

Møt
**Ann Merete
Otterstad**

Et besøk hos
førskolelærer-
utdanningen ved
**Universitetet
i Nordland**

Etter landsmøtet:

Les hva
Peder Haug skriver
om profesjons-
utfordringer,

Brit Nordbrønd
om
betydningen av
profesjonalitet, og

**Hege Merete
Dahl Sjurseth**
om den pedagogiske
lederen som
kommunikasjons-
kunstner

4 | 2012

Første steg

ET TIDSSKRIFT FOR FØRSKOLELÆRERE FRA UTDANNINGSFORBUNDET

Utdanningforbundet forsvarer førskole- lærernes individuelle **planleggingstid**



Etter landsmøtet:

Lykke til i Bergen,
Mimi Bjerkestrand!

Første steg på nett: www.utdanningsforbundet.no/forstesteg



(foto: Tore Brøyn)

Arbeidstidsavtalen

Individuell planleggingstid – eller ubunden tid som det sikkert ofte kalles fremdeles – er under press. KS (= Kommunesektorens arbeidsgiver-, interesse- og medlemsorganisasjon) ønsker trolig aller helst å fjerne førskolelærernes rett til fire timer individuell planleggingstid per uke, timer som førskolelærerne til nå har kunnet bruke hjemme, om det var å foretrekke. KS vil at førskolelærerne skal bruke hele sin arbeidstid, 37,5 timer per uke, i barnehagen.

Det er grunn til å tro at det er dette dragkampen vil stå om når ny arbeidstidsavtale skal undertegnes, trolig i slutten av mars neste år. Dersom KS vil ha planleggingstid i det hele tatt, skal det være i form av kollektiv tid som ligger innenfor de 37,5 arbeidstimenene i barnehagen. Eller kanskje KS vil at all planlegging skal skje utenom de 37,5 timene, med andre ord i førskolelærernes «fritid»?

Det kan godt hende at KS slett ikke har noen faglige motiver for sin arbeidstidspolitikk, slik Hege Valås og Anne Carlsen antyder i et intervju i dette bladet. I så fall dirigeres KS sentralt av sin mistenksomhet, Kan hende KS' ansvarlige for barnehageområdet rett og slett mistenker at førskolelærerne tiltar seg 33,5 timers arbeidsuke, mens de fire timene individuell planleggingstid bare er fordekt fritid. Hvis dette er KS' virkelige syn, er det selvsagt absurd og avdekker en total mangel på forståelse for hva som skal til av planlegging for å få en barnehage til å fungere etter moderne krav til både kvalitet og effektivitet.

Førskolelærerne vet hva de selv trenger for å drive en god barnehage. I de fleste barnehager vet også assistentene det, og de samarbeider med førskolelærerne på en god måte. Jeg regner med at en av dem som bør være Utdanningsforbundets allierte i barnehagespørsmål, Fagforbundet som organiserer mange av assistentene, også skjønner dette, slik at de to kan gjøre felles front når ny arbeidstidsavtale skal framforhandles i slutten av mars.

Aftenposten 7. november slår ellers opp som en nyhet KS' høringssvar fra april i år, der KS avviser Øie-utvalgets forslag om styrket personal- og pedagognorm. Jeg sier som jeg skrev i lederen i nr. 1 i år, at her må Kunnskapsdepartementet trå til med både penger og lovgivning, med både juridiske og økonomiske styringsmidler, slik at vi får en barnehagelov som barnehagen er tjent med.

Profesjonsetisk plattform

Lærerprofesjonens etiske plattform foreligger – se side 7 i dette bladet. Det er blitt et utmerket dokument som jeg godt kan forstå at avtroppende leder Mimi Bjerkestrand er blitt godt fornøyd med. Det er å håpe at plattformen blir diskutert både på lokallags- og arbeidsplassnivå med det mål å finne den beste måten å tillemppe praktisk anvendelse for den på hver enkelt arbeidsplass.

Arne Solli

Første steg

Et tidsskrift for førskolelærere
utgitt av



Ansvarlig redaktør:

Arne Solli
arnsol@udf.no
tlf 24 14 23 51 | 24 14 20 00,
913 72 699

Abonnements- og annonsekonsulent:

Markedskonsulent Hilde Aalborg
ha@utdanningsnytt.no
tlf 24 14 23 53

Grafisk design og illustrasjon:

Karl Rikard Nygaard
karl.rikard@nygaard-martinsen.no
tlf 48 28 68 08

Trykk:

Ålgård Offset AS
Opstadveien 7, 4330 Ålgård

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.

Bekreftet opplag:

ifølge Fagpressens Mediekontroll:
26 983

Etter landsmøtet

- 04** Mimi Bjerkestrand reiser hjem til Bergen til en framtid med oldgirls-fotball og fortsatt arbeid for barnehagens og førskolelærernes sak.
- 08** Peder Haug skriver om utbytte av barnehage og skole, og han oppfordrer førskolelærere og lærere til å ta ordet i saker som angår dem.
- 12** Brit Nordbrønd vektlegger betydningen av førskolelærernes profesjonalitet i spenningsfeltet mellom tradisjon og nyliberalistisk ideologi.
- 16** Hege Merete Dahl Sjurseth er opptatt av den pedagogiske lederen som kommunikasjonskunstner.

Arbeidstidsavtalen

- 20** Minst fire timer individuell planleggings-tid per uke er en nødvendighet, framholder Hege Valås og Anne Carlsen.
- 24** Barna betaler prisen dersom individuell/ ubunden tid til planlegging forsvinner, sier Tone Jøssund.
- 28** Klukhagan barnehage på Hamar er en av Utdanningsforbundets pilotbarnehager i utprøvingen av forskjellige varianter av individuell og kollektiv planleggingstid.

Andre reportasjer og intervjuer

- 27** Flere enn 2100 har skrevet under oppropet for bedre barnehagebemanning.
- 30** Første kull uteksamineres fra Nasjonal lederutdanning for styrere i barnehager.
- 34** Birger Dahl og Randi Evenstad har besøkt Støperiet barnehage i Oslo, en ny storbarnehage.
- 40** Cecilie Kult har besøkt Hanken barnehage i Skien, der førskolelærerne tar i bruk iPad i arbeidet med flerspråklige barn.



Mette Helleseier Fjørtoft er styrer i Klukhagan barnehage. Hun er opptatt av å få synliggjort førskolelærernes virkelige arbeidstid, og hvor mye gratisarbeid som utføres (foto: Arne Solli).

- 42** Et møte med Ann Merete Otterstad, motmaktteoretiker som oppfordrer til motstand motkonformitetspress.
- 46** En ny forståelse av makt og hersketechnikker var hva 15 styrere fra Namsos fikk ut av tvilskonferansen i København i september.
- 50** Ved Universitetet i Nordland fungerer førskolelærerutdanningen som et kulturelt kraftsentrum.
- 52** – Ta kontakt med oss, lyder oppfordringen til barnehagene fra Kirsti Saxi, leder av Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.

Kommentarer, essay og synspunkt

- 48** **Kommentar:** Årets EECERA-konferanse var en særlig viktig konferanse for Utdanningsforbundet, skriver Einar Juell.
- 49** **Kommentar:** Et hvileskjær for barnehagekvaliteten, mener Einar Juell om statsbudsjettet for 2013.
- 54** **Essay:** Anne-Grete Mosengen Bye skriver om kjønnsmuligheter og å finne noe å kjenne seg igjen i.
- 56** **Synspunkt:** Bushra Fatima Syed vil at religiøs mangfold må bli en integrert del av barnehagens pedagogiske arbeid.

Nye bøker

- 59** Eli Thorbergson er ute med bok om *Barnehagens uterom*.
- 60** Hanne Berit Myrvold anmelder Torill Vists og Marit Alvestads *Læringskulturer i barnehagen – Flerfaglige forskningsperspektiver*.
- 61** Ann Ingjerd Kanestrøm anmelder Magritt Lundestads *Barnehagen som arbeidsplass – Å vare som pedagog og leder*.

Faste spalter

- 32** **Kjetils hjørne:** Kjetil Steinsholt spør om det å være glad i barn kan tallfestes?
- 39** **Under Lenes lupe:** Lene Chatrin Hansen tar avskjed med sine lesere.
- 62** **Jus:** Lene Stegarud Ryland tar for seg normen for pedagogisk bemanning.
- 63** **Med styreblikk:** Jeanette Schou mener enhver styrer må avklare hva som er hennes viktigste oppgaver.

Neste nummer: Første steg nr. 1/2013 har utgivelsesdato 22. februar. Redaktøren håper å kunne presentere stoff rundt ny stortingsmelding om framtidens barnehage, dersom tidskabalen går opp. Ellers: Les intervju med Utdanningsforbundets nye leder, bli med på lekeplasskontroll i Nittedal, og få inntrykk fra stor barnehagekonferanse i Møre og Romsdal – og utvilsomt mer til!

Mimi Bjerkestrand reiser hjem til Bergen

«Gullet ska hem!»

Det er Mimi Bjerkestrands kone som sier dét, og det er Mimi hun mener, for Brann-gull blir det ikke i år. Selv om Mimi reiser hjem til Bergen etter nyttår, kommer avtroppende leder av Utdanningsforbundet likevel ikke til å legge kampen for førskolelærernes og barnehagens sak til side, for den saken brenner hun for i enda høyere grad enn for hjembyens toppserielag.

Intervjuer: Arne Solli
Fotograf: Erik Sundt

Mimi Bjerkestrand ble i 2009 den første førskolelæreren som ble øverste leder for en lærerorganisasjon siden Norske Barnehagelærerinnens Landsforbunds dager, og det forbundet opphørte å eksistere i 1965 da det fusjonerte med Norges Lærerlag (Norsk Lærerlag fra 1966, den ene av de to hovedforløperne til Utdanningsforbundet, stiftet 2001).

Det forbundet Mimi har frontet de siste tre årene har selvsagt favnet langt bredere enn forgjengerne, nemlig samtlige lærergrupper fra barnehage til videregående skole, og lærerutdannere på høgskole-/universitetsnivå er også blant medlemmene. Men ved årsslutt er det altså slutt for Mimis tid på toppen av Utdanningsforbundet.

– *Hvorfor velger du å gå fra borde som leder av Utdanningsperiode alt nå? Hadde det ikke vært morsomt å være med på å slåss mot barnehagepolitikken til den forventede Høyre-/Fremskrittsparti-regjeringen?*

– Det ville vært gøy å slåss for barnehage- og utdanningspolitikken uansett hvilken regjering som får makten etter valget neste år. Det å gå av som leder for Utdanningsforbundet er et vanskelig valg, men for meg er det et livsvalg. Jeg har levd et ni års pendlerliv mellom Oslo og Bergen, nå ser jeg frem til færre flyreiser.

– Det å være tillitsvalgt på høyt nivå for dette forbundet har imidlertid vært svært inspirerende og engasjerende, for det er jo slik at utdanningssektoren alltid er på samfunnets dagsorden, hver eneste dag hele året, og på den dagsordenen spiller Utdanningsforbundet alltid en nøkkelrolle. Forbundet vil alltid være en nødvendig og viktig part.

– Jeg velger å gå av som leder, men jeg vet at organisasjonen fortsatt vil være like attrak-

tiv som samarbeidspartner for alle som vil gjøre eller oppnå noe innen utdanningssektoren, og den vil alltid bli lyttet til som kommentator av utdanningspolitiske spørsmål.

– *Er det ikke litt betenkelig at to profilerte topp tillitsvalgte, både du og Haldis Holst, velger å fratre samtidig?*

– Det kan være sårbart. Heldigvis leges slike sår svært fort. Vi har begge vært tillitsvalgte veldig lenge. Nå er Utdanningsforbundet utstyrt med mange dyktige tillitsvalgte både lokalt og på toppnivå, så betenkelig synes jeg ikke at det er. Det er alltid utfordrende når det blir skifte i ledelsen i en organisasjon som Utdanningsforbundet, men nye tillitsvalgte bringer med seg nytt pågangsmot og nye tanker, og det er bra. Det beste er en passe dose kontinuitet og en passe dose fornying, og det ser det ut til å bli.

Et mer samlet forbund

– *Hvordan vil du oppsummere dine år som forbundsleder?*

– Årene 2009 – 2012 har vært tre hektiske og innholdsrike år. For meg selv har de vært tre år med en enormt bratt læringskurve! Det å være leder av Utdanningsforbundet er en altomfattende jobb som gir store muligheter for påvirkning og innflytelse i utdanningssektoren og i arbeidslivet for øvrig. Det har vært en utfordring å lære å prioritere – i alle fall har det vært slik for meg. Hva skal jeg skal prioritere, hvilke oppgaver er viktigst? Det gjelder å være flink til å velge bort det mindre viktige, og det kan være en stor utfordring for et ja-menneske og en typisk tidsoptimist. En helt nødvendig egenskap er å kunne delegere til og involvere andre.

– Når jeg ser på perioden som helhet, har den vært preget av viktig lønnskamp gjennom to store streiker. Det er jo sjelden vi har to store streiker i en og samme landsmøteperiode, og det å være både forhandlingsleder og

streikeleder for alle våre Unio-medlemmer i kommunal sektor har vært krevende, givende og har gitt resultater. Vi har klart å være synlige og tydelige, og etter denne perioden har vi nådd litt lengre med kravene om at utdanning må lønne seg.

– Perioden har også vært mye preget av arbeidet for kvalitet i utdanningssektoren, både kvalitet i barnehagen og i skolen. Det har vært en viss politisk ro, ettersom vi har en flertallsregjering som vi har et godt samarbeid med. Det har ikke vært de store og vanskelige dragkampene, selv om det har vært mange mindre, men viktige nok kamper om hva som skal legges i begrepet kvalitet, enten det dreier seg om barnehage eller skole.

– Jeg tror jeg også vil oppsummere at perioden har vært preget av arbeidet med å styrke samholdet internt i Utdanningsforbundet. Nye strukturer, et særlig fokus på ledergruppene og arbeidet for felles ansvar for alle medlemsgrupper, har preget arbeidet. Barnehageområdet har hatt størst medlemsvekst og det har skjedd mye med vårt arbeid på det området. Spesielt vil jeg trekke frem arbeidet med å skaffe tariffavtale for alle våre førskolelærere i private barnehager. Her har fylkeslagene og lokallagene gjort en ekstra innsats denne perioden.

Fagforening er lagarbeid

– *Hvordan har du som forbundsleder, med din bakgrunn som førskolelærer, opplevd det å skulle fronte også grunnskolen og videregående skolesaker?*

– Jeg har ikke opplevd at min utdanningsbakgrunn har gjort det vanskeligere eller mer krevende å snakke på vegne av hele forbundet. Jeg er stolt av min førskolelærerbakgrunn. Det som har gitt meg min viktigste faglige og politiske tyngde slik at jeg har kunnet håndtere ledervetet, er mine tillitsvalgt oppgaver gjennom mange år på alle nivåer innen organisasjonen.

– Nå er det jo også slik at det å være leder for Utdanningsforbundet er å være leder for et veldig sterkt og velorganisert forbund med kompetanse på alle områder. Uansett sak er det alltid noen der som har inngående, grundige og dype kunnskaper om den saken vi skal uttale oss om og være representanter for. For meg har det vært viktig å framstå som en troverdig og ærlig representant for alle medlem-



– Å være tillitsvalgt er et utrolig tålmodighetsarbeid, sier Mimi Bjerkestrand



mer. For alle framtidige ledere av Utdanningsforbundet vil det være slik at de må evne å representere mer enn det som tilsvarer deres egen utdanningsbakgrunn og yrkeserfaring – fordi forbundet er så stort og har en ambisjon om å favne hele bredden av utdanningssektoren.

– Hva er du gladest for å ha fått til?

– Det er ikke noe jeg alene har fått til, det å være leder av en så stor organisasjon er helt grunnleggende et lagarbeid – et lagarbeid innen ledelsen, i sentralstyret, og med alle tillitsvalgte på alle nivåer. Uten en samlet innsats får vi ingen resultater. Alle tillitsvalgte preger jobben sin med sin personlige «touch», og det gjør jeg også. Jeg har vært opptatt av en skal dra lasset sammen. Det betyr at jeg har ønsket å jobbe i et sterkt lederteam, sammen med et faglig sterkt sentralstyre som får delegert oppgaver og som har bidratt til de resultatene vi har oppnådd.

– En av de tingene jeg imidlertid er svært fornøyd med, er at vi har fått gjort en grundig og god jobb med en profesjonsetisk plattform for hele lærerprofesjonen. Det er en oppgave som forgjengerne våre i de tidligere organisasjonene arbeidet mye med, men uten å komme helt i mål. Nå har vi klart det, og nå har vi et godt dokument som jeg håper skal få betydning for hele lærerprofesjonen.

Ser fram til økt pedagogtetthet

– Hva er du mest misfornøyd med ikke å ha fått til?

– To ting: Det ene er at vi ikke har fått løftet førskolelærerlønningen godt nok. Det andre er pedagog- og lærertettheten. Vi har arbeidet veldig systematisk og intenst i hele landsmøteperioden med å få til en bedret pedagogtetthet i barnehagen og å få til en norm for lærertettheten i skolen, men vi er ikke i mål. Vi har lyktes gjennom politisk påvirkningsarbeid å komme et godt stykke på veien, men de endelige resultatene kommer vi til å høste frukter av først i framtiden.

– Det kommer imidlertid en tid, og den kommer snart, da vi får flere førskolelærere i hver barnehage! Jeg er overbevist om at det vil det komme forslag om lovendringer om dette i 2013.

– Vet du noe om den kommende barnehageloven?

– Jeg vet ingenting konkret om det kommende forslaget til ny barnehagelov. I Kunn-

skapsdepartementet har de imidlertid sagt at de vil legge lovforslaget fram sammen med meldingen om kvalitet i barnehagen som kommer våren 2013. Statsråd Kristin Halvorsen har selv gått langt i å si noe slikt da hun definerte mandatet til Øie-utvalget (som overleverte NOU 2012:1 *Til barnas beste – Ny lovgivning for barnehagene* til Halvorsen 15. januar i år, Red.s anm.), og hun sa at den viktigste jobben utvalget skal gjøre er å definere lovens kvalitetskrav.

– Halvorsen nevnte antall førskolelærere særskilt. Jeg vil derfor bli veldig overrasket; ja, det er nesten ikke mulig å tenke seg at den sittende regjeringen vil legge fram et lovforslag, uten at det inneholder krav om flere førskolelærere i hver barnehage.

– Flere førskolelærere, økt pedagogtetthet, det er det viktigste kravet nå. Jeg ble intervjuet av tidsskriftet *Barnehagefolk* da jeg kom til Oslo i 2004, og i det intervjuet løftet jeg fram økt pedagogtetthet som et av de viktigste kravene i barnehagesektoren. Dette eksemplet viser jo også at det å være tillitsvalgt er et utrolig tålmodighetsarbeid, vi må holde fast ved noen viktige prioriteringer, og dette med pedagogtetthet og lærertetthet har vært en slik viktig prioritering. Men vi har altså ikke klart å komme helt i mål i denne perioden.

– Hva er dine planer for framtiden?

– I nærmeste framtid, fram til nyttår, skal jeg fullføre mitt verv som leder av forbundet. Når vi skriver 2013 drar jeg hjem til Bergen for å finne ut hva jeg skal bli når jeg blir stor. Jeg skal roe ned litt, skal tillate meg noen reiser når rastløsheten blir kraftig, og kjenner jeg meg selv rett tar ikke det så lang tid.

– Jeg har ingen jobb på hånden i Bergen kommune. Jeg har hatt permisjon siden høsten

1995, da jeg fikk en styrerstilling for et år. Deretter ble jeg tillitsvalgt høsten 1996. Så jeg får dra hjem og snakke med min arbeidsgiver og høre om det er noe særskilt de vil jeg skal gjøre, i en stilling som kan være interessant og attraktiv for meg. Den vurderingen tar jeg imidlertid etter jul.

Barnehagen og Brann

– Vil du fortsette å arbeide for førskolelærernes og barnehagens sak?

– Resten av mitt liv! Jeg kommer ikke til å være tillitsvalgt etter nyttår, men man vet jo aldri hva som skjer og hva framtiden bringer. Barnehagesektoren er utgangspunktet for mitt fagforeningsengasjement, og det engasjementet tar ikke slutt fordi jeg slutter som leder i Utdanningsforbundet. Den dagen vi får de nødvendige lovendringene og det blir en realitet at det blir flere førskolelærere i hver barnehage, skal jeg feire godt og grundig!

– Vil du prøve å få med deg flere av Branns hjemmekamper?

– Jeg er blitt bedre og bedre til å få med meg hjemmekampene. Denne sesongen har jeg fått med meg flere enn på mange år. Jeg gleder meg til å prøve å få med meg alle hjemmekampene etter hvert. Det er kommet mange unge bergentalenter, og er det noe bergenserne elsker, så er det når deres egne lykkes.

– Vil du gjenoppta din egen fotballkarriere?

– Ja, kanskje jeg begynner å spille old-girls-fotball igjen, slik jeg gjorde før jeg reiste til Oslo i 2004. Jeg har alltid spilt fotball og synes det er veldig gøy. Men kroppen og formen er jo ikke som før. Å være et toptillitsvalgt er et usunt liv på mange måter, det er ikke like lett å få trent jevnt hele tiden.

– Lykke til, Mimi!

Lærerprofesjonens etiske plattform

Vi er én profesjon av førskolelærere, lærere og ledere i barnehage og skole.

Vårt samfunnsmandat er å fremme barnehagebarn og elevers læring, utvikling og danning.

Våre verdier, holdninger og handlinger påvirker dem vi arbeider for og med. Plattformen er et felles grunnlag for å videreutvikle lærerprofesjonens etiske bevissthet. Alle førskolelærere, lærere og ledere har et ansvar for å handle i samsvar med plattformens verdier og prinsipper.

