paulsen, B. (2007): Det skjønne. Estetisk virksomhet i barnehagen. Oslo: Gyldendal
- Valvatne, H. og Sandvik, M. (2007): Barn språk og kultur Språkutvikling fram til sjuårsalderen. Oslo: Cappelen.
- Vygotskij, L. (1978): Mind in society. Cambridge: Harvard University Press

Nye bøker



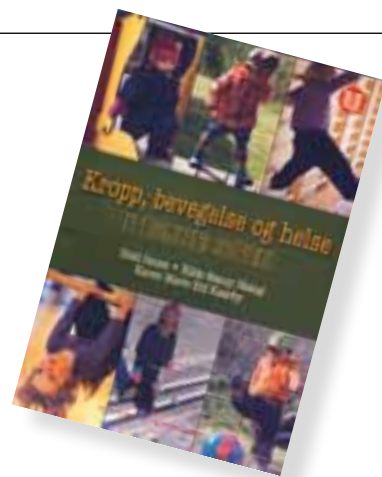
Glem kartlegging

Pedagogisk dokumentasjon er temaaet som lett drukner i kartleggingsdebatten. Denne boken, skrevet av Tonje Kolle, Ann Sofi Larsen og Bente Ulla ved Høgskolen i Østfold, er derfor et kjærkomment bidrag til denne siden ved debatten.

Pedagogisk dokumentasjon er et Reggio Emilia-begrep, og her i Norden er Hillevi Lenz Taguchi for tiden den kanskje mest prominente forkjemperen for pedagogisk dokumentasjon framfor kartlegging (se intervju i Første steg nr. 3/2010). Hun er da også sterkt representert i kildehenvisningene til boken, og hun blir presentert sammen med Gunilla Dahlberg, kanskje den første i Norden som skaffet seg innsikt i det arbeidet som drives i Reggio Emilia, i et eget kapittel.

I samme kapittel presenteres også spesialkonsulent Kjersti Johansen ved barnehageetaten i Fredrikstad kommune. Hun og kollegene roses for sitt gode arbeid!

Tonje Kolle, Ann Sofi Larsen og Bente Ulla
PEDAGOGISK DOKUMENTASJON
– INSPIRASJONER TIL
BEVEGELIGE PRAKSISER
Fagbokforlaget 2010
ISBN 978-82-450-0769-5
144 sider, 269 kroner



Fysisk fostring i førskolelærer-utdanningen

Barn er sin kropp, er forfatterne utgangspunkt. Et annet utgangspunkt er at *Kropp, bevegelse og helse* er et fagområde innen rammeplanen. Heid Osnes, Hilde Nancy Skaug og Karen Marie Eid Kaarby, høgskolelektorer i fysisk fostring ved Høgskolen i Oslo, har skrevet denne boken spesielt for førskolelærerstudentene.

Forfatterne tar for seg barns kroppslige væremåte, den kroppslige lekens betydning for barns fysiske og motoriske utvikling, læring og helse, og hvordan førskolelærerne kan tilrettelegge for slik lek.

De tar opp temaer vi kanskje ikke umiddelbart forbinder med fysisk fostring, som likestillingsarbeid. Andre underkapitler er viet barn med spesielle behov, barn med flerkulturell bakgrunn, og de yngste barna. En slik bok inneholder selvfølgelig også kostholdsråd, samt råd om førstehjelp når uhellet har vært ute.

Heid Osnes, Hilde Nancy Skaug og Karen Marie Eid Kaarby
KROPP, BEVEGELSE OG HELSE I BARNEHAGEN
Universitetsforlaget 2010
ISBN 978-82-15-01552-1
284 sider, 299 kroner

flere høylytte uoverstemmelser før de begynte med malingsaktiviteten. Under aktiviteten var relasjonen preget av inkludering. Slike fellesopplevelser bidrar til samhörighet (Mjør 2003).

Vår organisering, tilrettelegging og tilstedeværelse – på barnas premisser - ga barna oversikt og var til hjelp både i valg av, og gjennomføring av aktivitetene. Samtidig fikk barna vide rom å uttrykke seg i. Paradoksalt nok så vi altså at rammer gir frihet.