Lærerprofesjonens grunnleggende verdier

Menneskeverd og menneskerettigheter

Vårt arbeid bygger på verdier og prinsipper nedfelt i universelle menneskerettigheter, spesielt FNs konvensjon om barnets rettigheter. Disse rettighetene skal fremmes og forsvares i barnehage og skole. Menneskeverdet, ukrenkelighet, den enkeltes frihet og behovet for trygghet og omsorg er grunnleggende.

Profesjonell integritet

Etisk bevissthet og høy faglighet er kjernen i lærerprofesjonens integritet, og avgjørende for å skape gode vilkår for lek, læring og danning. Vår metodefrihet og profesjonelle skjønnsutøvelse gir oss et særlig ansvar for å være åpne om de faglige og pedagogiske valgene vi gjør. Samfunnet skal ha tillit til at vi bruker vår autonomi på en etisk forsvarlig måte.

Respekt og likeverd

Den enkeltes egenart og personlige integritet fordrer respekt. Det skal ikke forekomme noen form for undertrykkelse, indoktrinering eller fordomsfulle vurderinger. Alle barnehagebarn og elever har rett til medvirkning. De skal ha frihet til å treffe egne valg innenfor fellesskapets rammer.

Personvern

Overholdelse av taushetsplikt og opplysningsplikt er avgjørende i vårt arbeid. Alle har rett til personvern. Personopplysninger skal forvaltes på måter som verner om barnehagebarn, elever, foresatte og kollegers integritet og verdighet. Mulighetene for elektronisk informasjonsspredning krever særlig kritisk årvåkenhet.

Lærerprofesjonens etiske ansvar

I møte med barnehagebarn, elever og foresatte

Vi har ansvaret for tillitsfull samhandling med dem vi jobber for og med. Vår lojalitet ligger hos barnehagebarn og elever, for å fremme deres beste. Sannferdig formidling av kunnskap og faglig god tilrettelegging er avgjørende.

Førskolelærere, lærere og ledere:

- fremmer alle barnehagebarn og elevers muligheter for lek, læring og danning
- arbeider for å være faglig og pedagogisk oppdatert
- er omsorgsfulle og bevisste makten en har i kraft av rolle og posisjon
- er faglig funderte og etisk reflekterte i arbeidet med vurdering
- fremmer likestilling og likeverd
- møter barnehagebarn, elever og foresatte med respekt
- griper inn og verner barnehagebarn og elever mot krenkelser, uavhengig av hvem det er som utfører dem
- møter kritikk med åpenhet og faglige argumenter

For arbeidsplassen

Vi er kunnskapsrike, ansvarlige og tilstede-værende voksne i barnehagebarn og elevers liv. Som kollegium har vi et felles ansvar for å utvikle et godt utdanningstilbud, og for å fremme og videreutvikle vår profesjonalitet.

Kollegiet:

- tar initiativ til etisk refleksjon og dialog med alle ansatte på arbeidsplassene
- samarbeider om å videreutvikle kunnskaper, ferdigheter og etisk dømmekraft, både internt og i samspill med utdannings- og forskningsmiljøer
- skaper og deltar i en positiv samhandlingskultur, der alles synspunkter lyttes til og tas på alvor
- er lojale mot egen institusjons mål og retningslinjer så langt disse samsvarer med samfunnsmandatet og vår profesjonsetiske plattform
- arbeider i åpenhet og tilrettelegger for innsyn fra berørte parter
- respekterer andres kompetanse og erkjenner grensene for egen faglighet
- støtter og tar medansvar når kolleger møter særlige utfordringer i arbeidet
- tar ansvar for å finne gode løsninger, og om nødvendig varsle, når det oppdages kritikkverdige forhold på arbeidsplassen

For barnehage og skole som samfunnsinstitusjoner

Vi er forpliktet på verdiene i barnehagen og skolens samfunnsmandat, slik disse gjennom demokratiske vedtak er nedfelt i lov- og planverk. Den enkelte førskolelærer, lærer og leder deler profesjonens ansvar for å fremme barnehagen og skolens formål.

Profesjonen:

- viser mot og målbærer tydelig samfunnsmandatet
- bruker ytringsfriheten og deltar aktivt på faglige og utdanningspolitiske arenaer
- står imot press fra aktører som vil gjøre barnehagebarn og elever til midler for sine mål
- tar ansvar for å varsle når rammevilkår skaper faglig og etisk uforutsigbare tilstander
- tilstreber godt samarbeid, uten at vi påtar oss oppgaver som tilhører andre profesjoners fag- og kompetansefelt
- går ikke på akkord med verdiene i samfunnsmandatet, vårt kunnskapsgrunnlag eller lærerprofesjonens etiske plattform

Førskolelærere, lærere og ledere er forpliktet på denne plattformen og kan aldri unndra seg sitt profesjonelle ansvar.

Profesjonsutfordringar i barnehage og skule

Spørsmålet om utbyte av barnehage og skule er ikkje til å komme unna. Det tyder at førskulelærarar og lærarar må målbera at barnehage og skule har eit langt vidare sikte enn berre kunnskapar i nokre få fag og på nokre avgrensa område. Dei må ikkje bli tause, førskulelærarar og lærarar må bli aktive i det praktiske arbeidet med dei endringane dei står midt oppe i.

Av Peder Haug

Utdanning er viktig for individ og samfunn. Å syte for høg kvalitet på utdanninga er kjernen i profesjonsutfordringane i både barnehage og skule. Den saka har vorte viktigare i dei seinare åra grunna både globalisering og resultatata som blir dokumenterte. Forståinga av «høg kvalitet» blir dermed avgjerande.

Forventninga til profesjonsgruppene er at dei står opp for dei faktiske målsettingane og ambisjonane i barnehage og skule og ikkje blir tause representantar for tendensen til å avgrense desse til snevre målingar av prestasjonar på nokre få område. Samstundes er førestellingane om kva som er dei gode lærerrollene under kraftig endring med grunnlag i ny forskning.

Utfordringa er at både førskulelærarar og lærarar blir aktive i det praktiske arbeidet med denne endringa.

Meir enn 20 000 timar

Nesten alle dagens eittåringar vil ha minst 18 års erfaring frå organisert pedagogisk verksemd i barnehage og skule når dei går ut av vidaregåande skule i 2030. Det er til saman meir enn 20 000 timar. I tillegg til dette kjem den tida skuleelevane har brukt på lekser og heimearbeid.

Det seier seg sjølv at vi må ha forventningar til kvalitetane på dei aktivitetane og det innhaldet barn og unge er med på i desse 18 åra, og til det utbytet dei sit att med. Det er avgjerande for nasjonen og fellesskapet, fordi høg kompetanse i eit folk er ein særskild viktig føresetnad for demokrati og velferd. Så veit vi at utdanningsnivået og kompetansen også er

avgjerande for livsinnhaldet og livskarrieren for einskildindividet. Forskjellar i utdanning og utdanningsresultat gir store utslag på desse områda, og særleg for dei som har kome til kort i opplæringa. Den innsikta fører til at låg kvalitet i arbeidet i barnehage og skule er uakseptabelt, slik mellom anna Hernesutvalet i si tid slo fast (Kultur- og vitenskapsdepartementet 1988).

Det er ulike årsaker til at barn og unge når gode resultat i barnehage og skule, og det er ei rekkje forklaringar på at barn og unge sit att med lågt utbyte. Mange tilhøve utanfor barnehage og skule verkar inn på resultatet.

I barnehage og skule er det ein faktor som ser ut til å ha meir å seie for dette enn nokon annan. Det er kvaliteten på det arbeidet førskulelærarar og lærarar gjer kvar dag. Det har vore og er endå meir i dag ein kunnskap som svært mange er kjend med og deler både i barnehage og skule (Aukrust og Rydland 2009, Hattie 2009).

Den politiske budskapet er tydeleg: «Personalets faglige og personlige kompetanse er barnehagens viktigste ressurs ...» (Kunnskapsdepartementet 2009b, s. 22) og «Læreren er den påvirkningskilden som har størst betydning for elevenes skoleprestasjoner – ut over elevene selv og hjemmene deres.» (Kunnskapsdepartementet, 2009a, s. 12)

I denne artikkelen drøftar eg nokre aspekt ved desse forventningane til profesjonalitet hos førskulelærarar og lærarar.

Kjernen i den profesjonelle utfordringa i læreryrka

Ved å vise til og dokumentere gode prosessar og høge resultat vil både førskulelærarar og lærarar gje sitt positive bidrag til fellesskapet



og til den einskilde. Når det skjer, vil desse yrkesgruppene nærast av seg sjølve få både autoritet og legitimitet. Slik kan berre oppnåast, ikkje vedtakast. Medlemmene i Utdanningsforbundet har forstått det. Både førskulelærarar og lærarar brukar omgrepet profesjonell og profesjonalitet stadig oftare om seg sjølve og yrkesatferda si.

Å syte for gode prosessar og resultat er såleis ein del av kjernen i den profesjonelle utfordringa i barnehage og skule. Slik forstår folk flest det, og slik framstiller teorien om profesjonar saka. I profesjonsteorien er rett nok målestokken ikkje først og fremst at folk flest er nøgde, men at yrkesutøvinga held mål i høve til den erfaringsbaserte og forskingsbaserte kunnskapen vi har på området (Molander og Terum 2008).

Spørsmålet er både kva som er viktig kunnskap for profesjonane i barnehage og skule,

Artiklane på desse sidene (8–18), skrivne av Peder Haug, Brit Nordbrønd og Hege Merete Dahl Sjurseth, blei opprinneleg skrivne for *Profesjon og etikk* – et artikkelhefte til Utdanningsforbundets landsmøte 2012. Forfattarane har gitt sitt samtykke til trykking av artiklane i Første steg.



og kven som «eig» denne kunnskapen på området, og som kan sette standardane for kva som er god profesjonell yrkesutøving. Det aktualiserer fleire saker som eg ikkje går vidare inn på her, men som er svært sentrale: Korleis syte for at forskinga verkeleg studerer område som er viktige for lærargruppene? Korleis syte for at førskulelærarar og lærarar får tilgang til og blir kjende med forskingsfronten på sine felt? Korleis syte for at førskulelærarar og lærarar får høve til å utvikle eige arbeid i samsvar med det ny kunnskap peikar på er sentralt for feltet?

Kvifor profesjonalitet akkurat no?

Grunnane til den samtidige interessa for det profesjonelle og profesjonaliteten er samansette. Opplæringa har fått auka merksemd, svært mykje på grunn av internasjonalisering og globalisering. Det blir gjort klare koplingar mellom utdanningsnivå og nasjonal økonomi.

Det har ført til mistillit, særleg til skulen. Den heng saman med dei resultatane elevane når, og som i alle fall i politikken er vurderte som ikkje akseptable (Kunnskapsdepartementet 2008). Det har også med kvaliteten på det psykososiale miljøet å gjere, med uro, mistrivsel og mobbing i eit uakseptabelt omfang, slik det t.d. kjem fram i elevundersøkinga (Wendelborg 2012).

Det er interessant at no er barnehagen alle-
reie i ferd med å kome i same «uføret». Ikkje
fordi ein kan dokumentere låg kvalitet, men
fordi ein vil førebygge låg kvalitet ved å sette
inn tiltak som ein veit eller trur vil fungere
(Kunnskapsdepartementet 2009b). Det gjeld
til dømes språkkartlegging av treåringar i
barnehagen.

Begge institusjonane har vorte meir transparente enn før. Det er enklare å få innsyn, og brukarane har fått større rettar til informasjon

og medverknad. Av det kjem at fleire følgjer med. Då aukar også kravet om meir dokumentasjon, og om at kvaliteten på arbeidet skal vere høg. Og det gjer at forventninga om at dei som arbeider i barnehage og skule er i stand til å grunnngje dei vala som blir gjort og dei aktivitetene som går føre seg.

Samfunnet møter meldingar om uakseptable tilstandar med krav om betring. Min påstand er at vi har fått den barnehagen og skulen det er gjort vedtak om, lærargruppene har lojalt følgd opp dei politiske vedtaka som er gjort om arbeidet i barnehage og skule. Likevel har



Om forfatteren: Peder Haug (ph@hivolda.no) er professor ved Institutt for pedagogikk, Høgskulen i Volda (foto: Arne Solli).

manglar ved yrkesutøving blitt hovudforklaringa på tilhøva, og ikkje politikken.

Yrkesgruppene har mest møtt kritikken med formuleringar om profesjonalitet. Prat åleine er ikkje tilstrekkeleg. Det må handling til. Til grunn for handling må ligge ei forståing av kva omgrepet høg kvalitet i yrkesutøvinga tyder. Det endrar seg over tid, og er påverka av omskifta i den samtidige mentaliteten så vel som av nyvunnen erkjenning og kunnskap.

Forståingar av kvalitet

For å kunne forstå samtida og planlegge for framtida er det avgjerande å ha innsikt i fortida. Det er særleg to grunnar bak denne oppfatninga. Den eine er at fortida har gitt erfaringar som kan vere interessante. Den andre er at mange av ordningane som har vore etablerte i barnehage og skule framleis har påverkskraft. Dei eksisterer, til og med utan at vi kjenner til det eller veit om det (Liedman 1997).

Diskusjonane om kvalitet i barnehage og skule har gått gjennom ulike fasar. Desse fasane er slett ikkje samtidige i barnehage og skule. Vi fekk skule for alle på 1800-talet, retten til barnehage for alle vart etablert fram mot 2010. Trass i desse store skilnadane i årstal er utviklingslinjene om lag dei same.

STRUKTURKVALITET: Både i politikken og i yrkesgrupper var ei tid strukturkvaliteten viktigast. Lærarane kunne ikkje ta ut det profesjonelle potensialet før rammene var på plass. Ein la stor vekt på faktorar som tilgang på barnehage og skule, opphaldstid, lærartettleik, arbeidstid, rom, pedagogisk materiell, utstyr, gruppestørleik, og så vidare. Så lenge desse ikkje var tilstrekkelege, var det vanskeleg å få til god læring og utvikling.

Ei utsegn frå dåverande barnehagestatsråd Laila Dāvøy i eit oppslag frå departementet i 2005 i samband med arbeidet med ny rammeplan for barnehagen, viser tenkinga. Ho sa at no når barnehageutbygginga går som aldri før og foreldrebetalinga går ned, skal fokuset settast på innhaldet.¹

PROSESSKVALITET: Så oppdaga ein at sjølv gode rammer ikkje gav den ønskete kvaliteten på skulen. Utetter på 1970-talet kom det i skulen mange meldingar om manglande trivsel, låg læring og andre teikn på låg funksjon (Hovedkomiteen for norsk forskning 1976). Tilsvarende signal har nyleg kome frå barnehagen.

Kvar tredje fire- og femåring seier at dei i periodar ikkje har det godt der². Ein konsekvens av slik informasjon er å flytte merksemda til arbeidsformene og innhaldet, til dei pedagogiske prosessane. Kvalitetsomgrepet blir då meir direkte assosiert med det arbeidet som blir gjort med barn og unge, innanfor dei eksisterande rammene. Tendensen vart, at berre ein arbeidde på «rette måten», ville alt bli bra.

Kva som var «rette måten» har vorte bestemt med inspirasjon frå ei form for progressive pedagogikk som la stor vekt på verdien av eigenaktivitet, både i barnehagen og skulen (Målrettet arbeid i barnehagen 1982, Rovde 2004). Med det følgde ei distansert vaksenrolle som skulle legge til rette, skape føresetnader og rettleie. Det fungerte tilsynelatande bra, så lenge ein la stor vekt på det sosiale, og så lenge ein ikkje var opptekne av læringsutbytte.

RESULTATKVALITET: Då krava om fagleg nivå kom i skulen mot slutten av 1990-åra, viste det seg at heller ikkje denne tilnærminga med vekt på bestemte arbeidsmåtar var tilstrekkeleg. Resultata var ikkje akseptable. Ei forklaring var nettopp at dei arbeidsmåtene ein nytta, ikkje heldt det dei lova (Haug 2012). Elevane får lite støtte frå lærarane (Vibe, Aamodt og Carlsten 2009).

I barnehagen vart den store vekta på frileik tidleg eit tema for debatt (Brostrøm og Rasmussen 1981). Studiar tyder på at også førskulelærarane har vanskar med å utnytte kompetansen sin overfor barna (Steinnes, 2010).

Både i barnehage og skule har det ført til ei nyoppdaging av kva læraren og læraren sine handlingar har å seie for kvaliteten i barnehage og skule. Det er på nytt mogleg å snakke om den gode førskulelærar og lærar, og at dei vaksne spelar ei stor rolle for kva utvikling og læring barn og elevar får vilkår for. Nokre går svært langt, og er inne på at den gode læraren kan få til det utrulege, så å seie uavhengig av rammer og metodar (Sheridan 2001). Dette er ikkje berre eit norsk fenomen, vi finn det i mange land (Day, Sammons, Stobart, Kington og Gu 2007, OECD 2005). Det forklarar også den store samtidige interessa for lærarkvalifisering, både i lærarutdanninga og i yrket.

Det er i dette perspektivet vi må sjå dagens interesse for profesjonalitet, at gode lærarar trengst for god utdanning og opplæring. No er profesjonaliteten assosiert med relasjonen prosess – resultat. Det er forventat at arbeids-

formene skal vere dei som gir dei beste utkoma. Den profesjonelle førskulelæraren og læraren gjer det som gir barn og elevar det beste utbytte. Definisjonen av utbytte blir då utfordringa.

Kva godt utbytte er

Kva er eit godt utbytte? I den samtidige debatten har det i skulen i stor grad vore assosiert med faglege prestasjonar i nokre få fag: norsk, matematikk, naturfag, gjerne målt med resultat på PISA og TIMSS (PISA = Programme for International Student Assessment, TIMSS = Trends in International Mathematics and Science Study. Red.s anm.).

I barnehagen er diskusjonen om utbytte komen kortare, men han vil kome med langt større styrke. Til no har diskusjonen først og fremst krinsa om verdien av barnehage, og at barn som har gått i barnehage har hatt utbytte av det, samanlikna med dei som ikkje har gått der (Melhuish 2011). Snart vil vi møte synspunkt på kva form for barnehage som gir det beste resultatet, målt med utgangspunkt i barna si utvikling, og barna si karriere i mellom anna skulen. Debatten om språkkartlegginga er berre føresmaken på det som vil skje framover (Pettersvold og Østrem 2012). Noko av løysinga på korleis ein skal gå fram for å oppnå gode resultat, er påverka av tenkinga rundt evidensbasert praksis (Grimen og Terum 2009).

Det er vesentleg å peike på at etterspurnaden etter kvalitet også har ein annan bakgrunn som lett kan verte borte. Utbytte av å vere i barnehage og skule er assosiert til noko meir enn det faglege og språklege i snever meining, om ein legg formålsparagrafane i barnehagelova og opplæringslova til grunn. Dei omtalar fellesskapen, positiv deltaking, danning og sosialt og fagleg utbytte. Referansen er verdier som mellom anna medbestemming og likeverd. Barna og elevane skal ta del i ulike former for verdifulle prosessar og aktivitetar, ut frå verdier knytt til demokrati og likestilling. Mange av desse intensjonane er ikkje mogleg å oppfylle berre ved å vere evidensbasert og evaluere med faglege prøver og testar. Det må eit fagleg grunngjeve skjønn til.

Det er mi oppfatning at spørsmålet om utbytte av barnehage og skule er ei sak ein ikkje lenger kjem unna. Å tenkje seg at vi skal tilbake til den situasjonen som var på 1980- og 1990-talet i skulen, at det ikkje var ein samla

kunnskap om kva elevane sat att med av læring, er utenkjeleg (OECD 1989). Utfordringa er korleis forstå utbytte.

Det er forventa av ein profesjon at han på eit uavhengig fagleg grunnlag står opp for det som er dei faktiske målsettingane og ambisjonane i barnehage og skule. Det er ei plikt overfor samfunnet og i høve til einskildindivida i institusjonane. Det tyder til dømes at lærarar og førskulelærarar må målbære at barnehage og skule har eit langt vidare sikte enn berre kunnskapar i nokre få fag og på nokre avgrensa område.

Utfordringar

Det er ingen tvil om at synet på kva som er gode lærarar, er i ferd med å verte endra, både i forskinga, i politikken og i folkemeininga. Tendensen er den same i både barnehage og skulen. Stikkorda for det forskinga i dag lyftar fram som viktig for ei endra lærarrolle, er mellom anna: tett oppfølging, høg eigenaktivitet hos barn og elevar, tydeleg leiing, kontinuerleg kontroll, gode og konstruktive tilbakemeldingar, dokumentasjon, nære og gode relasjonar, høg standard på det faglege, konstruktiv kollektiv kultur i personalet og god kommunikasjon med føresette.

Nedanfor er det teke med nokre døme på samtidige utfordringar både i barnehage og skule. Spørsmålet er korleis yrkesgruppene møter dei, overfor dei nye signala om lærarrolla. Sit ein og ventar på at andre skal fortelje korleis det konkret skal gjerast? Er ein avhengig av politiske signal, at Utdanningsdirektoratet skal kome med handlingsplanar, at personalet ved høgskular eller universitet tilbyr kurs eller at det kjem ut lærebøker? Eller er lærargruppene sjølvstendige utviklingsaktørar



som legg premissar for korleis ein skal forstå og praktisere ny kunnskap i barnehage og skule ut frå vedteken politikk?

Både i barnehage og skule er på same tid det lokale ansvaret for kvaliteten utvida. Den statlege reguleringa av barnehagen og skulen gir personalet eit handlingsrom som er større enn før. I kva grad og korleis utnyttar lærargruppene det handlingsrommet dei har fått?

Systematisk og planlagd påverking for læring og utvikling er meir sentralt enn før. Korleis forstå og møter lærargruppene kravet om læring, og korleis ein kan legge til rette for læring?

Synet på barn og elevar er endra i retning

av at dei er robuste, at dei evnar medbestemming og kan ta ansvar for eiga utvikling, samstundes som dei treng støtte og tett oppfølging. Korleis reflekterer det som skjer i institusjonane det endra synet på barn og elevar?

Barnehagen og skulen må etablere relasjonar til ulike personar og institusjonar i omgivnadane som også har ansvar for dei same barna og elevane. Korleis gjer ein det utan samstundes å gje avkall på eige særpreg?

Forventningane om tidleg innsats gjeld begge institusjonane. Korleis oppfatar og praktiserer lærargruppene dette?

Inkludering er ein sentral og overordna verdi for både barnehage og skule, og skal gjelde alle uavhengig av evner, legning, kjønn, etniske og språkleg bakgrunn osv. Korleis forstå lærargruppene inkludering, og kva konsekvensar får inkludering for arbeidsformene i institusjonane?

Det er ingen tvil om at utviklinga i barnehagen og skulen er avhengig av lærargruppene sitt engasjement. Barnehagar og skular som møter nye krav og ny kunnskap ope, og som i fellesskap studerer, planlegg, prøver ut, drøftar erfaringar og prøver på nytt, når lengst. Det tyder at alle er mest tente med at førskulelærarar og lærarar er i førarsetet og er med på å påverke utviklinga gjennom eigen praksis. Det vil vere avgjerande for innhaldet i dei over 20 000 timane dagens eittåringar skal oppleve i barnehage og skule dei neste 18 åra og for kva dei vil få ut av det.

Fotnoter

- <http://odin.dep.no/bfd/norsk/aktuelt/pressesenter/pressemed/004051-070424/dok-bn.html>
- <http://www.barnehage.no/no/Nyheter/2011/Oktobre/Mange-barn-mistrives-i-barnehagen/>

Litteratur

- Aukrust, V. og Rydland, V. (2009). Barnehagens kvalitet og skolefaglig læring: en kunnskapsoversikt. Norsk pedagogisk tidsskrift, 93(3), 178-188.
- Brostrøm, S. og Rasmussen, K. (1981). En nødvendig pedagogisk. Dialektisk - strukturert pedagogik. Stockholm: Liber.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. og Gu, Q. (2007). Teachers Matter. Maidenhead: Open University Press.
- Grimen, H. og Terum, L. I. (red.). (2009). Evidensbasert profesjonsutøvelse. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hattie, J. (2009). Visible Learning, A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.
- Haug, P. (red.). (2012). Kvalitet i opplæringa. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Hovedkomiteen for norsk forskning. (1976). Opplærings- og utdanningsproblematikk. Rapport fra lærergruppen 4. Oslo: Hovedkomiteen for norsk forskning.
- Kultur og vitenskapsdepartementet. (1988). Med viten og vilje. NOU 1988:28. Oslo: Kultur og vitenskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). St.meld. nr. 31 (2007-2008), Kvalitet

- i skolen. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2009a). St.meld. nr. 11 (2008-2009). Læreren. Rollen og utdanningen. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2009b). St.meld. nr. 41 (2008-2009). Kvalitet i barnehagen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Liedman, S.-E. (1997). Iskuggan av framtiden. Modernitetens historia. Stockholm: Bonnier Alba.
- Melhuish, E. (2011). Early Years Research and Implications for Policymaking: The UK Experience. I N. M. o. e. a. Research (red.), Nordic Early Childhood Education and

- Care-Effects and Challenges. (s. 10-15). Oslo: Norwegian Ministry of education and Research.
- Molander, A. og Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier - en introduksjon. I A. Molander og L. I. Terum (red.), Profesjonsstudier. Oslo: Universitetsforlaget.
- Måltrett arbeid i barnehagen. (1982). En håndbok. Oslo: Universitetsforlaget.
- OECD. (1989). OECD-vurdering av Norsk utdanningspolitikk. Norsk rapport til OECD: Ekspertvurdering fra OECD. Oslo: Aschehoug.
- OECD. (2005). Teachers Matter. Attracting, Developing and Retain-

- ing Effective Teachers. Paris.
- Pettersvold, M. og Østrem, S. (2012). Mestrer, mestrer ikke: jakten på det normale barnet. Oslo: Res publica.
- Rovde, O. (2004). Vegar til samling. Norsk lærarlags historie 1966-2001. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Sheridan, S. (2001). Pedagogical Quality in Preschool. An issue of perspectives. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. (Göteborg Studies in Educational Sciences).
- Steinnes, G. S. (2010). Frå utdanning til yrke. Førskulelærar som profesjonell aktør? (s. 115-135). IT. Hoel, G.

- Engvik og B. Hansen (red.). Nys om lærer - sjansespill og samspill. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Vibe, N., Aamodt, P. O. og Carlsten, T. C. (2009). Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS). Oslo: NIFU STEP Rapport 23/2009.
- Wendelborg, C. (2012). Mobbing, diskriminering og uro i klasserommet. Analyse av Elevundersøkelsen 2012. Trondheim: NTNU, Samfunnsforskning AS.

Betydningen av **profesjonalitet** i spenningsfeltet mellom barnehagens **tradisjon** og **nyliberalistisk ideologi**

Førskolelærere står i et spenningsfelt mellom ulike interesser og forventninger til barnehagen. Det er spenning mellom barnehagens tradisjon med fokus på hverdagslivets læringsprosesser i «her og nå»-situasjoner, og det stadig økende presset på barnehagen som første steg i et livslang læringsløp, med fokus på kartlegging og resultatmål.

Av Brit Nordbrønd

Ulike måter å tenke om barnehagen på får konsekvenser for handling, og handling er avgjørende for å sikre barnehagens egenart og samfunnsmandat også i fremtiden. I Stortingsmelding nr. 41 Kvalitet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet 2009), populært kalt Kvalitetsmeldingen, understrekes det at barnehagens egenart, med fokus på læringsprosesser knyttet til «her og nå»-situasjoner, skal ivaretas. Samtidig argumenteres det for barnehagen som skoleforberedende virksomhet, med fokus på resultatmål og kartlegging. I dette spenningsfeltet mellom motstridende signaler befinner førskolelærerne seg. De skal både forholde seg til et mangfold av barn i barnehagens hverdagsliv og til distanserte politikere på nasjonalt og lokalt nivå som tidvis fremviser et abstrakt og forenklet syn på barn og barnehage.

De ulike diskursene, «her og nå»-orientering og fremtidsorientering, representerer ulike verdier, logikker og språk, og får konsekvenser for hvordan førskolelærere handler, både i barnehagen og i det barnehagepolitiske feltet. Hvordan en forholder seg til og handler i dette feltet, vil ha sammenheng med førskolelærernes profesjonalitet. I denne artikkelen argumenterer jeg for betydningen av å inneha et utvidet profesjonsperspektiv for å kunne ivareta barnehagens egenart og samfunnsmandat.

Barnehagens egenart og samfunnsmandat – et resultat av tradisjon

Barnehagens egenart er ikke en ny konstruksjon. Jan-Erik Johansson (2005) viser at det var førskolelærerne som fra slutten av 1800-tallet utformet og satt preg på barnehagens peda-

gogikk. Med sin erfaringsbaserte kunnskap stod hverdagsaktivitetene sentralt.

Med den første lov om barnehager (Barne- og familiedepartementet, BDF, 1975) ble barnehagene gitt et omfattende samfunnsmandat. Dette ble særlig uttrykt i formålsbestemmelsen og ga uttrykk for samfunnets normer og verdier. Mandatet bygget på kunnskap førskolelærere hadde utviklet i praksisfeltet, i møte med barn, foresatte og kollegaer.

Med loven ble førskolelærere vist *tillit*, ved å få ansvaret for forvaltning av mandatet de selv hadde vært med å legge grunnlaget for. På bakgrunn av *innsidekunnskap* om barnehagens liv ble førskolelærere garantisten for barnehagens kvalitet. Formålet med Barnehageloven var å «gi barna gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem» (§1).

Mandatet ble utdypet i Rammeplanen (BFD 1996), og det var hovedsakelig i hverdagslivets «her og nå»-situasjoner de gode aktivitetsmulighetene lå. Innhold og arbeidsmåter ble knyttet til hverdagslivet, som utgjorde en helhet i barnehagen.

Grovt skissert var det to slags innhold: tidsavgrenset innhold som handlet om mer organiserte opplegg, og *gjennomløpende innhold* som handlet om hverdagslivets mer ustrukturerte «her og nå»-aktiviteter. Ved å løse opp uttrykket «gjennomløpende innhold» kan det *løpende* signalisere innholdet som noe uventet, uplanlagt, noe som bare skjer, noe uavsluttet og noe som ikke står stille. Og hva løper det *gjennom*? Knyttet til hverdagslivets «her og nå» handler det om å se og gripe det bevegelige *innholdet* barn og pedagoger står i, og er omgitt av hele dagen. Dermed innsirkles barnehagens egenart, en prosess førskolelærere satte i gang allerede på 1800-tallet. «Her og nå, hverdags-

aktiviteter, lek og alt som er knyttet til dette av holdninger og verdier er til stede i det vi kaller gjennomløpende innhold» (BFD 1996, s. 41).

I 2010 ble endret formålsparagraf for barnehagen tatt inn i Barnehageloven. Med begrepene danning, demokrati og medvirkning, understrekes den helhetlige tilnærmingen til omsorg, lek og læring, med barn som aktive deltakere i egne og hverandres læringsprosesser.

Om mandatet presiserer Regjeringen i Kvalitetsmeldingen (KD 2009) at den vil ta vare på og videreutvikle det beste i barnehagetradisjonen i Norge. Den bygger på en helhetlig tilnærming til omsorg og læring, og respekten for barndommens egenverdi.

Den nye formålsparagrafen representerer en videreføring av mandatet, som utgjør grunnmuren for all aktivitet i barnehagens hverdagsliv. Dette er fundert på førskolelæreres erfaringsbaserte kunnskap, og legger derfor også føringer for førskolelæreres profesjonelle ansvar. Men gradvis er barnehagens mandat blitt utsatt for press, både på nasjonalt og lokalt nivå, og dette presset endrer også synet på førskolelærerens profesjonalitet.

Nyliberalistisk ideologi – en trussel mot barnehagens samfunnsmandat

Nyliberalistisk ideologi har siden midten av 1990-tallet påvirket barnehagepolitikken (Nordbrønd 2005, Seland 2009, Pettersvold og Østrem 2012). Sentrale aspekter ved nyliberalismen er *styring og kontroll*. Ideologien har påvirket måten å tenke førskolepedagogikk på, fra autonom førskolepedagogikk til statlig styring og kommunal kontroll (Johansson 2005). Som et ledd i styring og kontroll av hverdagslivet i barnehagen, innføres mål- og resultatstyring – en modell inspirert fra næringslivets New Public Management (NPM). Her settes framtids- og nytteperspektivet på den barnehagepolitiske dagsorden.

På nasjonalt nivå kan denne ideologien knyttes til internasjonal interesse for og påvirkning av barnehagepolitikken. Ikke minst gjelder dette *Organization for Economic Cooperation and Development* (OECD). Denne påvirkningen

ble tydeliggjort i NOU 2003:16 *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle* (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003). Utredningen var bakgrunn for Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring*, også betegnet som Kunnskapsløftet.

I NOUen om forsterket kvalitet i grunnopplæringen vies barnehagene et helt kapittel. Her argumenteres det for *tidlig start*, og for å se barnehagen som det første steget i et *livslangt læringsløp*. Argumentasjonen for disse perspektivene bygger i stor grad på studier og anbefalinger fra OECD.

Det er verdt å merke seg at anbefalingene kommer fra en organisasjon som primært er opptatt av medlemslandenes konkurransedyktighet og økonomiske utvikling. Fokus på tidlig innsats og livslang læring ble fulgt opp i Stortingsmelding nr.16 (2006–2007) ... *og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (KD 2007). Begrunnelsene var at «grunnlaget for læring legges tidlig, og oppmerksomheten må rettes mot tiden før skolealder og mot læring i grunnskolen» (s. 10).

Fagfolkene som politikerne ber om råd fra, er hovedsakelig økonomer – fagfolk med *utsideposisjoner* – som mangler kunnskap om barnehagens indre liv. Disse har på oppdrag fra KD regnet ut at for hver krone fellesskapet bruker på ferdighetsstimulerende tiltak i førskolealder, får samfunnet mellom 1,4 og 4,3 kroner tilbake, eller en avkastning på mellom 40 og 350 prosent (Bremnes, Falch og Strøm 2006). Det nyliberalistiske presset synes å redusere barnehagen til et middel i en markedenkning der bedre skoleresultater skal bidra til mer konkurransedyktige samfunnsborgere.

Nasjonal barnehagepolitikk og OECDs utdanningspolitikk

For å kunne styre barn i et livslangt løp mot å bli nyttige samfunnsborgere, kreves fortløpende kontroll av læringsutbytte. Kartlegging



Om forfatteren: Brit Nordbrønd (Brit.Nordbrond@hiio.no) er høgskolelektor ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo og Akershus (Foto: Erik Sundt).





blir et sentralt verktøy, noe Kvalitetsmeldingen fokuserer på med forslaget om språkkartlegging av alle barn fra de er tre år. Den nasjonale barnehagepolitikken synes å avspeile OECDs utdanningspolitikk, hvis program for livslang læring har hovedfokus på ferdigheter, resultater, tester, internasjonale standardverdier og sammenligninger på tvers av landene (Vislie 2008).

Svensson og Karlsson (2008) fanger sentrale perspektiver ved den nyliberalistiske ideologien som kan belyse forandringer i barnehagepolitikken siden midten av 1990-tallet. De viser at mange av forandringene i de fleste vestlige land de siste ti årene har handlet om nye former for markedsstyring. Hensikten med en ny offentlig styringsmodell (NPM), har blant annet handlet om å gi politikerne innflytelse over byråkratiene og de profesjonelle, og oppnå økonomisk besparinger samtidig med krav om økt kvalitet.

Førskolelærernes profesjonalitet har blitt utfordret sterkt av det frie markedets prinsipper. Som et ledd i disse forandringene blir førskolelærere avkrevd et ansvar for å dokumentere resultatmål på enkeltbarn, framfor å legge til rette for gode læringsprosesser med barn og deres foresatte som medborgere. Når barn tilkjennes status som medborgere, handler anerkjennelsestanken ikke om en abstrakt rett til å være et subjekt, men om medvirkning og innflytelse i det samfunnet barna er en del av (Østrem 2012, s. 93). Medborgerskap fordrer fokus på «her og nå»-aktiviteter sammen med barn og foresatte, mens fokus på barn som fremtidig samfunnsnyttige borgere, fratar barn status som medborgere – vi får et instrumentelt syn på barn og barnehage.

Styrere i barnehagen får en dobbeltrolle som arbeidsgivers representant og barnehagens faglige ansvarlige. Å stå i denne dobbeltrollen

kan gjøre det vanskelig for ledere å stille seg kritisk til pålegg som kan synes å stå i motstrid til mandatet man er gitt som profesjonell utøver, og som alle barnehager er forpliktet til å oppfylle. Som eksempel kan prosjekt «Oslo-barnehagen» nevnes.

Prosjektets hovedmål er å bedre kvaliteten i barnehagen, gjennom å styrke barnehagen som den primære læringsarenaen med hovedfokus på utvikling av tilfredsstillende norskerferdigheter før skolestart (Oslo kommune 2010). Det skal utarbeides et kvalitetsstyrings-system med «kvalitetsstandard som skal omfatte både resultatmål (for eksempel læringsmål), strukturemål og prosessmål (for eksempel metoder/rutiner)» (s. 5).

Fokus på medborgerskap og barns rett til medvirkning er totalt fraværende. Mange reagerer på Oslo kommunes prosjektmandat, men hva gjør vi som er førskolelærere med dette?

Utfordringen: førskolelærernes tilpassing til et smalt profesjonsperspektiv

Hvordan skal førskolelærere kunne håndtere spenningsforholdet mellom ansvar for barnehagens egenart og samfunnsmandat, og krav om mål- og resultatstyring? Hvordan hindre at mellommenneskelige verdier, sprunget ut av førskolelæreres erfaringsbaserte kunnskap om å lytte til barn og foresatte, fortrenses av nytteverdier som resultat av en markedsorientert barnehagepolitikk?

Filosofen Hans Skjervheim belyser dette ved å stille spørsmål om hvilken vitenskap pedagogikken er. Han skiller mellom pragmatisk og praktisk handling.

Markedsliberalistisk tenkning, med fokus på styring og kontroll, får konsekvenser i form av *pragmatisk handling*. Slike handlinger viser seg for eksempel gjennom de profesjonelles vurderingsarbeid i barnehagen, der fokuset

rettes mot hvor *effektivt* metodene fører til forhåndsbestemte mål. Kartlegging med standardiserte skjemaer om normalitet og avvik blir viktige verktøy i en slik sammenheng. Barn reduseres til objekt for styring i et livslangt læringsløp.

En annen filosof, Jon Hellesnes, advarer mot akademisk vitenskapelig kunnskap forstått som vitenskap strukturert etter fysikkens mønster og språk. Dette beskriver han som absoluttering av fagverdenen, som innebærer at objektiv teori og «sann» kunnskap skiller lag fra praksis og fungerer som teori *for* praksis. Hverdagsspråket, erfaringsbaserte og personlige kunnskaper, sees som strukturelt ufullkomment i forhold til fysikkens språk. Begreper knyttet til fysikkens mønster og språk er og gjenkjennelige i dagens barnehagepolitiske dokumenter, som evidensbasert kunnskap frembrakt gjennom kontrollerte effektstudier og statistiske analyser.

En slik måte å utvikle førskolelærernes profesjonalitet på, kan beskrives som et *smalt profesjonsperspektiv*, der det bygges på akademisering og vitenskapeliggjøring av innhold. Dette perspektivet på profesjonalitet kan sette barnehagens mandat i fare. Profesjonsutøveren *tilpasses*, og mangler handlingsalternativ.

Ifølge Hellesnes ser ikke en tilpasset person at den særegne situasjonen han eller hun står i, er bestemt ut fra den allmenne samfunnsstillingen. Det innebærer for eksempel at kartleggingsverktøy, som kommuner i økende grad pålegger barnehager å ta i bruk, ikke sees i sammenheng med og som et ledd i, internasjonalisering og nyliberalistisk ideologi. Å ikke se denne sammenhengen innebærer at en ikke blir øvd opp til å *stille kritiske og grunnleggende spørsmål* ved institusjoner, funksjoner, ordninger og utbredte måter å snakke på (Hellesnes 1975). Dermed tar den tilpassede for *gitt* de samfunnsmessige rammene en eksisterer innenfor, og har liten mulighet til å påvirke disse.

Løsningen: danning i et utvidet profesjonsperspektiv

Min påstand er at det trengs et utvidet profesjonsperspektiv for å kunne analysere verdiene som ligger til grunn for målstyringen, for å hindre at barn blir redusert til investeringsobjekter. En slik analyse er avgjørende fordi ulike måter å tenke om barnehage på også får konsekvenser for handling.

Hellesnes presenterte bidrag til et utvidet profesjonsperspektiv da han i 1969 skrev artikkelen *Ein utdana mann og eit dana menneske*. Hans valg av *danningsbegrepet* er begrunnet ut fra tråden han knytter til paideia-tradisjonen fra det gamle Hellas. Det innebærer at danning involverer *politisering*, at det å være borger av den greske bystaten og det å være politiker er det samme (Hellesnes 1975, s. 17).



«Førskolelærerne (i bydel Østensjø i Oslo) ... viste at prosjektet var i strid med humanistiske verdier knyttet til barnehagens mandat.

De viste seg som førskolelærere innenfor et utvidet profesjonsperspektiv, Det førte frem. Kommunen måtte trekke prosjektet tilbake.»

Et danna menneske, som òg er en politisert person, kan argumentere ved å gi gode grunner og ved å vise sammenhenger gjennom politiske og teoretiske analyser (Hellesnes 1992, s. 144).

Hannah Arendt (1996), inspirert av Aristoteles, definerte mennesket som en politisk skapning som ikke er fullt ut menneskelig hvis det ikke lever i fellesskap med andre. Og et liv i fellesskap med andre virkeliggjøres ved å tre frem i det offentlige rom som *bios politikos* (et liv i politikk). Å apolitiserer livet sitt derimot, var for Aristoteles det samme som å være idiot. *Ideotes* betyr å vike unna politikken, og med dette også ansvaret for en felles politisk situasjon. Avpolitisering innebærer således en tilstand av ufrihet og umyndighet (Torjussen 2011, s. 148).

Danning står altså i motsetning til det å være tilpasset, ufri og umyndig. En danna person har tiltro til egen dømmekraft, og tenker ikke ved hjelp av rådende ideologier. Hun prøver å ta grep om sin situasjon ved hjelp av egen fornuft. Videre har en danna person forutsetning for å forstå at, og hvordan, den særegne situasjonen hun står i, er bestemt ut fra den allmenne samfunnstilstanden.

Det er *dagligverdenen* – barnehagens hverdagsliv – som er utgangspunktet for dannelsesprosessen. Dagligverdens logikk er preget av den mangfoldige og komplekse verden vi lever i, en verden av virkelige, konkrete størrelser som barn, foreldre og kollegaer. Den profesjonelles vurderinger knyttet til barnehagetradisjonen kan dermed belyses med Skjervheims begrep om pedagogikk som *praktisk handling*.