Ikke vanskelige barn, men vanskelige voksne

Reggio Emilia-filosofien har et ressursorientert syn på barnet (Jonstøij og Tolgraven 2006). Her snakkes det ikke om vanskelige barn, men om vanskelige voksne som ikke har funnet veien til barnets ressurser. I tråd med et sosio-kulturelt læringssyn er det i samspill med andre barn lærer (Vygotskij 1978). Kvaliteten på samspillet avhenger av voksnes kunnskap om barn, barns utvikling og betydningen av estetiske erfaringer.

Oppløvelsesdagen var definitivt en suksess. Barna kommuniserte både verbalt og nonverbalt at de satte stor pris på maleaktiviteten. Vi noterte fornøyde smil, glade ytringer og ønske om å holde på lengre. Mange av barna ville at vi skulle komme tilbake for å gjenta denne dagen.

Det er bekymringsfullt å lese at barnehagenes arbeid med *Kunst, kultur og kreativitet* synker. Våre erfaringer tilsier at det er viktig å arbeide med estetiske fag i barnehagen. Barn trenger estetiske erfaringer som gir seg uttrykk i kreativitet og utforskning. Vi sender stafetten videre.

Av Per Arneberg

Første stegs anmelder mener dette er en svært god bok som kanskje skjemmes *litt* av å lene seg for mye på skoleforskning og for lite på barnehageforskning.

Autgi denne boka er et vågalt prosjekt. Å *utforske praksis* av Ruth Jensen og Astrid Lill Kranmo tar opp et av de evige spørsmål i pedagogikken: Forholdet mellom teori og praksis. Den har som formål å vise hvordan man kan utforske et helt praksisfelt, og hvordan teori og analyser kan være til hjelp i det praktiske arbeide. Det er vågalt, det er krevende, spennende og flott gjort.

Den boka som tidligere har gjort noe av det samme, er Ann Åbergs og Hillevi Lenz Taguchis *Lyttende pedagogikk*, og ved å nevne dette mener jeg å gi en honnør til Jensen og Kranmo.

Tre formål

Forfatterne vil redegjøre for ulike kulturelle og historiske faktorer som kan spille inn når vi skal forstå det som skjer i en vanlig barnehagedag.

De vil presentere et teoretisk rammeverk som kan hjelpe oss til å forstå konkrete episoder i barnehagen og fungere som utgangspunkt for gode tiltak

For det tredje vil de ikke komme med oppskrifter, men heller med tankeredsaker. De vil gi oss et verktøy som kan benyttes i barnehagens læringsarbeid

Oppsummert: Bokas særlige bidrag er å vise hvordan praksissituasjoner kan forstås i lys av ulike teoretiske perspektiv. Teoribidragene skal hjelpe oss til å utforske episoder fra praksis.

Forfatterne har valgt å presentere teorier som kan fungere som analytiske rammer for å utforske ledelse som fenomen, snarere enn å komme med oppskrifter på hva ledere kan gjøre. Siktetmålet er videre en dialogisk bok, ikke en

monologisk. Forfatterne er opptatt av å stille autentiske, det vil si ekte spørsmål der svarene ikke er gitt på forhånd.

Dette er formål som er faglig meget spennende. Forfatterne er ambisiøse, og mange ville brukket ryggen med slike selvpålagte forventninger. Jensen og Kranmo brykker ikke ryggen – de lykkes langt på vei med boken sin. Dialogen fungerer.

Interessefengende

Dette formålet får selvsagt konsekvenser for både form og innhold i boka, som er innbydende, inviterende og leservennlig.

Den er innbydende fordi den er forseggjort. Det er fine bilder som støtter opp om teksten, og det er lett å finne fram til eksemplene. Eksemplene bokstavelig talt lyser mot deg. De er fremhevet med en egen farge. Det tror jeg er lurt, fordi mange begynner lesingen av en bok med å bla i den, kikke på det som stikker seg litt ut, og i denne boka er det eksemplene. Med såpass gode og relevante eksempler er dette en god måte å fange leserens interesse på.

Boka er inviterende fordi du blir møtt av et forord av en styrer som inviterer deg inn, både i boka og i Gartnerveien barnehage, Du blir nysgjerrig på hva dette er. Forfatterne gjør bruk av et jeg og du-forhold, og de etablerer et personlig forhold til leseren. Boka avsluttes med at styreren sier takk for seg og lykke til videre.