Slike handlinger har ikke teoretisk vitenskap som basis, og kan heller ikke ha det. Vurderinger i og av barnehagens hverdagsliv, fordrer utøvelse av *skjønn* basert på *moralske* standarder, og hensynet til *likeverd* i det mellommenneskelige feltet. (Skjervheim 1976). En danna person, i tråd med de gamle grekerne, ser kunnskap og innsikt som evne til undring, til å stille grunnleggende spørsmål og til å spørre etter intellektuell og moralsk rettfærdiggjørelse av handlemåter og tiltak (Hellesnes 1992, s. 138).

Forandringene jeg tidligere har redegjort

for som en bevegelse fra førskolelærerprofesjonens ansvar for barnehagens samfunnsmandat til en mer markedsliberalistisk mål- og resultatstyring, har påvirket kontrollen av profesjonelt arbeid og den profesjonelles ansvar. Svensson og Karlsson (2008) beskriver påvirkningen som en overgang fra å *ta ansvar under tillit* (responsibility) til å ta ansvar gjennom å *redegjøre for resultatene* for sin virksomhet (accountability). Politikernes krav til nyttige, yrkesspesifikke kunnskaper og ferdigheter fordrer førskolelærere tilpasset et smalt profesjonsperspektiv, og dette synes nå å true barnehagens egenart.

Politikk er imidlertid knyttet til dagligverden og politisk virksomhet er alltid konkret. Det å være politisk bevisst vil si å ha en praksis som er styrt av *erfaringsbasert fornuft*, ikke av *påførte regler*.

Politikerne har definisjonsmakten – en symbolsk makt som også beskrives som usynlig makt – men den kan bare utøves med delaktighet av de som ikke vet at de ligger under for den (Bourdieu 1996, s. 38). Og førskolelærere danna i et utvidet profesjonsperspektiv, der *etisk refleksjon* og *politisk danning* står sentralt, har mulighet til å gjennomskue den usynlige makten – markedstenkningen som synes å styre barnehagepolitikken både globalt, nasjonalt og lokalt. Nå kreves det handling i det offentlige rom.

Førskolelærerens profesjonelle ansvar – politisk handling i offentlige rom

Politisk danning innebærer ansvar for en felles politisk situasjon. Ved å tre frem og vise hvem vi er, tar vi ansvar, skrev Hannah Arendt i 1958 (1996). Det å tre frem, knyttet hun til tale og *handling i offentlige rom*, rom med likeverdige deltakere og tilhørere, hvor noe *nytt* kan oppstå.

Offentlige rom gjør aktivt medborgerskap mulig for alle som ønsker å leve som *bios politikos*. Som *bios politikos* gis den enkelte profesjonsutøver mulighet, men også fordring, til å tre frem med sin unike stemme i bevegelige debatter om gode barnehager, med samfunnsmandatet som basis.

Ifølge Hannah Arendt er det først når vi taler og handler i det offentlige rom at vi fullt ut

gjør oss menneskelige – at vi myndiggjør oss.

I 2009 tok førskolelærere i bydel Østensjø ansvar for en felles politisk situasjon da de ble pålagt å ta i bruk kartleggingsverktøyet *Her kommer jeg...* (Oslo kommune 2009), et verktøy for tidlig innsats og tilpasset opplæring. Kartleggingsverktøyet skulle utprøves i bydelene Østensjø og Gamle Oslo, og målet var å samle og systematisere nødvendig informasjon fra alle aktørene i barnets overgang fra barnehage til skole (s. 11).

Det skulle måles ferdigheter innen fire områder med 12 spørsmål, hvor svarkategoriene for mestring var *ofte*, *av og til*, *sjelden* og *ikke ennå* (s. 39). Førskolelærerne utarbeidet pressemelding med argumenter som viste at prosjektet var i strid med humanistiske verdier knyttet til barnehagens mandat. De nektet å bøye seg for regler og pålegg ovenfra og stolte på egne og hverandres erfaringsbaserte fornuft. De viste seg som førskolelærere innenfor et utvidet profesjonsperspektiv, i stand til å handle politisk på grunnlag av sin faglige dømmekraft. Det førte frem. Kommunen måtte trekke prosjektet tilbake.

Spenningsfeltet førskolelærere står i krever et slikt utvidet profesjonsperspektiv der politisk danning er et sentralt element. Som politisk danna vil førskolelærere kunne analysere barnehagepolitikken på nasjonalt og lokalt nivå, og gjennomskue at retorikken om nødvendigheten av tidlig start i livslange læringsløp med fokus på kartlegging og resultatmål, er et resultat av internasjonalisering og nyliberalistisk ideologi. Og interessene som ligger til grunn for ideologien, økt konkurranse og økonomisk vekst, truer barnehagens mandat bygget på en tradisjon førskolelærere la grunnlaget for allerede på 1800-tallet.

Tilliten til erfaringsbasert kunnskap og utøvelse av skjønnsbasert vurdering av hverdagslivets «her og nå»-aktiviteter må kommuniseres i det offentlige rom. Dette som et ledd i prosessen om å ta tilbake det *profesjonelle ansvaret* – et ansvar førskolelærere ble gitt tillit til å bære med barnehageloven av 1975. Denne tilliten viste førskolelærerne i Østensjø bydel seg verdig. De tok sitt profesjonelle ansvar på alvor, og deres bruk av dømmekraft gir håp!

Referanser

Arendt, Hannah (1996): *Vita activa*. Det virkelige liv. Pax Forlag.
Barne- og familiedepartementet (1975): Lov om barnehager.
Barne- og familiedepartementet, (1996): Rammepplan for barnehagens innhold og oppgaver.
Bourdieu, Pierre (1996): *Symbolisk makt*. Pax Forlag.
Brennes, Ragnhild, Falch, Torberg og Strøm, Bjarne (2006): Samfunnsøkonomiske konsekvenser av ferdighetsstimulerende førskoletiltak. Trondheim, SØF-Rapport nr. 04/06.
Hellesnes, Jon (1975): *Sosialisering*

og teknokrati. Gyldendal Norsk Forlag.
Hellesnes, Jon (1992): Ein utdanna mann og eit dana menneske - Framlegg til eit utvida danningssomgrep. I: Dale, Erling Lars: *Pedagogisk filosofi*. Ad Notam Gyldendal.
Hellesnes, Jon (1992): Tilpassingsideologien, sosialiseringa og dei materielle ordningane. I: Dale, Erling Lars: *Pedagogisk filosofi*. Ad Notam Gyldendal.
Johansson, Jan-Erik (2005): Från autonom förskolepedagogik till statlig styring och kommunal kontroll. I: *Bedre barnehager*

skriftserie. Utdanningsakademiet.
Kunnskapsdepartementet, (2006–2007): St.meld. nr.16 ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats i livslang læring.
Kunnskapsdepartementet, (2008–2009): St. meld. nr. 41 Kvalitet i barnehagen.
Nordbrønd, Brit (2005): Barnehagepolitikk og markedsliberalistisk ideologi. I: *Bedre barnehager* skriftserie. Utdanningsakademiet.
Oslo kommune, (2009): «Her kommer jeg...» – fra barnehage til skole. Oslo kommune. Utdanningssetaten.
Oslo kommune, (2010): Prosjekt-

mandat Oslobarnehagen. Oslo. Oslo kommune. Utdanningssetaten.
Pettersvold, Mari & Østrem, Solveig (2012): *Mestrer, mestrer ikke*. Jakten på det normale barnet. Res Publica.
Seland, Monica (2009): Det moderne barn og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet. Doktorgradsavhandling. Trondheim: Norges Tekniske naturvitenskapelige universitet.
Skjervheim, Hans (1976): *Deltakar og tilskodar* og andre essays. Ta-

num-Nordli.
Svensson, G. Lennart og Karlsson, A (2008): Profesjoner, kontroll og ansvar. I: Molander, A. & Terum L. I. (red.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
Torjussen, Lars Petter Storm (2011): *Danning, dialektikk, dialog – Skjervheims og Hellesnes Dannelsesfilosofi*. I: Steinholt, Kjetil og Dobson Stephen (red). *Dannelse*. Tapir akademisk forlag.
Utdannings- og forskningsdepartementet, (2003–2004): St.meld. nr. 30 Kultur for læring.
Utdannings- og forskningsdepar-

tementet, (2003): NOU 2003:161 første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle.
Vislie, Lise (2008): *Lifelong learning. A new framework for education in the era of globalisation?* I: *Nordisk pedagogikk*, Vol. 28 pp 161–172.
Østrem, S. (2012): *Barn som subjekt. Etik, demokrati og pedagogisk ansvar*. Cappelen Damm Akademisk.

«Ped. lederen» - en kommunikasjonskunstner i lek og alvor

En pedagogisk leder må vite når hun skal styre og føre og når hun skal støtte og følge – ikke bare barna, men også personalet hun er satt til å lede.

Av Hege Merete Dahl Sjurseth

Som student hørte jeg en gang at en pedagog var «den som følger barnet på veien». Henvisningen var til oldtiden, da det var vanlig at en slave fulgte barnet, eller strengt tatt gutter, til og fra skolen og hjalp dem med hjemmearbeidet. Selve ordet pedagog stammer ifølge ordboken fra det greske *pais* (barn) og *agogos* (fører) – barnefører!

I mitt arbeid som pedagogisk leder i en barnehage kan jeg godt identifisere meg med en slik forståelse av ordet. Jeg kan godt se på meg selv som en som fører barn, for barn trenger å bli ført. Jeg kan også se på meg selv som en som følger barn, fordi mange ganger finner barna veien selv.

Yrkestittelen pedagogisk leder innebærer opplagt noe mer enn begrepet pedagog – nemlig også ordet leder. I ordboken kan også en leder defineres som en «fører». Eller som jeg selv husker fra teorien, «en som når mål gjennom andre». Ut fra denne litt forenklete framstillingen tenker jeg at hovedoppgaven for en pedagogisk leder i barnehagen i dag er en veksling mellom det å styre (føre) og det å støtte (følge). Ikke bare barna, men også personalet man er satt til å lede. Dette mener jeg harmonerer godt med verdisynet i Rammeplanen, der vekt på formidling av gode holdninger, kombinert med respekten for det enkelte barn og deres medvirkningsrett i sin hverdag er sentral. Likeledes respekt og medvirkning i forhold til barnehagens øvrige personale, og barnas foresatte.

Når man arbeider som pedagogisk leder i en barnehage, har man et vidt spekter av oppgaver å forholde seg til og utføre hver dag, der hovedoppgdraget er å ivareta barns behov for omsorg og lek her og nå, og å fremme læring

og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Det er pedagogisk leder som har ansvaret for å planlegge, gjennomføre og vurdere det pedagogiske arbeidet med barna. Vi tar imot barna når de kommer i barnehagen, vi følger dem i stell og lek, vi organiserer måltider, turer, samlingsstunder, formingsaktiviteter og ulike temaarbeid. På slutten av dagen sier vi «ha det bra» til hver og en, mens vi forteller foreldrene om dagens små og store hendelser og gjøremål.

Vi utformer, gjennomfører og evaluerer planer med målsettinger om sosial og kommunikativ utvikling, planer med mål om internalisering av verdier som respekt, likeverd og gjensidighet. Vi instruerer og veileder ufaglærte medarbeidere, og fungerer som rollemodeller for disse i det daglige arbeidet. Vi organiserer mennesker, og er med på å skape, ta i bruk og vurdere rutiner for områder som sikkerhet, hygiene og informasjon.

I alt dette arbeidet styres vi på mange måter av verdier og holdninger, både de verdiene vi arbeider for kollektivt og som er nedfelt i Rammeplanen, men også verdiene til hver og en av de som arbeider i den enkelte barnehagen, samt de holdninger og verdier vi møter hos barna og deres foreldre.

Noen «personlige verdier» er gode å ha med seg i arbeidet med barna, andre er det best å

la ligge. Barnehagen er en dynamisk arbeidsplass, der den pedagogiske lederen har en viktig rolle som en som ser og lytter, som samler tråder, og legger føringer for arbeidet tilpasset sin barnegruppe og sitt arbeidssted – i nært samarbeid med de andre lederne i barnehagen.

Kommunikasjon og refleksjon

De fleste av oppgavene til en pedagogisk leder innebærer kommunikasjon med andre mennesker, både barn og voksne. Fra den lystbetonte kommunikasjonen i lek med barna og i formidling av estetiske fag, som musikk, forming og fortelling, via samtaler, refleksjon og drøfting med kolleger, til vanskelige samtaler, som kan dreie seg om oppfølging av uheldig atferd fra ansatte, eller mistanke om omsorgssvikt i hjemmet.

I spennet mellom disse ytterpunktene, mellom leken og alvor, er det ekstremt viktig at pedagogiske ledere er bevisste og vet hva de gjør. Vi trenger kunnskap om kommunikasjonsprosesser og ledelse, vi trenger menneskekunnskap, og vi trenger verdier å styre etter.

Vi trenger kunnskap om barns utvikling, om hvordan de lærer og om lek og danning. Vi må vite hvordan man tilrettelegger for god lek, skaper gode læringsmiljø og tilrettelegger for både trygge rammer og utfordringer for det enkelte barn. Vi trenger kunnskap i fagområdene og hvordan man kan formidle disse til ulike grupper av barn.

Likeledes trenger vi kunnskap om ulike samarbeidspartnere som PP-tjeneste og barnevern, og vi må vite når og hvordan vi skal kontakte disse. Den pedagogiske lederen trenger å kunne samhandle med mange ulike mennesketyper av barn og voksne. Vi må kunne kommunisere med enkeltindivider og grupper. Vi trenger å være tydelige og handlekraftige, likeledes ydmyke og fleksible i møte med de ulike menneskene vi treffer i vårt arbeid.

Gjennom utdanning, praksis, erfaring og samarbeid med andre erverver pedagogiske ledere seg denne innsikten, en innsikt som krever kontinuerlig bevissthet og refleksjon. I dette refleksjonsarbeidet, der målsettingen er en gjennomtenkt og bevisst praksis, er det å stille spørsmål et viktig verktøy. Spørsmål kan stille krav til oss og hjelpe oss å reflektere over våre handlinger og vårt oppdrag.

Eksempler på problemstillinger kan være:

Slik er «ped.lederen»

I et landskap av ivrige barnestemmer, lek og latter, hoppende små kropper, og noen skrubbsår her og der, orienterer den pedagogiske lederen seg. I et terreng av våte bleier, snørrete naser og kaviarfingre finner hun fram. Med ansvarsfølelse og mot bestiger hun knauser av HMS-rutiner, didaktiske planer og gjørmete gummibukser. Målrettet som en ekspedisjonsfører koordinerer og veileder hun ulike samarbeidspartnere, forklarer hva, hvorfor og hvordan, mens stien blir trådt. Med hjertet og hodet som kompass følger hun trofast kursen som er staket ut for dagen og fremtiden – omsorg, glede og utvikling for hver og en av de små borgerne.



Om artikkelforfatteren: Hege Merete Dahl Sjurseth (hege.sjurseth@kanvas.no) er baseleder Saturn og pedagogisk leder Janus og Atlas ved Utforskeren barnehage, en Kanvas-barnehage i Slemmestad i Røyken kommune i Buskerud (privat foto).



Hvordan skaper man tillit hos et barn? Gjøres dette på samme måte overfor alle barn? Hvordan forholder man seg til et forsiktig barn, kontra et grenseprøvende barn? Hvilke aktiviteter og kommunikasjonsprosesser skal man legge opp til for å skape fellesskap i barnegruppen? Hvorfor er fellesskap viktig? Hvordan kommuniserer jeg med barna? Hvordan kommuniserer de andre voksne med barna? Hvordan kommuniserer barna med hverandre? Hva slags klima er det i gruppen? Foregår samhandlingen mellom menneskene i barnehagen på en slik måte at Rammeplanens intensjoner om respekt og likeverd, omsorg og tillit blir nådd?

Mange spørsmål – alle like viktige å reflektere over for den pedagogiske lederen, da de danner grunnlaget for all læring og utvikling for barna i barnehagen – om de er ett eller fem år gamle.

I møte med alle de ulike menneskene vi pedagogiske ledere møter og samarbeider med i vår hverdag er det opplagt at vi trenger flere strenger å spille på i vår samhandling. Det er min påstand at vi ikke bare trenger å være, men også at vi faktisk er «kunstnere» i kommunikasjon. Vi er lik kunstneren som har gode evner og ferdigheter, men som likevel hele tiden jobber med å forbedre og finslipe sitt uttrykk, sin dyktighet. Gjennom teoretisk kunnskap og erfaring, refleksjon, prøving og feiling, og ny refleksjon, utvikler vi vår kommunikasjonskompetanse på mange måter.

Selve forutsetningen for denne kunnskapen og refleksjonsevnen hos de pedagogiske lederne legges og trenes gjennom førskolelærerutdanningen. Å ta vare på barn og gi dem gode betingelser for utvikling og danning, er en viktig samfunnsoppgave. Ansvarsbevisste, kunnskapsrike og profesjonelle pedagogiske ledere utgjør en unik og stor del av kvaliteten i barnehagen.

Egenskaper

Det å arbeide som pedagogisk leder er en yrkesrolle som ikke bare krever gode kommunikasjonsferdigheter, men også høy ansvarsfølelse, selvransakelse og evne til å lede andre. Listen over kvaliteter og egenskaper man bør besitte og utvikle i denne yrkesrollen er lenge. Her vil jeg framheve evnen til å være allsidig, tydelig og lite selvhøytidelig.

Allsidigheten er viktig fordi vi trenger å vite



litt om mye, for å kunne legge til rette for en allsidig utvikling hos barna. Vi skal presentere barna for ulike fagområder, og må følgelig ha kunnskap om disse. Gjennom sang og musikk, fortelling og samtaler, undrende naturopplevelse, filosofiske betraktninger, tekniske forsøk, rom og form, dans og bevegelse, og ikke minst gjennom lek kommuniserer den pedagogiske lederen med barnegruppen, og opplevelse og læring av ulikt slag finner sted. Vi er både kulturformidlere, observatører og utforskere sammen med barna. Midt i denne samhandlingen med barna, har vi en viktig lederrolle der vi lærer opp, veileder og samarbeider med faste assistenter og tilfeldige vikarer.

Tydelighet er viktig både når det gjelder å lede barnegrupper og i ledelse av voksne. Hva står vi for her i denne barnehagen? Hvilke verdier skal handlingene våre speile? Det å kunne sette grenser, eller stole på og gi friere rammer, er viktig både i arbeidet med barna og de voksne. Det er viktig både å kunne instruere og stille reflekterende spørsmål. Gjenspeiler det for eksempel arbeid med respekt og medbestemmelse når en voksen tvinger et barn til å spise opp maten sin? Gjenspeiler det arbeid med samme målsetting dersom et barn blir tvunget til å ha på regntøy mot sin vilje når det regner ute? Når skal man «føre» og når

skal man «følge»? Her er det viktig å være tydelig på sine prioriteringer og verdivalg, og tørre å reflektere over sin egen praksis.

Når man snakker om hva som kreves av kvaliteter i rollen som pedagogisk leder, kommer man ikke utenom evnen til ikke å være selvhøytidelig. Barn er herlige observatører av virkeligheten, frie for fordømmelse og befriende ærlige i sine konstateringer og spørsmål.

Når en femåring spør: «Har du baby i magen?», og du svarer «nei, jeg har nok ikke det», og du får i retur «ikke en liten en engang?», er det bare å smile. Eller når du står med «krysselista» og brått merker at buksen din blir dratt ned bakfra. Du snur deg rundt, halvt overrasket, halvt irritert, og før du rekker å si noe, ser du inn i et par store, blå øyne til en toåring som sier: «Jeg skulle bare se om du hadde bæsja.» En naturlig påminnelse om egen «bleie-sjikke»-atferd!

Eller når en forelder kommer og henter barnet sitt ulastelig antrukket i dress og slips, og du står der med bustete hår og sand under neglene etter to timer utelek, da kan det være greit å være litt uhøytidelig anlagt.

En flersidig, kontinuerlig prosess

Det som kjennetegner barnehagen som arbeidsplass er at omsorgs- og læringsoppgaver og det praktiske arbeidet med barna, ja hele dannelsesprosessen, går hånd i hånd, side om side med planarbeid, samarbeid og veiledning. Det pedagogiske ledelsesarbeidet er en flersidig, kontinuerlig prosess, som krever et vidt spenn av ferdigheter, der kommunikasjonsaspektet er det grunnleggende – med alle sine gleder og utfordringer.

Resultatet av gode og bevisste samspills- og kommunikasjonsprosesser i barnehagen er kvalitet for det enkelte barn, for barnegrupper og for profesjonaliteten til yrkesgruppen som helhet. Skal man gi «det beste til de minste» behøver man pedagogiske ledere som kan sin «kunst», som er verdiorienterte, som vet når de skal «føre» og når de skal «følge», og ikke minst vet at man aldri er helt utlært i dette faget. For i kommunikasjonen er omsorgen, gleden og læringen. I kommunikasjonen skapes relasjonene, budskap gjøres kjent, kunnskap erverves og verdier får liv.

Heia «ped. lederen», heia «kommunikasjonskunstneren», heia læreren som jobber i barnehagen!



Gratis
materiell til
alle som melder
seg på!

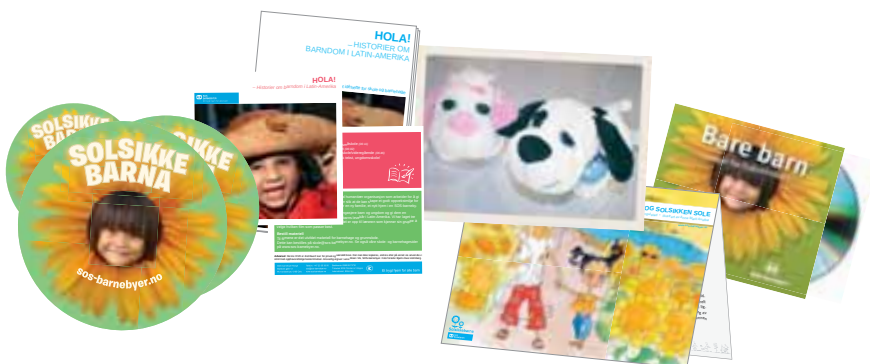
BLI MED PÅ SOLSIKKEAKSJONEN OG GI BARN I PERU ET TRYGT HJEM

Solsikkeaksjonen er en innsamlingsaksjon til inntekt for den nye SOS-barnebyen i Juliaca i Peru.

Solsikken er SOS-barnebyers symbol for barn som hjelper andre barn, på tvers av landegrenser.

Alle barnehager som deltar i Solsikkeaksjonen kan kalle seg en Solsikkebarnehage. Få flott gratis materiell til aksjonen; film, ressurshefte, CD, plakater, klistremerker, spill og eventyr.

Meld dere på www.sos-barnebyer.no/solsikkeaksjonen




Solsikkebarna

STORMBERG
SMÅ TURER ER OGSÅ STORE

 **SOS
BARNEBYER**

Ny avtale må sees i sammenheng med ny barnehagelov

Minst fire timer individuell planleggingstid per uke er en nødvendighet, og må skrives inn som et punkt i en ny arbeidstidsavtale for førskolelærerne. En ny avtale må også innebære et vern for førskolelærerne mot gratisarbeid.

Førskolelærernes arbeidstidsavtale i kommunesektoren er for tiden en prøveavtale. En ny endelig avtale skal etter planen framforhandles i slutten av mars 2013. Hege Valås og Anne Carlsen, som er sentrale i Utdanningsforbundets arbeid med ny arbeidstidsavtale i barnehagen, sier at den viktigste utfordringen vil være sikring av individuell planleggingstid for førskolelærerne. De sier videre at det er en stor fordel om ny arbeidstidsavtale kan sees i sammenheng med den varslede nye barnehageloven.

For Utdanningsforbundet er det viktig å se kvalitet i barnehagen og ansattes arbeidsforhold og muligheter for faglig tilrettelegging og utvikling i sammenheng. Målet er å befeste og utvikle barnehagen som pedagogisk virksomhet med høy kvalitet, ved blant annet å gi førskolelærerne profesjonelt handlingsrom individuelt og kollektivt.

Utdanningsforbundets syn er at godt kvalitativt arbeid med barna i barnehagene forutsetter både individuell og kollektiv planleggingstid for førskolelærerne. Hege Valås, medlem av forbundets sentralstyre og leder av Kontaktforum barnehage, holder det for trolig at Kommunesektorens organisasjon (= KS, kommunesektorens arbeidsgiver-, interesse- og medlemsorganisasjon) har som mål å legge hele arbeidstiden, 37,5 time per uke, inn under arbeidsgivers/barnehageeiers styring og at det skal være opp til den enkelte barnehage og den enkelte førskolelærer hvor mye tid som skal avsettes til de forskjellige arbeidsoppgavene.

Anne Carlsen, seniorkonsulent i seksjon for forhandlinger i Utdanningsforbundet, sier at det kan se ut som at KS har et arbeidsgiverutgangspunkt i denne saken og at organisasjonen ikke kan tillegges et faglig standpunkt.

– Det var KS som ønsket å reforhandle den

arbeidstidsavtalen vi hadde. Utdanningsforbundet så også behovet for en ny avtale, men forbundet ville helst se en ny avtaletekst i sammenheng med den varslede nye barnehageloven, sier Carlsen.

– Da KS kom med sitt krav om reforhandling av den gamle avtalen, ønsket vi derfor først og fremst å prolongere den gamle, sier Valås. – Vi så at det var utfordringer knyttet til praktiseringen av den gamle avtalen, men vi var i tvil om det var utformingen av den gamle avtalen som gjorde at den ikke var noen optimal avtale for førskolelærerne, eller om det var praktiseringen av avtalen ut fra hvordan den ble tolket og forstått i den enkelte barnehage.

Nemnd ga prøveavtale

Utdanningsforbundet og KS ble ikke enige om en ny avtale. Det ble brudd i avtaleforhandlingene 15. november 2010, og uenigheten om avtalen gikk videre til en sentral nemnd, som avga en nemndskjennelse. Det er denne nemndskjennelsen av 31. mai 2011 som nå er førskolelærernes avtale om arbeidstid i barnehagen.

– Det er vel riktig å si at vi praktiserer en prøveavtale som verken Utdanningsforbundet eller KS er særlig godt fornøyd med, men vi ser i det minste mulighetene for å få utprøvd løsninger vi ellers ikke ville fått utprøvd, sier Carlsen.

– Etter at kjennelsen var et faktum, bestemte Utdanningsforbundets sentralstyre seg for å iverksette noen pilotforsøk. Vi ønsker å følge ulike praktiseringer av førskolelærernes arbeidstid nøye, sier Valås. – Erfaringene vi får i disse pilotene og utprøvingen av det nye punktet skal gi oss best mulig grunnlag for å reforhandle ny arbeidstidsavtale i 2013. Derfor vedtok vi altså å prøve ut noen alternative måter å organisere førskolelærernes arbeidstid

på, og å følge disse ekstra nøye fram mot reforhandlingsstart. Vi er glade for at Klukhagan barnehage i Hamar og Råelåsen barnehage i Tønsberg gjør disse forsøkene på vegne av hele organisasjonen. Selv om de har valgt ulike måter å organisere arbeidstiden på, er målsettingene de samme.

– Arbeidstidsordningen skal gi førskolelærerne profesjonelt handlingsrom individuelt og kollektivt, den skal legge til rette for gode samarbeidsarenaer og den skal klargjøre grenser mellom styrers og pedagogiske lederes oppgaver, sier Valås.

– Det er en stor fordel med kollektiv planleggingstid i barnehagen, sier Carlsen. – Det betyr en betydelig styrking av pedagogenes utviklingsmuligheter. Mer tid til faglig kollektiv planlegging kan også være en utfordring, fordi tilstedeværelse i barnegruppen da kan bli noe redusert. Det blir derfor viktig å finne balansen mellom faglig kollektiv planlegging og de kvalitetsforbedringene det kan medføre, og det direkte arbeidet med barna. Noen god løsning har vi ikke funnet fram til fordi vi ikke har hatt kollektiv planleggingstid av noe omfang satt i system over en lengre periode ennå.

– Jeg er overbevist om at kvalitet i det direkte arbeidet med barnegruppen er avhengig av både individuell og kollektiv planleggingstid, tilføyer Valås. – Det ser ut til å være en alminnelig mening blant pedagogene, enten de er involvert i et pilotprosjekt eller ikke. Førskolelærerne er helt avhengige av den individuelle tiden til faglig planlegging, men de vil gjerne kombinere den individuelle tiden med den kollek-

tive. Da er det viktig at dette ikke går på bekostning av den individuelle planleggingstiden.

– Det er her vi har en mulighet når vi skal få på plass den endelige arbeidstidsavtalen. Vi må få en anerkjennelse av den kollektive tidens betydning og få definert den og ryddet plass for den. Ellers er jeg enig med Anne i at vi egentlig har kommet litt for kort i prosessen til å vite hva vi skal sikte oss inn mot, sier hun.

Den viktige nye barnehageloven

– Vi bør dessuten dra fram sammenhengen med arbeidet med ny barnehagelov, som forhåpentlig vil inkludere forslag om økt peda-

gogtetthet og økt bemanning. Mange, også pilotbarnehagene, konkluderer med at skal vi få til styrket kvalitet i barnehagen, må bemanningen og pedagogtettheten økes, fastslår Carlsen. – Å få til dette er en stor fordel for en ny arbeidstidsavtale. Og som mange tillitsvalgte påpeker, har førskolelærerne fått mange nye krav å tilfredsstille uten at tidsressursen for planlegging er blitt endret i det hele tatt. Vil myndighetene ha mange nye oppgaver utført, må det også tilføres ressurser tidsmessig og økonomisk.

– Den måten den gamle arbeidstidsavtalen ble praktisert på, stod heller ikke i forhold til de oppgavene som skulle utføres. Det er en

kjensgjerning at svært mange førskolelærere arbeider altfor mye, nå som før, sier Valås, som mener det er riktig å si at førskolelærerstandens i lang tid har påtatt seg et altfor stort individuelt og personlig ansvar for en godt nok utført jobb. Langt de fleste førskolelærere har tatt det som en utfordring at de bare har hatt fire timer individuell planleggingstid per uke. En fordel med det nye avtalepunktet som tydeliggjøres gjennom pilotprosjektene, er at det skal verne førskolelærerne mot arbeid ut over 37,5 timer per uke totalt sett.

– Det er en forutsetning i nemndskjennelsen at arbeidstiden er 37,5 timer og at pålagt arbeid ut over dette skal gi grunnlag for overtidsbetaling. Det kan se ut som om mange kommuner med ett oppdaget at dette hadde de ikke tenkt på, og at dette medførte at en del møter som tidligere lå utenfor de fire individuelle planleggingstimene nå blir forsøkt lagt inn i disse timene, sier Carlsen.

KS og kommunene ikke enige

– Jeg tror nok at det er et mål for KS å gi barnehagelederne styringsrett over hele arbeidstiden til førskolelærerne. Om styrerne selv ønsker dette, er jeg mer usikker på, sier Valås.



Hege Valås, medlem av Utdanningsforbundets sentralstyre og leder av Kontaktforum barnehage (t.v.) og Anne Carlsen, seniorkonsulent i forbundets seksjon for forhandlinger, ser det som svært viktig å forsvare førskolelærernes rett til minst fire timer individuell faglig planleggingstid per uke. De sier at godt kvalitativt arbeid med barn i barnehagen fordrer både individuell og kollektiv planlegging (foto: Arne Solli).



FRAM MOT NY ARBEIDSTIDSAVTALE

– KS sentralt og kommuner rundt om i landet er nok ikke enige om behovet for en ny arbeidstidsavtale, men det er på godt og vondt, mener Valås. – Noen kommuner har hatt drøftinger og kommet fram til at endringer er ønskelig, andre har valgt å fortsette å praktisere gammel avtale. Samtidig hersker det nok usikkerhet mange steder, nettopp fordi det kommer en ny barnehagelov, og da kan det være fornuftig med en ny arbeidstidsavtale som er harmonisert med den nye loven, og ikke utforme en avtale først, som så må endres etter at loven er kommet. Hvis vi nå får en barnehagelov som gir økt grunnbemanning og økt pedagogtetthet, må organiseringen av arbeidstiden igjen sees i et nytt lys.

Økonomi og gratisarbeid

– Førskolelærernes arbeidstid er, som de fleste andres, 37,5 timer per uke. Alt arbeid ut over dette og som er pålagt, utløser overtidsgodtgjørelse. Kommunenes økonomi er jo trang. I mange barnehager får personalet ikke overtidsbetalt. Det oppstår sykefravær, men de gjenværende på avdelingen har ikke samvitthet til å gå ifra for å drive med for eksempel planlegging. Vikarbudssettene er svært små og står ikke i forhold til fraværet i barnehagen. Det blir ofte ikke satt inn vikar ved sykdomsfravær, fastslår Valås.

En helt klar forutsetning for at det skal være

mulig og hensiktsmessig å legge noe av den faglige individuelle planleggingstiden til barnehagen, er at det finnes arbeidsplasser der. Svært mange barnehager har ikke fasiliteter til at individuelt arbeid kan skje i barnehagen – det finnes ikke kontorarbeidsplasser, det finnes ikke pc-er.

– Vi vet at mange førskolelærere benytter eget pc-utstyr uten å få kompensasjon for dette. Vi vet også at mange førskolelærere har arbeidet langt mer enn de fire timene utenfor arbeidsplassen, slik den gamle avtalen hjemlet. Den nye avtalen skal i så måte gi førskolelærerne et vern. Den skal bidra til at det gratisarbeidet førskolelærerne tidligere har gjort, nå skal være omfattet av planer for all bruk av førskolelærernes arbeidstid, sier Valås.

– Arbeid som ikke kan utføres innenfor 37,5 timer og som førskolelærerne pålegges, skal kompenseres i form av overtidsgodtgjøring, sier Carlsen.

Valås og Carlsen er enige om at myndighetene og arbeidsgiverne må forstå og erkjenne at å utvikle barnehagen kvalitativt vil måtte koste penger. For at barnehagen skal kunne få utført sin oppgave i henhold til det mandatet som er gitt gjennom lov og rammeplan, må arbeidstidsspørsmålet håndteres med dette som målsetting. Kvaliteten i det direkte arbeidet med barna vil være helt avhengig av hvordan arbeidstiden til førskolelærerne organiseres. **AS**



– Fire timer er ikke nok

Dét mener Magritt Lundestad, foredragsholder på Utdanningsforbundets tillitsvalgtkurs om førskolelærernes arbeidstid tidligere i høst.

Fire timer individuell planleggingstid per uke er ikke nok for at en førskolelærer skal få utført sine oppgaver i og utenfor barnegruppen på best mulig måte, sier Magritt Lundestad, med utgangspunkt i egen forskning og sin ferske bok *Barnehagen som arbeidsplass – å være som pedagog og leder* – dette er en bok der Lundestad sier hun forsøker å innta et nedenfra og opp-perspektiv, et førskolelæreren på avdelingen i barnehagen-perspektiv – det motsatte av ovenfra og ned-perspektivet, arbeidsgiver- eller politikerperspektivet.

Noen førskolelærere klarer rimeligvis å utrette mer på fire timer enn andre. Lundestad peker for eksempel på forskjeller mellom

nyutdannede og mer erfarne, der de sistnevnte kan få mer ut av både den individuelle planleggingstiden – tidligere gjerne kalt ubunden tid – og arbeidstiden for øvrig enn hva den nyutdannede gjerne makter. Andre forhold ved den enkelte førskolelærers arbeidssituasjon vil også kunne påvirke hvor mye som kan bli gjort innenfor fire timer.

Balansen jobb og fritid

– Balansen mellom arbeidsplassen og dens krav og resten av livet er også viktig, sa Lundestad. – Ubalansen er farlig. Blir det tid nok til familie, venner og både faglig og ikke-faglig påfyll? Man kan jobbe lenge så lenge balansen er i orden.



Foredragsholderen på tillitsvalgtkurset i Oslo 25. september, Magritt Lundestad, er høgskolelektor ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo og Akershus (foto: Arne Solli).

Også her vil den erfarne førskolelæreren kunne ha et fortrinn framfor den nyutdannede, men også førskolelæreren med lang fartstid kan ofte føle at hun kommer til kort i forhold til alle oppgaver.

Lundestad stresser at den individuelle planleggingstiden selvsagt er arbeidstid, og at det



Fra tillitsvalgtkurset i Oslo 25. september: Panelet svarer på spørsmål om pilotprosjektene. F.v. Monika Aafos, lokallagsstyremedlem i Vestfold; Kjersti Fluge, styrer for pilotbarnehagen Råelåsen barnehage i Tønsberg i Vestfold; Åse Opheim, medlem av lokallagsstyret i Bergen; Anita Karl- sen, hovedtillitsvalgt kommune (HTV) i Hedmark, og t.h. Mette Helleseier Fjørtoft, styrer for pilot- barnehagen Klukhagan barnehage i Hamar (foto: Arne Solli).

er viktig å vise at den er dét, Førskolelærere ser ifølge henne på friheten den individuelle tiden oppfattes å representere som et gode, men de føler også at de må bevise overfor arbeidsgiver at de faktisk arbeider!

Ett spørsmål Lundestad tok opp er om førskolelærere kan planlegging godt nok? Etter hennes mening gjør de ikke det. De kan ha utbytte av å lære hvordan drive effektivt planleggingsarbeid.

Politikerkrav betyr merarbeid

Et annet spørsmål hun berørte er i hvilken grad det legges til rette for læring i arbeidsfellesskapet i barnehagen. Det må være rom for utvikling og innovasjon for den enkelte i personalet, det er det som skaper engasjement, sa hun. Det kan det bli knapt med når stadig nye arbeidsoppgaver legges til, sannsynligvis uten at noe annet trekkes fra. Større krav til dokumentasjon betyr uten unntak større arbeidsmengde. Annerledes sagt: Det

de politiske myndighetene ønsker å oppnå, medfører gjerne større arbeidsmengde for arbeidstakerne, og også for førskolelærerne.

– Vi må spørre oss selv hva vi kan klare å gjøre samtidig som vi fortsatt kan gjøre det med opprettholdelse av kvaliteten, sa hun.

Lundestad fastslo at gjennomsnittsalderen innen førskolelæreryrket er på vei oppover. Mange forlater etter hvert yrket fordi de synes omfanget av alle oppgaver blir for belastende, uten at de blir erstattet gjennom tilstrekkelig nyrekruttering.

Hun stilte fire spørsmål til deltakerne på tillitsvalgtkurset: Hvorfor blir førskolelærerne borte fra yrket? Hva må til for at vi skal kunne beholde dem i barnehagen? Hvordan tar dere førskolelærere vare på dere selv? Har dere et ønske om å fortsette i yrket?

Fire spørsmål som noen hver kan stille seg, og forsøke å ta konsekvensen av svarene. (Les også anmeldelsen av Lundestads bok på side 61.)

AS

Noen fakta

KS sa opp avtalen

KS sa opp den gamle arbeidstidsavtalen 1. oktober 2010.

Det ble brudd i forhandlingene mellom KS og Utdanningsforbundet 15. november 2010.

Hovedårsaken til bruddet var uenighet om førskolelærernes rett til å styre egen planleggingstid. Individuell planleggingstid er det som ofte kalles ubunden tid.

Avtalen gikk til nemd, og den sentrale nemnda bestående av nemndleder Dag Nafstad (meklingsmann hos Riksmeklingsmannen), tre representanter fra de åtte forbundene som er part i avtalen (Utdanningsforbundet, Fagforbundet, mfl) og tre representanter fra KS, avga sin kjennelse 31. mai 2011. I nemnda forhandles det ikke; det er nemndleder som avgjør hvordan en avtaletekst skal se ut.

Fra 31. mai 2011 praktiseres en foreløpig arbeidstidsavtale som en prøveordning.

Ny arbeidstidsavtale (særvtalen SFS 2201) skal reforhandles i slutten av mars 2013.

Tre modeller

Utdanningsforbundet ville i tidsrommet med foreløpig avtale prøve ut tre modeller for organisering av arbeidstiden. Modell 2 og 3 falt imidlertid bort ettersom de aktuelle barnehagene i Bergen og Stryn kommuner ikke fikk i stand avtaler med sine kommuner.

Modell 1 prøves imidlertid ut i Klukhagan barnehage i Hamar i Hedmark – se egen reportasje, og i Råelåsen barnehage i Tønsberg i Vestfold.

Modell 1 innebærer minst seks timer individuell/kollektiv planleggingstid og inntil 31,5 timer til arbeid i barnegruppen og annet nødvendig arbeid.

Kommentar til foreløpig arbeidstidsavtale

Hvordan jeg ønsker at arbeidstida skal være i barnehagen

En arbeidstidsavtale uten fire timer ubunden tid til den enkelte førskolelærer vil gi en barnehage der arbeidet blir dårligere planlagt og gjennomført. Barna betaler prisen.

Av Tone Jæssund

Selv om det er godt å være engasjert i forskjellige ting – og det gir meg masse å komme litt ut av barnehagen – så har jeg alltid følt at plassen min er på jobb i barnehagen! Jeg er ikke gått lei etter 16 år!

Jeg elsker jobben min! Det er flott å komme på jobb og bli møtt av hyggelige «HEI, Tone!»-rop. Barn som kommer imot meg – noen er så selvsikre og kommer rett bort og koser meg på kneet eller slenger seg rundt låret mitt, noen er litt mer sjenerte og ser forventningsfulle på meg – og alle vil at jeg skal se dem, at jeg skal sette meg ned på kne og gi dem en klem! Jeg liker å være i lag med barn, og jeg liker at jeg er med på å påvirke deres oppvekst, danning, lek, læring, holdninger og verdier! Jeg vil hjelpe til med å gjøre dem til «gangs mennesker» som kan fungere bra i det mangfoldige samspillet i samfunnet og senere ut i den store verden!

Det er en fantastisk jobb jeg har, og den krever utrolig mye av meg! Så selv om jeg elsker jobben min, så kan det også være innmari skummelt, med tanke på den makta og påvirkningen jeg har!

Jeg mener selv jeg er en flink pedagog med god selvinnsikt og evne til refleksjon. Jeg vet hvor viktig det er at jeg går foran som et godt eksempel, både for mine kollegaer og for barna i barnehagen! Vi må hele tida tenke på at vi er rollemodeller/forbilder, og vi må ha en tanke bak alt vi gjør! Jeg håper jeg kan være med å sette mange gode spor i barna jeg er sammen med! Jeg håper at de som ungdommer og voksne kan tenke på barnehagetida som ei flott tid, med et personale som så dem og var til stede for dem!

Jeg fikk ei melding på facebook fra ei mor

for noen dager siden. Jenta hennes går nå i 2. klasse. Familien satt og så tv, og da kom det en reklame for Idol, med Kurt Nilsen som skal være en av dommerne. Jenta syntes han hadde så stort mellomrom mellom tennene, og lurte på hvem han var. Mora forklarte hvem han var, og at han var kjempeflink til å synge, og at det var så artig å se Idol da han var med.

Så sier faren i huset at Tone Damli Aaberge også skal være med som dommer. «Hvem Tone?» spør jenta i 2.klasse. Det er ei dame som er veldig søt, flink til å synge- og sjarmere alle hun møter, sier mor. «Åja, det er Tone fra barnehagen det, for hun er sånn! Alle liker henne», sier jenta. Mora hadde ikke hjerte til å si at det nok ikke var *meg*.