Den er leservennlig fordi forfatterne bruker gjentakelsens kunst. Det gjør at stoffet sitter og du utfordres til å arbeide med teksten. Hvert kapittel består av en innledning, så kommer hovedteksten, deretter en oppsummering og så spørsmål til refleksjon. Dette er en fin oppbygging av en tekst. Den fungerer fordi den holder fast på leserens interesse. Det at boka avslutningsvis har et kapittel om hvordan vi kan arbeide med den, pluss et oppsummeringskapittel der forfatterne samler trådene, bygger opp om leservennlighetsinntrykket.

Videre er det en fornuftig bruk av figurer og

modeller. De ikke så mange, de er forståelige, og de bygger opp om teksten. Altfor mange ganger er bøker i pedagogikk blitt ødelagt av uforståelige modeller med piler i alle retninger som kun forvirrer og ikke forklarer. Dette gjelder ikke her. Videre er boka forbilledlig idet forfatterne forklarer nye, vanskelige begreper med en gang de blir brukt. Denne formen passer med bokas formål om å være praksisnær, bruk av autentiske spørsmål og med klar skepsis til oppskrifter.

Bredde framfor dybde

Forfatterne forsøker langt på vei å fange inn hele barnehagevirksomheten. Dette har hatt som resultat har de i hovedsak har valgt en breddeframstilling framfor en dybdepreget. Faren ved det er at teksten kan bli for knapp til at den brukes i analysearbeid og i besvarelsene av spørsmålene.

Der boka lykkes best er i del tre, *Vi utforsker episoder fra praksis*. Denne delen er virkelig imponerende. Her er det akkurat nok tekst til at vi får ballast til å gå løs på spørsmålene og til å reflektere over praksiseksemplene. Både spørsmålene og eksemplene er gode, de innbyr til refleksjon og samtale.

Helhetlig sett er dette en vellykket bok, selv om det av og til blir vel mye bredde og vel lite dybde. Det kan noen ganger bli vanskelig å få fullt utbytte av teksten, dette gjelder kanskje spesielt kapittel 5, *Teorier om lek, samspill og læring*.

Et annet spørsmål som melder seg for meg under lesingen er hvor lenge skal vi vente med å introdusere en (arbeids)studie («case»)? Hvorfor vente i det hele tatt? Eller kanskje kommer studien først, og så får teorien belyse studien? I boka har forfatterne alle varianter. Jeg synes nok det fungerer best når studien kommer inn tidlig i teksten – dette nevnt under tvil. Kanskje blir ventetiden noe lang før konkretisering kommer, men på den annen side kan det være at del tre nettopp er så god fordi forfatterne har tatt seg tid til en del teoripresentasjon på forhånd.

Jeg deler ellers forfatterens tekstsyn fullt ut. En tekst representerer aldri en avslutning, den utsier ikke sannheten, den representerer begynnelsen på noe, den inviterer til videre refleksjon og ettertanke. Videre ser forfatterne i boka på



Om anmelderen: Per Arneberg er seniorrådgiver i Utdanningsakademiet, Utdanningsforbundets kurs-, konferanse- og tidsskriftavdeling (foto: Knut Utler).



0 – 2

teori og praksis som en helhet, som noe gjen-sidig som kan utvikle hverandre. Det ene er ikke overordnet det andre. Bokas form bygger klart opp om akkurat dette perspektivet.

Mye skoleforskning

Til slutt om litteraturbruken: Det er en imponerende litteraturliste, men det er mye skolelitteratur knyttet til den. Jeg får av og til følelsen av at forfatterne gjør bruk av forskning knyttet til skole, og så legger de til grunn at dette også er relevant for barnehagen.

Faren med å bruke skoleforskning er at det lett kan bli et utenfra og inn-perspektiv, eller til og med et ovenfra og ned-perspektiv. Ved å bruke primært barnehagelitteratur ville forfatterne kanskje lettere få til et innenfraperspektiv, der teksten står på egne barnehagebein. Jeg lurer litt på hvordan forfatterne har tenkt når det gjelder litteraturanvendelse?

Samlet sett er dette blitt en imponerende bok. Den gir spennende perspektiver for arbeidet med å utforske praksis. Mine små undringer må oppfattes som små krusninger på overflaten og ellers i bokas ånd, nemlig til videre refleksjon.

Kort om forfatterne: Ruth Jensen er tidligere grunnskolelærer, nå doktorgradsstipendiat med ledes profesjonslæring som forskningsfokus. Astrid Lill Kranmo er førskolelærer og spesialpedagog, nå leder av et spesialpedagogisk førskoleteam på kommunalt nivå.