Men, som mora sa, lojaliteten er stor til oss som jobber i barnehagen, og vi setter spor!

Vi må si fra om hva vi vil

Det er viktig at vi nå sier fra om hvordan vi vil ha ting, og ikke bare spør andre om hva de vil ha av oss!

Jeg hadde ei mor i garderoben for noen måneder siden som skulle levere sin lille jente på tre år. La oss kalle henne Ida. Mange av treåringene vil gjerne være selvstendige og klare selv, og de tester ofte ut grenser...

Ida var ikke helt i godlune denne morgenen, og mor var egentlig litt travel. Hun tok av henne jakka, og da ble hun enda mindre samarbeidsvillig.

Hun sa: «Ville du ta av jakka selv, Ida? Da skal du jo få lov til det.» Og så tok hun på henne jakka igjen. Ida ville ikke samarbeide og gjorde ikke mine til å kle av seg.

Så sa hun: «Nå må du ta av deg jakka, Ida, mamma har det travelt.» Hun klarte på et vis å få lurt av henne jakka en gang til. Så gikk hun over på skoene, og dette jobbet hun med i fem minutter. Regla er som følger; «Nå må

du ta av deg skoene, Ida, mamma har det travelt.» «Hvordan vil du ha det da, Ida, nå må du skynde deg! Mamma må på jobb! Hvordan vil du ha det da?»

Jeg kikket med forundring og stor interesse på hvordan denne lille jenta klarte å manipulere sin noe usikre mor i garderoben. Etter ei god stund- gikk jeg inn i situasjonen og sa at jeg kunne ta over og få av jenta skoene, så mor kunne dra på jobb. Så ble det avskjed, og en klem til, og en klem til, til det endte med at jenta tok tak i kinnet til mora, så hun fikk vondt! Ikke engang da sa hun noe om at nå var det nok! Men hun sa «ha det bra» og gikk, selv om Ida egentlig ville ha en kos til!

Jeg snakket ordentlig med jenta etterpå, og sa at sånn oppførsel vil jeg ikke ha i garderoben om morgenen. Hun må høre etter og kle av seg, så mamma får dra på jobb. Jenta skreik og viste sin misnøye med å slå og sparke etter meg. Dette forklarte jeg at hun ikke fikk gjøre, og så satte jeg henne i sofaen inne på avdelinga og sa at der fikk hun sitte til hun var ferdig med å være sint!

Og der satt hun faktisk til det gikk over. Etterpå snakket vi litt mer om episoden, og vi ble enige om at morgendagen skulle bli bedre.

Da mor kom for å levere jenta dagen etter, gikk jeg til garderoben. Jeg fortalte at jeg





hadde satt klare grenser for hennes lille datter etter at hun gikk. Og så sa jeg at jeg syntes hun hadde vært altfor tålmodig. «Du må ikke spørre hvordan hun vil ha det- du må si hvordan du vil ha det» sa jeg.

Moralen er: Vi kommer nok fortære fram til målet om vi sier hvordan vi vil ha det, heller enn hvordan vi ikke vil ha det!

Jeg vil ha de fire timene tilbake

Jeg skal nå snakke om hvordan jeg vil at arbeidstida i barnehagen skal være. Dette er jo både veldig lett og fryktelig vanskelig.

Dette var lett helt til noen begynte å tukle med den ubundne tida vår, og mente at det var på sin plass å sjekke ut om vi virkelig gjorde noe nyttig i denne tida.

Da denne avtalen skulle reforhandles, tenke nok mange at nå må vi få flere timer ubunden tid, eller at det i verste fall blir som før. Det ble det ikke!

For at jeg skal være en god pedagogisk leder, både for personalet på min avdeling, for barna og for foreldrene, kreves det mye planlegging og tankearbeid av meg.

Jeg tror at for oss som jobber med mennesker på denne måten er det veldig vanskelig å legge fra seg jobben når vi går heim. Det er klin umulig å slå av hjernen til å ikke tenke

jobb etter kl 16.30 – det er så mange situasjoner og skjebner som surrer i hodet, som må bearbeides og klargjøres. Vi har utfordrende barn som trenger klare grenser, vi har barn som trenger utfordringer og stimulans, vi har krevende vanskelige foreldresamtaler, og det kan være behov for kollegaveiledning. Vi har barn vi er bekymra for, som trenger å observeres og kartlegges, og kanskje er vi så bekymra at vi må dokumentere alt det som har vært rundt barnet før vi legger våre bekymringer fram på fagteammøtet. Vi samarbeider med ulike instanser om enkeltbarn, og vi må vi planlegge ansvarsgruppemøter.

Eller, litt enklere og ikke så alvorlig, men likevel noe som tar tid, er når jeg skal ha ansvaret for ei samlingsstund for 80 barn – der temaet er høst og jeg i tillegg ønsker å flette inn noe dramatisering fra Hakkebakkeskogen. Det er jo faktisk Egner-år i år! Dette vil nødvendigvis kreve litt research, noe googling, jeg må finne sanger, lytte på noe musikk, prøve ut rollene som Klatremus eller Bestemor Skogmus, finne klær, og så videre. Jeg vil aldri gjøre noe halvveis. Jeg tenker aldri at jeg ikke skal gjøre så mye ut av det. Jeg vil gjøre en ordentlig jobb!!

Før, da vi hadde fire timer ubunden tid, tenkte jeg aldri noe over at jeg i enkelte uker

brukte mer enn de timene, for da brukte jeg kanskje mindre neste uke. Nå som denne tida blir satt litt på prøve og jeg har to timer hjemme- og to timer planleggingstid/samarbeidstid på jobb, vil jeg måtte telle minutter på alt jeg bruker tid på hjemme. Nettopp for å tydeliggjøre at vi trenger mer hjemmetid enn disse to timene. Jeg må også passe på å telle tid på det jeg ikke rekker å gjøre på jobb i planleggingstiden der – det som jeg må be om ekstra tid til.

Jeg får ofte beskjed om å «finne tid» til oppgaver jeg må få gjort i arbeidstida, men det er ikke alltid like lett. Og jeg får ofte beskjed om å «ha ting i bakhodet». Hva betyr det? Skal jeg ha det i bakhodet i ubunden tid hjemme eller i planleggingstida på jobb, og hvor lenge skal jeg ha det i bakhodet? Når skal jeg få tid til å ta det fra bakhodet og inn i et opplegg eller ned på papiret?



Om kommentatoren: Tone Jøssund (tonejoe@online.no) er pedagogisk leder i Furutoppen barnehage i Trondheim. Denne kommentaren er en redigert versjon av ei «kick-off»-innledning hun holdt på kurs for fylkesledere i Utdanningsforbundet 26. september i år i Oslo. Kurset hadde den foreløpige arbeidstidsavtalen som tema. Jøssund sitter i Utdanningsforbundets utdanningspolitiske utvalg (UPU), og som tillitsvalgt gjennom mange år har hun også sittet i seksjonsstyret for barnehage i lokallaget i Trondheim (foto: Arne Solli).



Jeg ønsker meg helt klart tilbake til ubunden tid. Jeg vil ha de fire timene som vi hadde før! Nå har jo lederne våre sett at vi trenger mer tid til samarbeid og faglig refleksjon med våre kollegaer – så da vil jeg i tillegg ha én time samarbeid/refleksjon med kollegaer i uka, og én time til «kontortid» i uka, der jeg får lest mail, tatt telefoner, planlagt, eventuelt organisert og administrert diverse ting for neste uke.

Hvis dette kommer inn i et system, blir det oversiktlig og greit. Våre kollegaer vet når vi er på avdelinga, og når vi ikke er det.

Tydeligere arbeidsdeling og halvparten pedagoger

Jeg vil også ha en leder som sier klart ifra hvis hun synes at kvaliteten på mitt arbeid er for dårlig, og hvis hun mener jeg må disponere timene til planlegging annerledes.

Jeg ønsker å være enda mer pedagog og litt mindre praktisk. Det må gjøres noe med den flate strukturen i barnehagen. Vi er så opptatt av at alle skal kunne gjøre det samme, og vi skal ikke trække noen på tærne. Slik det er nå, gjør pedagogene like mye praktisk arbeid som assistenter og fagarbeidere, i tillegg til å ha ansvar for den pedagogiske planlegginga. Vi må bort fra tenkingen om at ansvar fordeles på tidlig-, mellom- og seinvakta, og heller fordele ut fra utdanning og funksjon.

Hvem skal planlegge, hvem skal observere barna, hvem skal stå på kjøkkenet og vaske kjøleskap, lage lunsj og rydde ut av oppvaskmaskina?

Vi må ha noen prosesser, gjerne sentralt, for å si hvem som skal gjøre hva, og hvorfor! Dette kan bli tøffe prosesser ettersom vi har mange sterke, men også svært dyktige assistenter og fagarbeidere i barnehagen. Vi pedagoger setter stor pris på den jobben, den kompetansen og de erfaringene disse har. Det er assistenter og fagarbeidere som er mest sammen med barna i løpet av dagen, og vi er avhengige av deres tilstedeværelse og engasjement. Mange av disse er så vant til å ta mye ansvar at de går rundt som uformelle ledere – og det kan bli noe problematisk. Vi må se

over arbeidsoppgavene våre og gjennomføre en rolleavklaring. Her trenger vi hjelp fra «oven» – om det vil si Utdanningsforbundet eller andre med mer makt enn meg?

I skolen er det forskjell på lærere og assistenter, men det er det ikke i barnehagen.

Jeg håper vi med tiden kan oppnå at halvparten av personalet i barnehagen består av pedagoger. Voksentettheten kan økes til to pedagoger og to assistenter/fagarbeidere per gruppe med 18 storbarn eller ni småbarn – det hadde vært flott! Med flere folk blir det ikke så sårbart når pedagogen går ut av avdelinga for å planlegge.

Jeg tror at bedre kvalitet handler om flere personer på jobb, og at dette nødvendigvis vil koste noe.

Og hvorfor ikke få inn en kokk på kjøkkenet? Som baker brød, lager mat, rydder opp etterpå, og passer på at alle regler for matlaging og oppbevaring av mat blir fulgt. Eller kanskje kommunene/arbeidsgiverne kunne driftet et eget firma som kunne levert mat til barnehagene, omtrent som i hjemmesykepleien? Så kunne de fått jobben med å sette opp menyer, og ta høyde for allergier og andre eventualiteter på bestilling fra oss? Vet ikke om det blir så mye dyrere, egentlig? Vi bruker ganske mye tid på kjøkken og mat sånn som det er i dag i alle fall. Det hadde vært interessant å sette opp et regnestykke på akkurat dette.

Jeg vil bruke hele meg i jobben

Det er ikke mulig å sammenlikne lærernes og pedagogiske lederes arbeidstid. Vi har barna til stede hele åpningstida, så derfor er det ikke slik at vi kan gå fra avdelinga uten at det er nøye planlagt. Jeg synes ikke vi bør jobbe kjernetid, for eksempel bare mellom kl. 8 og kl. 16. Vi bør være tilstede både om morgenen når barna kommer og om ettermiddagen når barna blir hentet. Dette for å ha den gode foreldrekontakten og mulighet for å se på samspillet mellom barn og foreldre. Det foregår mye veiledning i disse situasjonene, og mange har behov for å spørre oss om ting som har med barna og oppdragelse å gjøre.

Jeg ønsker å fortsette å jobbe som førskolelærer i barnehage i mange år fremover, for jeg elsker jobben min! Norge trenger førskolelærere som meg til å stå i jobben. Og det er heldigvis mange av oss!

Jeg liker derimot ikke at jeg får mindre frihet til å lage de gode oppleggene jeg vil lage, og at all planlegginga mi framover må planlegges – ! – og settes inn i en plan. Jeg må jo være sikker på at jeg får gjort det som er viktigst å gjøre, selv om jeg må gjøre alt jeg før har gjort på mindre tid!

Jeg synes at både jeg og barna fortjener at jeg kan gå inn i jobben min med hele meg og bruke alle mine kreative evner på å lage gode pedagogiske opplegg som setter spor!

Jeg vil ikke bruke tida mi på å finne ut hva jeg ikke skal gjøre.

Jeg er veldig opptatt av at barna i barnehagen min skal ha flotte gode dager med innhold jeg kan stå inne for – derfor vil jeg ha planleggingstid/ubunden tid hjemme, slik at jeg kan bruke tida mi godt!

Jeg tror ikke det er mulig å legge alt av planleggingstid til barnehagen og så tro at det vil føre til bedre kvalitet. Mange barnehager har faktisk verken nok utstyr eller arbeidsplasser foreløpig.

Og hva er egentlig kvalitet i barnehagen? Hvem skal definere det? Og hvorfor i alle dager har vi satt i gang et prøveprosjekt uten at dette er konkretisert, slik at det kan være mulig å evaluere det? Hvem skal bestemme at kvaliteten blir bedre eller dårligere? Vi som jobber i barnehagen, foreldrene, enhetslederne/styrerne eller politikerne? Og hva om vi er uenige? Hvem har makta til å ha rett?

Vi kan jo ikke selge barna og sånn sett bli premiert med god pris for gode resultater. De skal ikke ha en eksamen før vi sender dem til skolen, og de kan ikke eventuelt gå om igjen et år i barnehagen for å klargjøres bedre for skolen.

Vi må stole på at vi er så gode pedagoger at vi klarer å se hvert enkelt barns behov, og så gjøre alt vi kan for at de skal få de riktige utfordringene. Gjør vi ikke jobben godt nok, må vi få beskjed fra ledelsen vår. Jeg har tro på at vi må ha troa på hverandre!

Vi har ikke en sånn jobb som vi bare kan legge fra oss når vi går hjem – dessverre eller takk og pris! Jeg vil være en førskolelærer som setter dype gode spor!

Opprop for bedre bemanning i framtidens barnehage:

Over 2100 har skrevet under

Mimi Bjerkestrand har gjort det, og Helga Hjetland har gjort det! Gjør det du også, oppfordrer oppropsinitiativtakerne Lene Chatrin Hansen og Morten Solheim: – Gå inn på nettadressen www.barnehageopprompet.no, les oppropet, og støtt det med din signatur. På nyåret skal vi overlevere underskriftene til Kunnskapsdepartementet.

Framtidens barnehage blir trolig tittelen på stortingsmeldingen regjeringen har varslet ut på nyåret en gang. Vi krever, og ber deg kreve sammen med oss, følgende:

At alle ansatte i barnehage må ha et minimum av grunnkompetanse om barn.

At 50 prosent av de ansatte skal ha treårig pedagogisk utdanning.

En innstramming av muligheten for dispensasjon fra kravene til pedagogisk utdanning.

Lovregulering av maks antall barn per voksne (en voksen per tre barn i alderen null til tre år, og en voksen per seks barn i alderen tre til seks år).

Se på illustrasjonen: I dag er situasjonen som i huset til venstre. På avdelingen til ettåringen finner vi 16 barn i alderen null til tre år, tre assistenter uten noen form for utdanning, og kun én førskolelærer – det betyr en voksen per fire barn.



Morten Solheim (morten.solheim@hioa.no) og Lene Chatrin Hansen (lenechat@live.no) står bak oppropet for bedre bemanning i framtidens barnehage, som til nå har fått over 2100 underskrifter. Solheim er førskolelærer, blogger og høgskolelektor ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA). Hansen er førskolelærer, skribent og blogger, og spaltist i Første steg, samt høgskolelærer ved Høgskolen i Østfold (HiOf) (foto: Arne Solli).

Se på illustrasjonen igjen: Slik det er i avdelingen i huset til høyre vil vi det skal være: 12 barn i alderen null til tre år, to assistenter med utdanning i form av

en viss grunnkompetanse, og to førskolelærere, det vil si at førskolelærerne utgjør halvparten av bemanningen. Det betyr en voksen per tre barn.

– Vi utfordrer med andre ord departementet til å tilby også de ufaglærte assistentene et minimum av utdanning som de kan trenge for å arbeide med barn i barnehagen, sier initiativtakerne. – I dag trenger en assistent knapt ha fullført grunnskolen; vi krever at assistentene må ha et minimum av grunnkompetanse.

På denne bloggadressen finner du oppropet: www.barnehageopprompet.no

Så langt er godt over 53 000 klikk registrert på bloggen, og ifølge Hansen har de over 2000 facebook-følgere.

– Les og skriv under! oppfordrer Hansen og Solheim, som er glade for at tidligere ledere av Utdanningsforbundet er blant underskriverne.

AS



Ill. v/opprompsinitiativtakerne.

Samvittighetsfullt og med mye gratisarbeid

Alternativ 1: Fire timer individuell og to timer kollektiv planleggingstid. Dette er hva førskolelærerne i Klukhagan barnehage foretrekker ut fra en kvalitativ pedagogisk argumentasjon.

Alternativ 2: Tre timer individuell og tre timer kollektiv planleggingstid. Dette er hva styreren foretrekker av praktisk-administrative grunner.

Alternativ 3: To timer individuell og fire timer kollektiv tid – dette alternativet får Klukhagan barnehage ikke utprøvd av tidsmessige årsaker.

Klukhagan barnehage på Hamar er en av to pilotbarnehager som etter Utdanningsforbundets initiativ utprøver det som kalles modell 1 for organisering av arbeidstiden mens den foreløpige arbeidstidsavtalen gjelder (se faktaboksen på side 23). Modell 1 innebærer minst seks timer individuell/kollektiv planleggingstid og inntil 31,5 timer til arbeid i barnegruppen og annet nødvendig arbeid i barnehagen. Individuell tid er den nye betegnelsen for ubunden tid, altså planleggingstid som førskolelæreren kan gjøre seg nytte av andre steder enn i barnehagen, for eksempel hjemme.

Klukhagan er en kommunal barnehage bygd i 2008, på grunnen til det som en gang var gården Kluge, med 64 barn i alderen null til seks år, seks pedagogiske ledere og førskolelærere, åtte assistenter, og styrer Mette Helleseier Fjørtoft.

– Avtalen som innebar at Klukhagan skulle være med i pilotprosjektet ble undertegnet 2. mai i år av Anita Karlsen, Utdanningsforbundets hovedtillitsvalgte (HTV) i Hamar kommune, Siw Bjørgli fra Fagforbundet i Hamar kommune, og kommunens barnehagesjef Anne Dorothea Bergh, sier Helleseier Fjørtoft. – Fra da var vi i gang! Avtalen innebar at de pedagogiske lederne og førskolelærerne var borte fra barnegruppen seks timer per uke, i ulike blandinger av individuell og kollektiv planleggingstid – jf. de tre alternativene.

KS skeptisk

Forarbeidet til den avtalen som ble undertegnet 2. mai, hadde da pågått lenge.

– Alt i desember 2011 hadde vi begynt å kartlegge hva førskolelærere gjør utenom det

direkte arbeidet med barna, fortsetter hun. – Vi så på muligheter for å gjøre ting annerledes, vi så på arbeidsplanene våre, og om vaktplanene kunne endres.

Stillstand truet en stund da KS signaliserte usikkerhet om hvorvidt kommunene burde gå med i dette pilotprosjektet initiert av Utdanningsforbundet sentralt. Da oppstod det en del usikkerhet rundt prosjektet i Hamar kommune også. KS har et eget pilotprosjekt i samarbeid med Utdanningsforbundet Hedmark, altså med fylkeslaget, men der er ingen barnehager i Hamar med, opplyser Helleseier Fjørtoft.

– KS var skeptiske til at barnehagen skulle gå i gang med et pilotprosjekt som blant annet ville prøve ut mer planleggingstid enn det som lå i den gamle arbeidstidsavtalen (som KS sa opp 1. oktober 2010), sier hun.

– Når det likevel ble noe av den avtalen vi nå er med i, er det fordi barnehagesjefen og vi har en felles agenda – gode barnehager i Hamar. Barnehagesjefen vet at planleggingstid er til det beste for både barnehagen og barna, og hun ville at vi skulle være med på å prøve ut ulike løsninger fram mot den arbeidstidsavtalen som skal komme i slutten av mars, vi skulle ikke bare bli sittende på gjerdet og vente på hva som måtte komme.

Pedagogisk vs administrativt

Alternativ 1, fire timer individuell planleggingstid pluss to timer kollektiv tid i barnehagen, var det første som ble prøvd ut i Klukhagan barnehage.

– Det pedagogiske personalet liker helt klart alternativ 1 best. Førskolelærernes mening er at det trolig gir det beste kvalitative resultatet pedagogisk sett, og det er jeg stort sett enig med dem i, sier Helleseier Fjørtoft.



Da Første steg besøkte Klukhagan barnehage, var det alternativ 2, tre pluss tre timer, som var under utprøving, et arbeid som varer fram til jul. Helleseier Fjørtoft sier hun foretrekker alternativ 2 fordi det fungerer bedre ut fra praktisk administrative grunner.

– Da har vi en time mer til disposisjon for felles planlegging i barnehagen ved at pedagogene «gir» en time av sin individuelle tid. Pedagogene legger denne timen til slutten av dagen og kan derfor forsterke en senvakt, for eksempel, sier hun.

– Nå arbeider de to pedagogene på storebasen, med 36 barn fra tre til seks år, i henhold til alternativ 2, sier styreren.

– For å få ting til å gå i hop forlenger de arbeidstiden med én kollektiv planleggingstime en dag per uke fra sin tidligere ubundne tid, mens de to andre timene innpasses i det vanlige vaktsystemet, redegjør hun.