Ruth Jensen og Astrid Lill Kranmo
Å UTFORSKE PRAKSIS
 Cappelen Akademisk Forlag 2010
 ISBN 978-82-02-32225-0
 192 sider

Arnlaug Steine, spesialist i barnefysioterapi, henvender seg både til førskolelærere, barnepleiere, og helsepersonell – men kanskje først og fremst til foreldre? Her har alle alderstrinn fått sitt: Nyfødt – og de første ukene, Ca 1 til 3 måneder, Ca 4 til 6 måneder, og så videre, under fellestittelen *Veiledning* – og *praktisk tilrettelegging*. Boken er rikt illustrert med fotografier tatt av Steine selv samt Turid Soldal og Freddy Steine Solbjør.

Leseren får en innføring i barnets motoriske utvikling fra 0 til 36 måneder, dets sanser og sanseutvikling, samspill og læring, hva kommunikasjon, musikk og språk betyr for barnet, og lekens betydning.

Steine skriver at hun ikke har sett særskilt på barn med spesielle behov eller ulike diagnoser, men at det hun kaller de samme grunnleggende prinsippene gjelder for disse barna som for andre – hun advarer mot å la behandlingstiltak ta overhånd slik at man ikke ser «hele barnet».

Arnlaug Steine
JEG ER MEG – DU ER DEG
BARNES MOTORISKE OG
SANSEMOTORISKE
UTVIKLING 0 – 2 ÅR
 Fagbokforlaget 2010
 ISBN 978-82-450-0772-5
 118 sider, 319 kroner

Barns læring bak data-maskinen

Vanlig digitalt verktøy med enkel programvare kan bidra til å øke barns læring. Dette budskapet er ikke helt nytt lenger, men boken representerer i alle fall nok et tilbud til førskolelærere og førskolelærerstudenter. Med digitalt verktøy forstås både datamaskin, skriver/skanner, digitalt kamera, videokamera, digitale tavler, m.m.

Ane Bergersen, Hege Gjerde og Synneva Helland ved Høgskulen i Sogn og Fjordane er redaktører av en antologi med seks forfattere av ni kapitler, dem selv medregnet. De øvrige forfatterne er Jon Henjum, Eivind Rogne og Kjell Skjeldestad fra samme høgskole.

Leserne får en innføring i hvordan digitale verktøy kan brukes pedagogisk og praktisk i barnehagen. Kapittel 5 tar imidlertid for seg lovverket knyttet til bruken – det gjelder personvern, opphavsrett og etikk.

Ane Bergersen, Hege Gjerde
og Synneva Helland (red.)
DIGITAL KOMPETANSE
I BARNEHAGEN
 Fagbokforlaget 2010
 ISBN 978-82-450-1012-1
 199 sider, 299 kroner

Hun brakte sangen og sangleken inn i undervisningen

Av Ann Ingjerd Kanestrøm

Margrethe Munthe var lærerinne og pionér og noe langt mer enn den strenge moralisten hun har fått ord på seg for å være, sier vår anmelder, som gjerne anbefaler Willy Aagres bok til bruk i barnehage og skole.

Margrethe Munthe ble et begrep mens hun levde, og er det stadig. Mange forbinder navnet hennes med moral, pekefinger, skyld og skam. Margrethe Munthe er lik en streng moralist: «Nei, nei, gutt, dette må bli slutt! Ikke storme inn i stua, før du har fått av deg lua. Glemte du det rent? Det var ikke pent.»

Forfatterskapet hennes har imidlertid en dobbelthet: Den innlevende og fantasiskapende tilnærmingen på den ene siden, og den moraliserende og bedømmende på den andre siden. *Hurra for deg som fyller ditt år* og *På låven sitter nissen med sin julegrøt* er eksempler på kjære sanger som fortsatt synges i skoler og barnehager. Slik jeg oppfatter boka, er det innenfor disse motsetningsforholdene ambisjonene til hennes biograf Willy Aagre ligger. Uten å underslå moralen i noen av sangene hennes viser Aagren at Margrethe Munthe var på parti med barnesinnet og at hennes ettermæle som den strenge og oppdragende ikke henger sammen med bredden i forfatterskapet.