– Småbasen består av to avdelinger à 14 barn fra null til tre år, hver med en pedagogisk leder og en førskolelærer, det vil si fire pedagoger, fortsetter Helleseier Fjørtoft. – Der sier pedagogene at de ikke klarer å prøve ut verken alternativ 1 eller alternativ 2 fullstendig. I hele høst har de vært 37,5 timer på jobb, sammen med barna, og de har valgt, på eget initiativ, å ta individuell planleggingstid utenom. Dette har de gjort for å få til en god tilvenning for alle de nye barna på småbasen, uten å ta hen-



De pedagogiske lederne Sissel Reistad (t.v.) og Marte Ihrstad fra storbasen (med 36 barn fra tre til seks år) har kollektiv planleggingstid i møterommet. Rommet inneholder også to pc-er.

Mette Helleseier Fjørtoft styrer Klukhagan barnehage, den ene av Utdanningsforbundets pilotbarnehager i tidsrommet med foreløpig arbeidstidsavtale. Hun finner det skremmende at barnehagens personalnorm har stått uforandret i godt over 30 år, trass i alle økte oppgaver og kvalitetskrav (begge bilder, foto: Arne Solli)



syn til sin egen ordinære arbeidstid og at de går langt ut over den!

Personalet i Klukhagan barnehage kommer trolig til å fortsette med å prøve ut alternativ 2 fram til jul. Alternativ 3, to timer individuell og fire timer kollektiv planleggingstid, vil ikke bli utprøvd fordi tiden ikke tillater det.

Personalnormen har stått stille siden 1978

Helleseier Fjørtoft mener det er viktig å synliggjøre hvor mye det pedagogiske personalet faktisk har å gjøre. Hennes syn er at verken politikere eller folk flest skjønner det virkelige omfanget av førskolelærernes arbeidstid.

– Alle personalmøter og foreldremøter er på kveldstid. De pedagogiske lederne har møte annenhver uke på dagtid. I tillegg møtes alle pedagogene på kveldstid to ganger i halvåret for å samarbeide om planer og for å sikre kvaliteten på barnehagens innhold.

– Jeg ser at pedagogiske ledere og førskolelærere har stor nytte av den tiden de er sammen i kollektiv planleggingstid – men jeg ser også at de må få ha noe tid for seg selv. Vi har et godt fagmiljø her i barnehagen, men vi har likevel lite rom for faglig refleksjon, sier styreren. – Jeg håper piloten skal være med på å bevisstgjøre oss og hjelpe oss til å se det faglige utbyttet vi har av at pedagoger kan møtes for å reflektere sammen.

Én effekt av utprøvningsvirksomheten er ifølge Helleseier Fjørtoft at assistentene ser nytten og effekten av at førskolelærerne samarbeider.

Som en forholdsvis ny barnehage har Klukhagan et eget rom avsatt til møtevirksomhet, der det pedagogiske personalet møtes til kollektiv planleggingstid. Det holdes strengt på at det rommet skal prioriteres til pedagogenes arbeid – logopeder og spesialpedagoger tilbys andre rom.

– Vi ser begrensningene samtidig som vi har de gode visjonene, men selv om vi er kreative når det gjelder å finne løsninger, har vi for lite folk – grunnbemanningen er for dårlig! sier styreren. – Jeg finner det skremmende at barnehagens personalnorm har stått stille siden jeg ble ferdig utdannet førskolelærer i 1978 – hvilket ikke rimer med økende arbeidsmengde og kvalitative krav. **AS**

Nasjonal lederutdanning for styrere i barnehager

Første kull styrere er i mål

Det første kullet med styrere som begynte på lederutdanning for styrere i barnehager i september i fjor, tar eksamen 11. og 12. desember i år, etter tre semestre med hardt arbeid. I januar begynner 350 nye styrere på det et og et halvt år lange studiet – ved siden av full jobb.

Monica Haugerud og Liv Kirsti Jørgensen følger lederutdanningen ved Høgskolen i Oslo og Akershus, og de tviler ikke: - Vi anbefaler alle styrere å benytte seg av dette tilbudet.

Haugerud fra Bjonerøa barnehage i Gran kommune i Oppland og Jørgensen fra Brevik barnehage i Porsgrunn kommune i Telemark er to av 301 styrere som i september 2011 begynte sin lederutdanning gjennom Nasjonal lederutdanning for styrere i barnehager, i regi av Utdanningsdirektoratet (se Første steg nr. 3/2011). De to deltar på tilbudet ved HiOA, og Første steg møter dem på sjuende og siste samling – 5.–7. november – før eksamen i midten av desember.

– Jeg har hatt stort utbytte av å lære om lederutvikling og selvutvikling, mellommenneskelighet og samarbeid, sier Haugerud, ferdig utdannet førskolelærer i 2003 og styrer siden våren 2011.

– Vi har fått forankret mye av det vi driver på med til daglig i teori. Lederutviklingsdelen har vært viktigst for meg, sier Jørgensen, førskolelærer siden 1980 og styrer siden høsten 2010. – Dessuten har det å få utveksle erfaringer med styrere fra hele østlandsområdet vært veldig viktig for meg.

Begge mener kullet på 59 studenter har funget godt, det har etter deres mening vært en god blanding av styrere fra kommunale og private barnehager, og alle deltakerne har bidratt på gruppesamlingene.

Det har imidlertid også vært slitsomt. Til tider har de opplevd det som å gå i en og en halv stilling!

Både Haugerud og Jørgensen, ansatt i kommunale barnehager, har imidlertid god støtte økonomisk og på annet vis fra sine arbeidsgivere.

– I Telemark støtter Fylkesmannen styrere som vil ta lederutdanning, sier Jørgensen.

Slitsomt og populært

I januar 2013 begynner 350 styrere, av 1100 søkere, på nye tre semestre. Det er 49 flere enn de som begynte høsten 2011, men det er grunn til å regne med frafall. Av de 301 som begynte høsten 2011, falt ca 10 prosent fra underveis, ifølge direktor Tore Skandsen i Stiftelsen IMTEC, en av HiOAs samarbeidspartnere – IMTEC har ansvaret for prosessveiledningen, mens HiOA har hovedansvaret for utdanningen.

Den viktigste årsaken til frafall er ifølge



T.v. Monica Haugerud, styrer i Bjonerøa barnehage i Gran kommune i Oppland, og Liv Kirsti Jørgensen, styrer i Brevik barnehage i Porsgrunn kommune i Telemark, sier dette om lederutdanning for styrere: Slitsomt, men anbefalelsesverdig (begge bilder, foto: Arne Solli).



Skandsen bytte av jobb, men også den allmenne arbeidssituasjonen spiller inn; han antyder at den generelle merbelastningen i tillegg til full stilling er ca 17 prosent. Av 74 studenter ved HiOA fullfører 59.

De 350 som begynner i januar er fordelt på fem studiesteder: HiOA – i samarbeid med Høgskolen i Hedmark, Karlstads universitet i Sverige, og stiftelsen IMTEC; Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning (DMMH) i Trondheim, i samarbeid med Høgskolen i Nord-Trøndelag og revisjonsfirmaet PricewaterhouseCoopers, PwC, under paraplybetegnelsen Styrerskolen i Midt-Norge; Universitetet i Agder (UiA – i samarbeid med blant andre Høgskolen i Sogn og Fjordane); Norges Handelshøyskole (NHH) i samarbeid med Administrativt forskningsfond (AFF); og Handelshøyskolen BI i samarbeid med NLA Høgskolen i Bergen og psykologfirmaet Ledelse Organisasjon Vekst.

De fem studietilbyderne tilbyr ikke identiske opplegg. Ut fra kravspesifikasjoner fra Utdanningsdirektoratet har de utformet tilbud som ser litt forskjellige ut, men alle tilbud utgjør sammenlagt 30 studiepoeng.

Ved HiOA, som Første steg besøkte 6. november, er de tre hovedemnene Lederrollen med fokus på barns læring og utvikling, Lederrollen med fokus på samarbeid og organisasjonsbygging, veiledning av personalet, utvikling og endring, og Lederrollen med fokus på styring og administrasjon – hvert emne gir 10 studiepoeng. Programleder for utdanningen ved HiOA er høgskolelektor Ann Kristin Larsen, som er

overordnet de tre lederne av hovedemnene.

I tillegg til å gjennomgå en muntlig eksamen skal studentene også levere en utviklingsprosjektoppgave som går over tre semestre.

Ulike studievilkår

Dessverre viser det seg at studentene på lederutdanningen deltar på litt forskjellige vilkår. Det viser seg at barnehageeierne, kommunale så vel som private, i varierende grad støtter sine studenter med for eksempel lesedager, støtte til bokkjøp, reisestøtte, og lignende.

– Utdanningsdirektoratet bør sjekke ut i hvilken grad eierne har ulike praksis overfor sine studenter, sier Thomas Skorpen, daglig leder og medeier av Idrettsbarnehage AS, deltaker på et lite Eiermøte sammen med Høgskolen i Oslo og Akershus og Stiftelsen IMTEC samtidig med styrersamlingen 6. november.

– Vi har anbefalt direktoratet å være tydeligere overfor eierne om direktoratets forventninger til eierne når de gjelder å legge til rette for studentene, sier Skandsen.

Barnehagesjefen i Gjøvik, Kirsten Aune, er enig i at det er et arbeidsgiveransvar å legge til rette for de styrerne som velger denne utdanningen, som hun karakteriserer som matnyttig, hvilket hun liker.

Det er kort sagt Utdanningsdirektoratet som er den ansvarlige myndighet. Det er også direktoratet som vil få utarbeidet en evaluering av gjennomføringen av første kull av Nasjonal lederutdanning for styrere i barnehager – trolig på nyåret.

AS

BLI MEDLEM AV BARNEHAGEFOLKETS FAGBOKKLUBB PÅ NETTET!

PEDAGOGISK BOKKLUBB

Kampanje ut 2012! Meld deg inn nå og få en av våre nyeste fagbøker som velkomstgave! Pedagogisk bokklubb er barnehagenes fagbokklubb. Det er ingen kjøpsplikt og du finner alle nye utgivelser på barnehagefeltet hos oss. I tillegg har vi alltid gode rabatter på tidligere utgivelser.



Personalgruppen

Kommunikasjonen er selve limet som bygger opp og holder samarbeidet sammen, selve grunnlaget for pedagogikken.



Barnehagens uterom

Uterommet er barnehagens største rom og det som foregår der er viktigere enn noen gang.



Det viktigste er å få leke

Denne boken handler om den viktige leken og den presenterer mange ulike perspektiv på hva lek egentlig er og hva den betyr for barn i ulike aldre.

Meld deg inn her:
www.pedagogiskbokklubb.no
 eller bokklubb@habitus.no





Evidens og tallmagi

Av Kjetil Steinsholt

Kan det å være glad i barn tallfestes?

Svaret er et selvsagt «ja». Vi kan gjøre «glad i barn» til en kvantitet. Men er det ønskelig?

Stortingsmelding 16 ...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring er en bekymrings-melding. Den, og en rekke senere utdanningspolitiske dokumenter, bekymrer seg over mye. Men det mest bekymringsverdige er at førskolelærere ikke anvender vitenskapelig kunnskap som har dokumentert effekt. Men hva har dokumentert effekt? Jo, kunnskap hvor effektiviteten kan måles gjennom *evidens*. Og en slik evidens er det vanskelig for pedagoger å tilegne seg gjennom praktisk erfaring og det som har vært typisk for vår tid – en vente og se-pedagogikk.

Kort fortalt er de siste meldingene bekymret for at førskolelæreres praktiske dømmekraft ikke lenger holder fordi den ikke bygger på det «vi i dag vet virker». Dette kan bety at barnehagene ikke lenger skal være et trygt og utfordrende hjem for lek, undring og kulturell og sosial utprøving, men et laboratorium hvor ulike tiltak, metoder, tester og annet kartleggingsmaterieell skal implementeres. Ansatte i barnehagene kan derfor konsentrere seg om det som er relevant – altså det som virker.

Nyere stortingsmeldinger og NOU-er begrunner sin bekymring med basis i nyere, ofte evidensbasert forskning, og bruker også anledningen til å henvise til et tilgjengelig metodegalleri som visstnok virker godt. Stortingsmelding 16 forteller oss at *LP-metoden* (læringsmiljø og pedagogisk analyse) kan være et levende eksempel på metoder som virker, og når vi ser på tallmaterialet mellom de som bruker metoden og de som ikke gjør det, så kan det ikke være noen tvil. Eller?

Jeg vil nå først se litt på hva evidensbasering egentlig er. Jeg vil til slutt gi leserne et eksempel på en evidensbasert undersøkelse som blant annet kan gi et solid tallmateriale for å kunne si noe sikkert om hvordan og hvorfor barn og voksne liker hverandre i barnehagen.

Evidensbasert kartlegging

Mange som støtter den evidensbaserte pedagogikk argumenterer i dag for at det er på tide at førskolelærere innlemmer statistisk kunnskap i sin hverdagslige praksis. Evidensbasert pedagogikk betyr kort og greit å knytte den pedagogiske praksis til resultatene fra den best tilgjengelige vitenskapelige forskningen som finnes. En slik evidens er det mulig å hente fra det som på fagspråket kalles kryss-seksjonelle studier og randomiserte forsøk, selve gullstandarden for hva systematisk pedagogisk kunnskap kan være.

En slik evidensbasert pedagogikk vektlegger statistiske data hentet ut fra et større utvalg/populasjon. Selv om det finnes en rekke ulike statistiske metoder, har statistikkhistorikere vist at det finnes en felles kunnskapsbasis for all moderne statistikk: Det kan være snakk om en erkennelse av et tydelig og bredt anvendelig sett av prosedyrer basert på matematisk sannsynlighet når man studerer mer omfattende fenomener. Den mulige gevinsten her er at loven om «de større tall» kan avsløre årsaker om individer som tidligere ikke var kjent.

En annen fellesnevner kan være at man gjennom moderne statistikk kan skaffe til veie en metodologi for å måle usikkerhet og ikke minst kunne vurdere konsekvensene av en slik usikkerhet når ønsket er å planlegge ulike pedagogiske intervensjoner. Evidensbasert pedagogikk anvender derfor på den ene siden innsikt og metoder fra moderne statistikk for å kunne bygge opp et sikrere handlingsreper-toar og av den grunn eliminere feil og usikkerhet i det hverdagslige pedagogiske arbeidet.

På den andre siden brukes evidensbasert vitenskapelig kunnskap som utgangspunkt for å utvikle metoder, kartleggingssystemer, tester og evalueringsstrategier.

Hentet fra legevitenskapen

Evidensbasert forskning og praksis dukket første gang opp i en artikkel i det velrenomerte tidsskriftet *Journal of the American Medical Association* i 1992. Artikkelen hovedbudskap var at alle klinikere (praktikere) var nødt til å innarbeide resultater fra statistisk kunnskap i sin egen praksis. Grunnen til det var at i grell kontrast til randomiserte kontrollerte forsøk, arbeidet praktikerne ut fra usystematiske observasjoner, vane, intuisjon og «følelse» som overhodet ikke hadde noe vitenskapelig feste.

Hvis praktikerne derimot tar høyde for randomiserte kontrollerte forsøk, vil de også bli mer profesjonelle i sitt daglige virke, i den forstand at de til enhver tid ville kjenne til «den beste praksisen». De praktikere som ikke har en slik vitenskapelig og sikker basis for sine pedagogiske handlinger, vil fremstå som uvitenskapelige «barfot-pedagoger».

For statistikere og tallbeundrere burde fordelene med randomiserte kontrollerte forsøk være enkle og forstå: Metoden reduserer risikoen for skjevheter i sammenligning mellom ulike grupper og øker sannsynligheten for at de tiltakene man setter i gang er effektive. Dette blir ofte sett på som en revolusjon. Ved å underlegge praktiske spørsmål statistiske studier, og ved å bygge opp et arkiv over tilgjengelig litteratur som har gjennomgått strenge vitenskapelige kontrollprosedyrer, vil det for første gang i pedagogikkens historie være mulig å ha et vitenskapelig grunnlag for egen praksis og på den måten fjerne usikkerhet i arbeidet med barn.

Å være glad i noen til karakteren 9,5

For noen måneder siden gjorde jeg et interessant vitenskapelig evidensbasert eksperiment med stor rekkevidde. Alle som jobber i barnehagen bør være glad i barn. Men hvor glad er de egentlig i dem? Er det snakk om en 10-er på en skala fra 1 til 10? Eller er det 9,5? Eller kanskje 9,723?

Ville ikke dette blitt en fantastisk konversasjon? Ut fra forskning kunne dere nå nøyaktig vite hvor glad dere er i hvert enkelt barn i barnehagen ut fra et tall. Så kunne barnet fortelle dere hvor glad hun er i dere på nøyaktig samme måte (8,8776). Så kunne dere i ro og mak diskutere forskjellene mellom 9,723 og 8,8776. Ut fra dette kunne dere sette inn effektive tiltak for å kunne bli mer glad i hverandre i fremtiden.

Men kan det å være glad i barn tallfestes? Svaret er selvsagt «ja». Vel og merke hvis vi mener det er mulig først å definere hva det vil si å være «glad i» ut fra et endelig sett med forståelige utsagn: Det å være glad i har med kjærlighet, tålmodighet, snillhet, raushet, lydhørhet, lekenhet, nærhet, skjønnhet, og så videre, å gjøre.

Vel og merke hvis vi tar hvert av disse utsagnene og knytter dem til et avgrenset sett med spørsmål: Er du lydhør overfor dette barnet? Er du tålmodig, og så videre?

Når vi utvikler spørsmål som vi mener passer til utsagnene, har vi gjennomført det som kan kalles en gruppering. Så kan vi utvikle en test som inneholder et sett med avgrensede spørsmål – la oss si 500. Så sender vi testen ut til 10 000 mennesker og teller opp alle ja-svarene fra hver enkelt person. Så får vi en fordeling av ulike svar som vi kan rangere fra flest til færrest ja-svar. Noen i barnehagen vil nærme seg 100 ja-svar, andre vil kanskje ikke ha noen. De fleste vil antakelig fordele seg et sted midt i mellom.

Ved å følge et slikt system kan forskere studere resultatene fra 10 000 svar og gjennom systematiske vitenskapelige analyser komme frem til en felles enighet om hvor på skalaen en person skal lande for å være eksepsjonelt glad i barn. Vi kan for eksempel si at alle over en «cut-score» (ja; la oss si over 70 ja-svar) er svært glad i barn, mens de som faller under ikke er det. Gjennom en slik standard er det mulig å si at vi har fått grep på hva det vil si å være glad i barn.

«Gladhetstester»

Dette er viktig i mange henseender. Alle som skal gifte seg burde gjennomgå en slik test før selve vielsen. Hvis både brud og brudgom scorer under 70, ja da bør ekteskapet unngås. Nå har jeg faktisk



utviklet et testinstrument og en cut-score som for alltid vil forandre livene til de individuelle parene som ikke når opp til grensen på 70.

Et samfunn som nå har fått tak i en slikt kvantitativt måleinstrument for hva det vil si å være glad i barn, vil logisk nok administrere slike «gladhetstester» for alle par som går med tanker om giftemål. Er dette en god pris å betale for å kunne være sikker på at de som scorer 70 og over vil være glad i barn?

Som dere ser: Jeg har nå gjort det å være glad i barn til en bestemt ting – en kvantitet, et tall. Men er dette ønskelig? Vi trenger ikke lenger å diskutere hva det vil si å være glad i barn. Vi kan avslutte ethvert engasjement knyttet til hva dette vanskelige spørsmålet dreier seg om. Hvis vi kan måle og tallfeste dette presist, vil vi legge lodd på enhver undrende dialog om hva dette fenomenet kan bety i ulike situasjoner. Spørsmålet om barna er glade i oss og vi i dem kan nå rett og slett avgjøres en gang for alle.

Fantastisk, ikke sant? Løp og kjøp!

Au da!

Mange leste sikkert med glede *Kjetils hjørne* med tittelen *Chronos og kairos* i forrige nummer av Første steg. Våre skarpe lesere stusset også utvilsomt over den manglende sammenhengen mellom ingressen – *Hvorfor skal alle barn være lykkelige? Hvorfor ønsker vi et samfunn av selvtilfredsstilte smil?* – og resten av artikkelen.

Det var feil ingress. Den ingressen som skulle stått, er denne: *Klokketiden og en klokkeorientert orden er ikke nødvendigvis «naturlig». Det viser barns forhold til tid når de er engasjert i dyp og alvorlig lek! Den feilplasserte ingressen stammer faktisk fra Kjetils hjørne i nr. 2. Redaktøren beklager!*

Storbarnehage i støpeskjeen

DAGENS
BARNEHAGE

Når et over 100 år gammelt nedlagt, nedslitt støperi skal omgjøres til en moderne og velfungerende barnehage for 220 barn, kreves grundig planlegging og tverrfaglig samarbeid mellom arkitekter og pedagoger. I utviklingen av Støperiet var barnehagens kommende ledere tidlig involvert i planleggingen og bidro til utformingen av Oslos nyeste storbarnehage.

Av Randi Evenstad
og Birger Dahl

I 2008 begynte planleggingen av en barnehage med 17 avdelinger i et verneverdig fabrikkannlegg, et tidligere støperi fra 1890-tallet. 16. september i år åpnet Støperiet barnehage i Oslo. Gamle verkstedhaller er blitt til en moderne barnehage for vel 220 barn.

Beliggenheten er sentral: et lite steinkast fra Carl Berners plass. De siste ti årenes markante økning av behov for barnehageplasser har ført til at Oslo kommune har valgt å bygge barnehager med flere hundre plasser i indre by.

Barnehager er arealkrevende. Det stilles store krav til utearealer, atkomst og parkeringsmuligheter. Tilgang på store tomter i bykjernen finnes knapt og man har derfor søkt etter eksisterende bygninger med tilleggende uteområder som kan bygges om til barnehager. Evalueringsrapporten fra Sophies Hage (Barnehagesenteret ved Høgskolen i Vestfold, HiVE, 2006) viste at det var mulig å få til et godt pedagogisk tilbud i store barnehager og at størrelse og kvalitet ikke nød-

vendigvis er motsetningsfullt.