Til tross for hvor kjent navnet Margrethe Munthe er, vet vi lite om hvilket liv mennesket Margrethe Munthe levde og hva som var drivkraften bak sangene hennes. Aagre går til barndommen og familien hennes for å finne noen av svarene. Innledningsvis gjengis Margrethe Muntres innlegg i ukebladet *Hver 8de Dag* med tittelen *Hvorledes blev jeg digter?* Her er vers nr. to av åtte:

*I fra Østerlandets skoger er jeg kommen,
- derfor fikk jeg tidlig skognaturen kjær
- og min vugge stod så lunt i ly ved Glommen,
mellem furu, gran og bjerk og heggetrær.
Trosten sang i skog og lund,
fra den aarle morgenstund,
hele dagen lang til sommerkvelden.
Ind i stuen trallet mor, og vi barna med i kor,
til vi sovnet i den hvite sauefjelden.*

Willy Aagre
HURRA FOR DEG,
MARGRETHE MUNTHE
SANGER, LIV OG SAMTID
Høyskoleforlaget 2010
ISBN 978-82-7634-862-0

Læreren og kvinnen i den nye tid

Margrethe Munthe var lærerinne (som det het den gang) i Kristiania i 32 år, i 15 år på Vaterland (fra 1888) og i 17 på Bolteløkken. Aagre nærmer seg Margrethe Munthe ved å tegne et bilde av hvordan datidens skoleliv og oppvekst var i Kristiania. Vaterland var en belastet bydel der barna vokste opp under vanskelige kår, mens elevene på Bolteløkken kom fra middelklassehjem. Aagre mener Margrethe Muntres gjennombrudd også bør ses i lys av kvinnens frammarsj på nye samfunnsområder og på bakgrunn av de ideer om nasjonalitet og norskhet som bredte seg i befolkningen omkring forrige århundreskifte.

I tillegg til innledningen, hvor vi blant annet blir presentert for *Margrethe Munthe med egne ord*, har boka tre hovedbolker: *Sanger*, *Livet* og *Samtid*. Boka gir også en oversikt over sangene hun skrev, hvilke sanger som var mest brukt, og hvor melodiene stammer fra. Forfatteren Gro Dahle har skrevet om sitt forhold til Margrethe Munthe i forordet.

En ærlig og grundig tilnærming

Jeg har lest denne boka med stor interesse. Den er ærlig og grundig i tilnærmingen til Margrethe Muntres forfatterskap. Den løfter fram pioneren Margrethe Munthe som bidro til å bringe sanger og sangleker ut i skolegården og inn i undervisningen. Mange av sangene hennes lærte jeg selv hjemme, eller på skolen, på 1960-tallet. Jeg sang sangene med



glede, og har ingen negative opplevelser fra barndommen å henge mitt forhold til Margrethe Munthe på.

Som student på førskolelærerutdanningen arbeidet jeg og mine medstudenter med bevissthet i forhold til barnelitteratur og sangtekster. Vi lærte nok å være kritiske til Margrethe Munthe.

Jeg lærte å forbinde henne med et barnesyn som jeg ikke ønsket å bli assosiert med. Margrethe Munthe som begrep ble også for meg ensbetydende med en streng moral.

Etter å ha lest Aagres bok ser jeg at min oppfatning nok har vært misforstått og uten reelt grunnlag. Det er spennende å lese litteratur som får en til å tenke i nye baner. Denne boka har virket slik på meg. Nå sier også jeg hurra for Margrethe Munthe, og anbefaler gjerne denne boka til barnehage- og skolefolk som er opptatt av sang- og barnekultur.

Willy Aagre er professor i pedagogikk ved Høgskolen i Vestfold. Han har utgitt en rekke bøker med pedagogiskfaglige temaer særlig relatert til ungdom. Aagres bøker er gjennomsyret av en dyp interesse for barne- og ungdomskulturen, ikke minst er han opptatt av musikkens plass i menings- og identitetsskapningen under oppveksten.



Om anmelderen: Ann Ingjerd Kanestrøm er styrer i Rygin barnehage i Oslo, og selv fagbokforfatter (foto: Arne Solli).



Dette er *ditt*

Det tidsskriftet du leser akkurat nå, Første steg, er ditt. Du er velkommen til å skrive for det.

Bruk muligheten!

Redaksjonen i Første steg, undertegnede, mottar med glede innspill av alle slag fra Første stegs lesere. Du som har noe på hjertet som du vil dele med resten av Barnehage-Norge, skriv til Første steg.

Jeg kan ikke love at alt kommer på trykk, men jeg lover å gjøre mitt beste for å lage et interessant og leseverdig tidsskrift.

Jeg mottar også med glede tips

om temaer du mener fortjener plass i Første steg.

Jeg foretrekker e-post. Bruk vedleggsfil. Send til:

arnsol@udf.no

Du kan også sende til:

Arne Solli, Første steg, Utdanningsforbundet,
postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo.

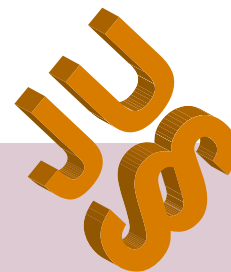
Eller ring: 24 14 20 31, 91 37 26 99

Arne Solli



Foto: Petter Oppenud

Av Bjørn Saugstad advokat i Utdanningsforbundet



Krav til arbeidsmiljøet

Dessverre ser mange arbeidsgivere ikke sammenhengen mellom selvbestemmelse, innflytelse og faglig ansvar for de ansatte, og de ansattes vilje til lojalitet og pliktfølelse overfor arbeidsgiver.

Arbeidsmiljøloven har en egen bestemmelse om hvilke generelle krav som kan stilles til arbeidsmiljøet i § 4-1. Her står det blant annet:

Arbeidsmiljøet i virksomheten skal være fullt forsvarlig ut fra både en enkeltvis og samlet vurdering av de faktorer som kan ha innvirkning på arbeidstakernes fysiske og psykiske helse og velferd. Standarden for sikkerhet, helse og arbeidsmiljø skal til enhver tid utvikles og forbedres i samsvar med utviklingen i samfunnet.

Begrepet «fullt forsvarlig» er en rettslig standard som må ses i sammenheng med den tekniske og sosiale utviklingen i samfunnet. Det må settes en arbeidsmiljøstandard som skal føre til nivåheving. En slik standard må søkes nådd ved at en setter et høyt minimumskrav. Arbeidstilsynet og domstolen forutsettes å definere rammene for hvor nivået skal ligge.

Hva som er «fullt forsvarlig» vil måtte bero på en konkret vurdering av alle forhold på arbeidsplassen som kan ha innvirkning på arbeidstakerne. Et viktig verktøy når en skal foreta en slik vurdering, er virksomhetens system for helse, miljø og sikkerhet (internkontroll).

Konsekvensen av § 4-1 er at det må skaffes en oversikt over hvilke forhold i virksomheten, eksempelvis i den enkelte barnehage, som kan ha negativ innvirkning på den enkelte arbeidstaker. Før en har en

slik oversikt kan en ikke konkludere med om arbeidsmiljøet er «fullt forsvarlig». Eksempler på slike «forhold» vil kunne være hvordan det psykososiale klimaet er på arbeidsplassen.

Bestemmelsen forutsetter at den enkelte arbeidsgiver forholder seg til de tilsatte som enkeltindivider og tilrettelegger arbeidssituasjonen med dette som utgangspunkt.

Samarbeid om arbeidsmiljø

Selv om fokus i bestemmelsen er arbeidstakeren som individ, er det viktig at arbeidsgiveren etablerer samarbeid med tilsattes representanter på arbeidsplassen for å lage rutiner for hva som er nødvendig for at kravene i loven oppfylles.

Det har vist seg at i de tilfeller der for eksempel en barnehage lykkes med å få et godt arbeidsmiljø, vil det føre til et lavere sykefravær og en mindre konfliktylt hverdag.

Arbeidsmiljøloven legger stor vekt på at det psykososiale arbeidsmiljøet blir best mulig. Utfordringen er å få dette til.

Arbeidsmiljøloven stiller i § 4-2 krav til tilrettelegging, medvirkning og utvikling på arbeidsplassen. Bestemmelsen forutsetter at:

Det skal legges til rette for at arbeidstaker gis mulighet for faglig og personlig utvikling gjennom sitt arbeid.

Vil en arbeidstaker kunne kreve å få videre- eller etterutdanning

med hjemmel i arbeidsmiljøloven, under henvisning til at det skal gis mulighet til faglig utvikling? I utgangspunktet gir ikke loven en slik eksplisitt rett, men den gir selvsagt en føring på viktigheten av at det gis slik utdanning. Det kan hende at både tariffavtaler og arbeidsmiljøloven selv gir rett til opplæring.

Videre står det i § 4-1: *Arbeidet organiseres og tilrettelegges under hensyn til den enkelte arbeidstakers arbeidsevne, kyndighet, alder og øvrige forutsetninger.*

Det er viktig at de tilsatte og til-litsvalgte holdes løpende informert om systemer som benyttes ved planlegging og gjennomføring av arbeidet.

Selvbestemmelse og innflytelse

Viktigheten av at det legges til rette for faglig og personlig utvikling gjennom arbeidet, er understreket i loven. Dette vil selvsagt variere en del fra arbeidsplass til arbeidsplass og fra stilling til stilling, men arbeidsgiver må ha et bevisst forhold til hvordan et slikt mål skal nås.

I mange situasjoner opplever

arbeidstakere oppgitthet og frustrasjon på arbeidsplassen. Dette tenkes møtt fra arbeidsmiljølovens side ved at den forutsetter at den enkelte arbeidstaker skal gis mulighet til «selvbestemmelse, innflytelse og faglig ansvar». Ved at dette gjøres, mener man at det vil få positive følger – ikke bare for den enkelte tilsatte, men også for selve virksomheten – ved at økt ansvar og innflytelse vil få arbeidstakerne til å opptre mer lojalt og pliktoppfyllende overfor arbeidsgiver. Dessverre er det mange arbeidsgivere som ikke ser denne sammenhengen.

I arbeidslivet er det slik at omstillinger og endringer er nødvendig. Omstillingsprosesser oppfattes ofte belastende for mange arbeidstakere. En er trygg på det faste og gjenkjennelige og utrygg på det usikre og framtidige. Derfor er det svært viktig at det gis tilstrekkelig med informasjon og opplæring, slik at arbeidstakerne kan bli i stand til å utføre arbeidet når det skjer endringer som berører arbeidssituasjonen.

” Dessverre er det mange arbeidsgivere som ikke ser denne sammenhengen

Liv Løvlien:

«Spriket mellom statlige og kommunale føringer blir stort og underlig»

Akkurat nå sitter jeg på kontoret og hører det banker på døra, inn kommer Nora med et brev til meg fra henne. Hun venter spent mens jeg åpner brevet. To store røde hjerter lyser mot meg. «Så nydelig», sier jeg. «Jeg liker deg», sier Nora. «Jeg liker deg også», sier jeg.

Visjonene er store og arbeidsoppgavene mange. Det er noe av det som gjør denne jobben så utfordrende og spennende. Tilrettelegging, oppfølging, fornying - det kjennes som om tida ikke strekker til. Det er så mange ansatte som VIL noe. De er opptatt av å gi ungene det beste, og en barnehagetid som skal huskes med glede.

En styrers arbeidsoppgaver er kommet noe på avstand fra dette aller viktigste. Den daglige kontakten med hver og en, tid til å ta imot barnet som kommer med tegningen hun så gjerne ville gi. Sette av noen minutter til en ansatt som vil dele en glede, eller et problem – «delt glede er dobbel glede – delt problem er halvt problem».

Vi er mange ansatte, barn og foreldre. Ulike mennesker med tanker og ønsker for seg og sitt. Når vi vil ha verdens beste barnehage, må vi dele disse tankene. Det er en forutsetning at vi har fora der vi uforstyrret og felles kan arbeide mot målene. Personalmøtet er eneste forum utenom planleggingsdagene der vi sammen kan bedrive faglig utvikling.

Her kommer hjertesukket: Når økonomi styrer oss vekk fra fellesskapet, får vi et problem. Det vil synes at vi ikke står på en felles plattform.

Å lage fine planer som ikke «eies» av hver og en er meningsløst. De blir vanskelige å omsette i praksis. Et inntjeningsforslag er å gjennomføre personalmøter på dagtid for å spare overtidspenger. Da må møtene gjennomføres i flere små grupper og kan ikke kalles personalmøter.

Når vår øverste leder Kristin Halvorsen uttaler at barnehagen er en viktig utviklingsarena for barn og at hun ønsker en barnehage med høye ambisjoner, er dette helt i tråd med hva vi ønsker og tenker. Slike uttalelser skaper forventninger og håp; håp om at gjeldende normer, rammer og arbeidsvilkår skal bestå. De er en forutsetning for at rammeplanens intensjoner og lokale føringer skal omsettes i god praksis.

Vår lokale skuffelse og frustrasjon

Skuffelsen og frustrasjonen blir total når vi lokalt opplever at regjeringens føringer ikke lar seg gjennomføre. For virkeligheten er en annen og vår lokale politiske

ledelse uttaler: *Barnehagene må nedjustere kvaliteten og vi må spare gjennom effektivisering.*

Jeg tolker dette som at barnehagen ikke trenger utvikle seg og at ambisjoner innen denne sektoren ikke lenger er nødvendige. Spriket mellom statlige og kommunale føringer blir stort og underlig.

Styreren skal være pedagogisk ansvarlig i barnehagen, motivator og inspirator, samt lede personalet til å utøve en god praksis for de viktigste brukerne våre – barna. Dette er ikke vanskelig i gode tider. Personalet i barnehagen er opptatt av å være gode voksne i forhold til barna, foreldrene og kollegaene. Den gode vilje i møtet med en virkelighet av sykdom, restriksjoner på innkjøp og vedlikehold, skaper imidlertid frustrasjon og tar fokus vekk fra barna og planene vi så gjerne skulle ha fulgt.

«Vi må legge lista lavere», sier vi nå. Vi kan ikke la gapet mellom ønsket mål og reell måloppnåelsen bli et stort frustrasjonsfelt. Styrerne blir budbringere av dårlige tider. Vi rapporterer og blir bedt om å være kreative, finne løsninger, snu steiner. Om det er de samme steinene vi snudde i forrige runde, ligger de jo på samme sted.

Når styreren må stå til rette

I rammeplanen er det slått fast at personalet er barnehagens viktigste ressurs. De foreslåtte kommunale effektiviserings- og inntjeningsforslagene kommer til å få store konsekvenser. Samtidig er kravene til skriftliggjøring, dokumentasjon/kartlegging, prosedyrer/HMS og samarbeid økende. At den kommunale ledelse også skal uttale seg i hvert tilfelle av korttidsvikarbruk og innkjøp, gjør at styreren stadig må stå til rette for og spørre om lov - det som tidligere var pedagogiske vurderinger og det å styre.

Styrerens jobb må derfor, enda mer enn før, bli å gjøre de riktige prioriteringene. Jeg må se på hvilke oppgaver jeg må gjøre, hvilke oppgaver jeg kan gjøre og hvilke oppgaver jeg faktisk må si jeg ikke får gjort, slik at jeg ikke går meg vill og glemmer det det egentlig handler om, nemlig menneskene.

Hjertebrevet ligger trygt mellom to sider i min 7. sans. Og når jeg tar det frem og titter på det, kjenner jeg mitt eget hjerte banke for Nora, barnehagen og livet der.



Liv Løvlien er styrer i Oppsaltunet barnehage i Oslo (foto: Arne Solli).

Returadresse:

Første steg,
Utdanningsforbundet
Postboks 9191, Grønland
0134 Oslo

Er du styrer, pedagogisk leder eller førskolelærer?

Du har ALT å tjene på medlemskap i Utdanningsforbundet

Dette gjelder også deg som arbeider i en privat barnehage!



- Ingen fagorganisasjon er så beredt til å kjempe lønnskampen sammen med ledere og pedagoger i barnehagen som Utdanningsforbundet.
- Ingen er så kompetent og beredt til å tilby ledere og pedagoger i barnehagen et faglig miljø og påfyll som Utdanningsforbundet.
- Ingen er så beredt til å bistå deg den dagen du opplever en alvorlig konflikt på arbeidsplassen som Utdanningsforbundet.

Utdanningsforbundet ønsker å samarbeide med private barnehageeiere, og framforhandle gode tariffavtaler og pensjonsordninger. For å få til dette må vi ha medlemmer i disse barnehagene.

Vi mener derfor at du vil ha alt å tjene på å bli medlem i Utdanningsforbundet. Det finnes andre fagorganisasjoner som 'frir' til deg. Men ingen har den unike kombinasjonen av å være både

fagforening – med kraft og tyngde i forhandlinger – og samtidig den mektigste profesjonsorganisasjonen for alle lærergrupper i hele utdanningsløpet; fra barnehage til universitet!

Her har ALLE førskolelærere sin naturlige plass!

Ønsker du å melde deg inn?

Ta kontakt i dag eller meld deg inn på www.utdanningsforbundet.no/Medlem/Innmelding



post@utdanningsforbundet.no

telefon 24 14 20 00 – faks 24 14 21 00