IRIS-rapporten fra 2011 (IRIS = International Research Institute of Stavanger) som undersøker barnehagers organisering og strukturelle faktorerets betydning for kvalitet, konkluderer med at den beste barnehagekvaliteten finnes i mellomstore avdelingsbarnehager. IRIS-rapporten fantes ikke da planleggingen av Støperiet barnehage tok til. I Oslo kommune var det dessuten vedtatt at nye og ombygde barnehager skulle utformes med base- eller sonestruktur (jfr. Oslo kommunes funksjons- og arealprogram, 2007).

Enerhaugen Arkitektkontor AS overtok våren 2008 oppdraget med å slutføre planleggingen av en 17-avdelings barnehage på den nedslitte industrieiendommen. Det var på forhånd laget et skisseprosjekt med åtte avdelinger og en lekehall i de gamle bygningene, og ni avdelinger i et frittliggende nybygg. Dette ville etter arkitektens oppfatning bli en tungdrevet og lite arealeffektiv barnehage, og de fikk tillatelse til å gjøre en vurdering av andre muligheter basert på Oslo kommunes funksjons- og arealprogram. I samarbeid med

bydelsadministrasjonen ble det utviklet en ny løsning med baseorganisering der alt areal ble samlet i fabrikkannlegget.

De to erfarne førskolelærerne Anne H. Nordbye og Dora Lise Nygård, som i dag er henholdsvis enhetsleder og fagleder ved Støperiet barnehage, var helt fra begynnelsen av på plass i brukermøter sammen med representanter for bydelsadministrasjonen. Det fantes få erfaringer å bygge på når en så stor basebarnehage skulle etableres. Det var en stor utfordring å arbeide fram en god og lesbar planløsning som bryter opp bygget i mindre og oversiktlige enheter. Deltakerne i planleggingsprosessen var både begeistrede og de konstruktive skeptikerne. Med utgangspunkt i gitte forutsetninger som eksisterende bygg, tomt, arealnormer, barnehagemodell, størrelse og byggebudsjett, ble den nye Støperiet utformet i tett samspill mellom Omsorgsbygg som oppdragsgiver, bydelsadministrasjonen, og barnehagefaglig og arkitekturfaglig kompetanse.

Vanskelig utgangspunkt

De gamle støperibygningene ble overtatt av Oslo kommune på 1960-tallet og huset frem til 2008 mange små virksomheter. Eiendommen hadde gjennomgått en utbedring på slutten av 1990-tallet, men bygningene og området framsto som kaotisk, overgrodd, og med bilvrak og søppel. Grunnen var forurenset. Bygningsmassen var nedslitt og skadet.

Det knyttet seg imidlertid store

verneinteresser til de opprinnelige støperibygningene i tegl. Bygningene var dype, med store, åpne volumer. De gamle teglfasadene hadde høye, smale industrivinduer. Det var store overlys i taket, men takkonstruksjonen var for svak og måtte fornyes totalt.

Oppgaven var å gjøre disse fem sammenbygde industribygningene - bygget over tid for helt andre formål, om til en moderne barnehage.

I forprosjektfasen i planleggingen av Støperiet gjennomførte Sintef (= Stiftelsen for industriell og teknisk forskning, ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU, i Trondheim) en interessent- og usikkerhetsanalyse med fokus på konsekvenser og risikofaktorer i prosjektet. Planleggere, oppdragsgivere og brukerrepresentanter som var involvert i prosessen deltok i samlinger der prosjektet inngående ble diskutert fra ulike vinkler. Hvor lå farene for at prosjektet kunne mislykkes? Var det fare for at brukerne med erfaring fra små avdelingsbarnehager ikke ville



Anne H. Nordbye er enhetsleder ved Støperiet barnehage – hennes visjon er en kulturbarnehage,

og hun har alt satt i gang samarbeid med Dramatikens Hus, Dansens Hus og Nordic Black Theatre (privat foto).



Dora Lise Nygård er fagleder ved Støperiet barnehage og en av dem som har deltatt i

planleggingen og utformingen av barnehagen fra første stund (privat foto).



Eksteriøret til de gamle industrihallene i tegl – det brune bygget til venstre på bildet – er vernet. Det moderne grå toetasjers tilbygget midt på bildet rommer baser og grovgarderober. Det nye tilbygget har erstattet et tidligere tilbygg av omtrent samme format (foto: Espen S. Heier).

klare å ta denne store basebarnehagen i bruk etter intensjonene i funksjons- og arealprogrammet?

Analysene identifiserte og behandlet et tjuetalls usikkerhetsmomenter som måtte tas hensyn til i den videre planleggingen av barnehagen. Barnehagen ville koste godt over 100 millioner kroner. Feilslått planlegging av noe så ukjent som en så stor basebarnehage ville være sløsing med ressurser og ikke minst med barns, foreldres og ansattes trivsel. Analysene pekte på viktigheten av at de som skulle bruke barnehagen klargjorde tydelig hva de ville ha og ikke ville ha, og at de forsto hva de fikk. Analyse av andre basebarnehager ble viktig, og det måtte avsettes tid til planlegging i samarbeid med fremtidige ansatte. Analysen viste at skulle prosjektet lykkes, måtte førskolelærerne som var med i planleggingsprosessen også lede oppstarten. Da ville bygget bli forstått, driften kunne komme smidigere i gang, og senere kostbare ombyggingsarbeider unngås dersom bygget ikke fungerte.

Planleggingsprosessen

Planlegging av ny barnehager i Oslo følger en prosess som er definert av Omsorgsbygg Oslo KF, som er oppdragsgiver og eier av kommunens barnehagebygg. Prosjekter finner sin utforming i skisse- og forprosjektfasen. I denne fasen var det mange møter mellom arkitekter, oppdragsgiver og representanter fra bydelen. Skisseprosjektfasen er viktig. Her utforskes mange ideer og mye forkastes. Hvilke nye muligheter kunne en så stor barnehage gi, kunne den inneholde tilbud ingen hadde sett før i en barnehage?

Kunne personalkantinen være bydelskafé om ettermiddagen? Kunne kunstnere ha atelier vegg i vegg med barnas atelier og arbeide sammen med dem? Mange spennende tanker ble utforsket. Noen ideer var kanskje litt vidløftige, men mye nedfelte seg i programmet og løsningene som ble bygget. Barnehagen fikk blant annet dramarom/tumlerom med godt gulv for gymnastikk og dans, stort mediatek, atelier, og

en stor, overdekket paviljong for utelek.

Inngangsforhold, garderober, antall og plassering av stellerom, tilgjengelighet og sammenheng mellom ulike funksjoner, størrelse på baser og fellesarealer, lysforhold, grad av åpenhet mellom de to etasjene – alt ble diskutert inngående med fokus på barnas og personalets hverdag i bygget og samspill med nærmiljøet. For å få fram funksjonelle løsninger var barnehagefaglig kompetanse helt avgjørende.

«Når barna kommer i kontakt med vann må de tisse», sa Nordbye, og dermed ble det do med inngang fra vannlekerommet. Arkitekter og førskolelærere besøkte flere nye barnehagebygg. Diskusjonene avdekket at de så med ulike øyne på barnehagene som ble analysert.

En barnehage som arkitekten mente hadde en krystallklar og lesbar organisering, ble av førskolelæreren opplevd som uoversiktlig, upraktisk og lite tilpasset barns opplevelse fra lav høyde.

Det ble mange a-ha opplevelser for arkitekter og pedagoger som innvirket på løsningene som ble valgt i Støperiet. Det tverrfaglige samarbeidet var av avgjørende betydning for utforming av barnehagen og ga trygghet og retning i jakten på gode løsninger. Samarbeidet hadde konsekvenser for byggeprogrammet, de bygningsmessige løsningene og for de organisatoriske grepene som barnehagens ledere har utviklet for den daglige driften, der bygning og pedagogikk må spille på lag.

For bygg- og gjennomføringsfasen valgte Omsorgsbygg totalentrepriseformen; det vil si at entreprenør gir pristilbud på hele bygget basert på den beskrivelsen og de tegningene arkitektene har utarbeidet, men entreprenørfirmaet står for videre gjennomføring og detaljering. Entreprenøren engasjerer arkitekter og rådgivere som skal bistå i gjennomføringen. Arkitektene fra tidligere faser i arbeidet med Støperiet ble engasjert av entreprenøren for å slutføre barnehagen. I bygg-

fasen innskrenket kontakten mellom arkitekt og brukere seg til avklaring av en del detaljspørsmål og deltakelse på et par personalmøter med omvisninger på byggeplassen. Barnehagen ble bygget basert på den forutgående prosessen.

Løsninger og visjoner

Fabrikanleggets bygningsmasse gjorde det mulig å bryte arealene ned i mindre og naturlig avgrensede områder. Terrenget på gårdsromsiden var fallende, og det gjorde atkomst fra terreng mulig for begge etasjene. Barnehagen ble utformet i to etasjer med hver sine innganger for barn og foreldre fra gårdsromsiden. På mange måter ble det to barnehager i samspill oppå hverandre. En pedagogiske tilrettelegger i hver etasje har ansvar for koordinering av hverdagen i alt fra pedagogisk arbeid til vaktplaner etc.

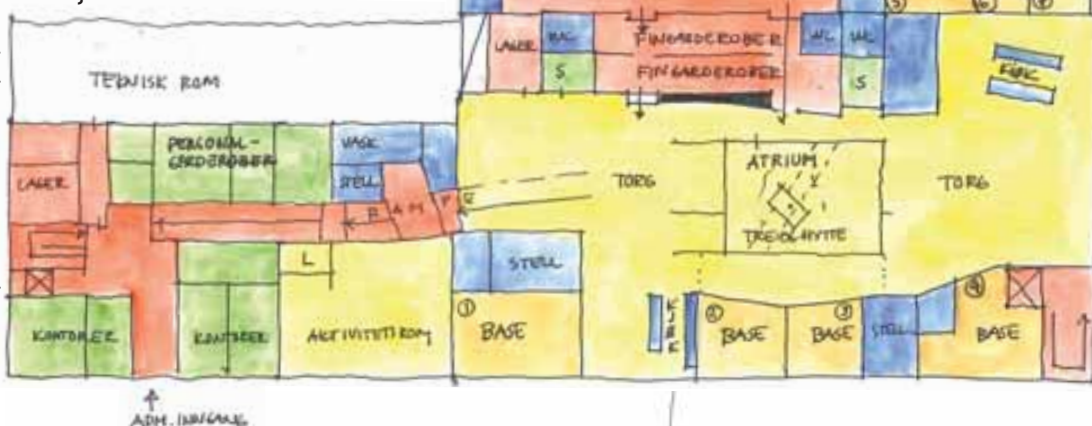
Det ble etablert en egen personal- og administrasjonssinngang direkte fra Hasleveien.

Hjemmebasene er gruppert to og to eller tre eller fire rundt det nære fellesarealet, som blir som mindre torg. På mange måter er planen en ganske direkte oversetting av funksjons- og arealprogrammets illustrasjon av skjema for en basebarnehage (Oslo kommune 2007). Sentralt i barnehagen ligger et «atrium» i to etasjer med et tre med plankehytte i midten - se side 38. Atriet bringer følelsen av uterom og lys inn i det indre av barnehagen, og letter orienteringen. Arealene i resten av barnehagen nås fra en rampe, en gate som munner ut i torget ved atriet.

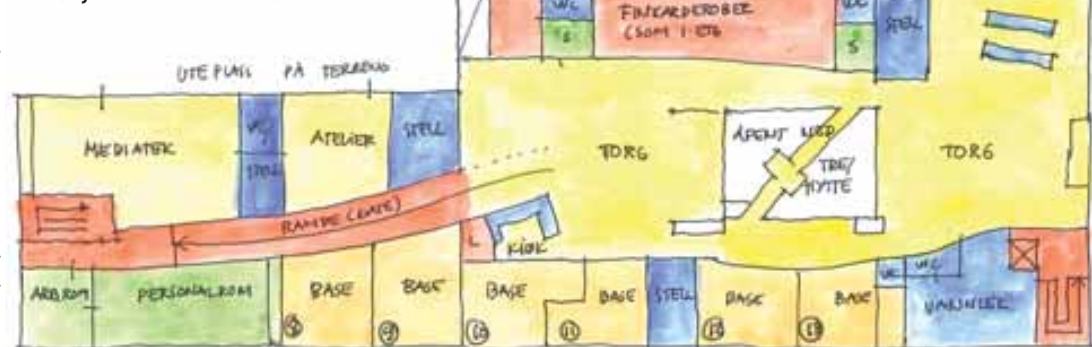
Innganger, samtalerom, baser og fellesarealer med kjøkken og torg er ganske likt utformet i de to etasjene, som begge nås fra innganger på terrengnivå. Temarom ligger fordelt på etasjene: Aktivitets- og dramarom langs gata i 1. etasje, og atelier, vannlekerom, og mediatek i 2. etasje.

Ifølge enhetsleder Nordbye er visjonen å utvikle en kulturbarnehage i nært samarbeid med kulturinstitusjoner i bydelen. Det er satt i gang et samarbeid med Dramatikens Hus, Dansens Hus og Nordic Black Theater. I tillegg er det i gang samarbeid med to utdanninger ved

1. etasje



2. etasje



Høgskolen i Oslo og Akershus, nemlig kunst og formidling og kunst og design. Studenter har praksisplasser i barnehagen, det utvikles tekster til bøker og forestillinger. Barna gis erfaringer med kunst, kultur og kreativitet. Barnehagen er godt tilrettelagt for slike møter som kan gi barna varierte estetiske erfaringer og opplevelser. Samarbeidet med høgskolen er i startgroppen, og flere samarbeidsprosjekter vil utvikles underveis.

Bekymring – og optimisme?

Mange har uttrykt bekymring for barnas trygghet og trivsel i store barnehagebygg. Særlig uttrykkes bekymring for de minste barna. Vil de føle seg forlatt i store rom, og vil personalet miste oversikten? I denne bekymringen sammenstilles gjerne store barnehager med store rom, store barnegrupper, små leke-

arealer, fraværende pedagoger, høyt sykefravær og lengre åpnings-tid – uten at det drøftes eller reflekteres over om disse momentene nødvendigvis hører sammen (Utdanning 07.10.12 s.15).

I Støperiet, som riktignok er en storbarnehage, er areal- og personalnorm og barnegruppenes størrelser de samme som i avdelingsbarnehager. Hjemmebasene er ikke store og uoversiktlige, men tenkt som utgangspunkt for en gradvis erobring av nære og fjernere omgivelser i takt med barnas trygghetsfølelse og utforskertrang. Det nærmeste torget er tilpasset aldersgruppene med varierte lekemuligheter tilgjengelig direkte fra hjemmebasene. Nabotorget og temarom kan inntas gradvis, i følge med kjente voksne og små venner.

-Kanskje litt tidlig å si, men den lille gutten på ett og et halvt år som

på sin andre barnehagedag suverent pendlet mellom sin hjemmebase, sitt torg og sin garderobeplass, gir grunn til optimisme, sier Nordbye. Hun forteller at på foreldremøtet var det bare gode ord om den nye barnehagen: «Det tror jeg er takket være hjemmebasen og det nære i at foreldre vet hvem som er deres kontaktpersoner, samtidig som de ser at barna har boltreplass og trygghet på torget sitt. Det føles ikke så stort når de opplever sine voksne hver dag.»

Hjemmebasenes størrelse er fra 20 til 35 kvadratmeter, altså forholdsvis små, men Nordbye mener de er store nok. Barna har raskt foretrukket å trekke ut til sitt torg. Kanskje vil det endre seg litt når innredningen i hjemmebasene har kommet lenger. Barnehagen har ikke vært i drift mer enn knapt fire måneder (idet dette leses).



Transparens gir gjennomlys og kontakt mellom torget og atriet (foto: Birger Dahl).



Kilder:

Barnehagesenteret HIVE, 2006: Evaluering av oppstarten av barnehagen Sophies Hage. Oppdrag fra Oslo kommune.

International Research Institute of Stavanger (IRIS-rapport 2011/029): Barnehagens organisering og strukturelle faktorer betydning for kvalitet. Oppdrag fra Kunnskapsdepartementet.

Oslo kommune (2007): Funksjons- og arealprogrammet for kommunale barnehager i Oslo

Rom for barnehage, Sintef (2009): Interessent- og risikoanalyse analyse for Hasleveien 3-5 barnehage.

Utdanning 07.10.12 s.15: Store barnehager gir store barnegrupper



**Om artikkel-
forfatterne:** Randi Evenstad (randi.evenstad@hioa.no) er høgskolelektor i pedagogikk ved

førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA), 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 HiOA-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 HiOA-prosjekt (private bilder).

– All innredning er ikke ferdig ennå, sier Nordbye, som fremhever at en gjennomtenkt innredning er svært viktig. – Å skape helhet i møbleringen gjør barnehagen visuelt mindre og er viktig i et transparent bygg som dette. Her er heller ingen låste funksjonsrom, det ville være et tyveri av lekearealer fra barna.

Holdningen til bruk av temarommene er heller slik: – Hvis du kommer til Deichmanske Bibliotek og finner ut at det er noen der – går du igjen, da? Nei, alle tilpasser seg. Slik skal det være her i barnehagen også, sier hun.

Fortsatt trivsel eller ny bekymring?

Det er for tidlig å si hvordan det vil gå med Støperiet når det gjelder sammenhenger mellom pedagogisk kvalitet og størrelse. Barne-

hagens størrelse er et aspekt som må ses i sammenheng med blant annet dens utforming, og organiseringen som velges for barnehagens drift.

Planleggingsperioden tok tid og var en tverrfaglig prosess. Grundige analyser i planleggings- og oppstartsfasen og kontinuitet i barnehagens ledelse fra planlegging til drift kan ha minsket faren for at barnehagen blir et eksperiment med over 200 barns barn- og 60 ansattes arbeidssituasjon.

En fordel for prosjektet var at erfaringer fra andre store barnehager med baseorganisering kunne høstes etter hvert som de kom i drift. Arkitektene fulgte barnehager over tid, blant annet gjennom HiOA-prosjektet *Rom for en ny barnehage – intensjoner og realisering* og kunne analysere

andres positive og negative erfaringer i nye bygg.

Hvorfor ble noe som fungerte bra ett sted til «et bygg som jobber mot oss» et annet sted? Erfaringer herfra ble delt og drøftet med personalet i Støperiet på personalmøter. Disse møtene har vært svært viktige for personalets eieforhold til bygget, ifølge fagleder Nygård.

Det som muliggjorde dette, er at personalet ikke ble ansatt uka før åpning, uten tid til å bli kjent med verken bygget eller hverandre før 200 barn kommer inn døra. Mange av de ansatte i Støperiet arbeidet i to midlertidige barnehager i bydelen og har jevnlig blitt trukket inn og involvert i prosessen. Personalet har hatt tid til både å bli kjent med pedagogiske ideer og muligheter i basekonseptet og til å følge utviklingen av bygget gjennom planleggings-

og byggefase. De har hatt arbeidsgrupper for å klargjøre hva baser og torg skal brukes til og hvilke funksjonsrom de ønsker. De har diskutert grundig hvordan rommene kan tilrettelegges og innredes for å kunne brukes hver dag. Nyansatte er valgt med omhu. Kompetanse og interesse for å utnytte mulighetene i dette spesielle bygget er vektlagt. Flere ansatte har bakgrunn fra kreative og skapende fag, i tillegg til å være førskolelærere. Medarbeiderundersøkelsene scorer allerede høyt på trivsel og samarbeid og tilfredshet med de nye lokalene.

Om ansattes og foreldres begeistring og barnas trivsel vil vedvare eller om bekymringsmeldinger vil slå til, skal bli spennende å følge med på videre – i den viktige jakten etter nøkler til barnehagekvalitet.

Hytta i treet

Av plast – liksom trevirke, men
i virkeligheten plast.
Flisfri og stiv.

Kristin Halvorsen innledet barnehage- og skoleanleggskonferansen *Rom for barndom* 26. – 27. oktober i Kristiansand i høst med å si at sikkerhet er viktig, men at vi ikke må bli så opphengt i sikkerhet at vi lager omgivelser som fratar barn i barnehagen muligheten til å lære gjennom litt dyrekjøpte erfaringer. Det farlige må naturligvis tas hånd om, sa hun, men det skal være mulig og naturlig å slå seg litt og normalt å komme hjem fra barnehagen med et skrubbsår i ny og ne.

Denne historien om hytta i treet handler litt om ikke å få flis i fingeren, noe om respekt for barns rett til meningsfulle omgivelser, estetikk og materialitet, men også litt om gjennomføringsprosesser og manglende respekt for planleggeres intensjoner. En liten detalj i en stor helhet. Men djevelen bor i detaljene ...

Støperiet barnehage i Oslo ble tatt i bruk i august i år. Det ser ut til å bli en spennende barnehage, både takket være den fysiske rammen og ikke minst takket være måten personalet har tatt den i bruk på. Barnehagen er av landets største med over 200 barn (over 300 «storebarnsekvivalenter»). Den er innredet i et fabrikkannlegg som ble etablert på 1890-tallet og regulert til spesialområde (bevaring) i 2008.

Sentralt i bygningen er et atrium som går over to etasjer. Sentralt i atriet står det et stort tre, og i den en hytte som nås via en bro fra lekearealene i 2. etasje. Rett over treet er det et stor glasstak som gir kontakt med himmelen og lys inn i barnehagens indre – et slags uterom som er plantet inn i barnehagen.

Barndom med fristeder

For unger som undertegnede var egen barndom på 1950- og 1960-tallet, før skolen tok oss, et fritt liv i skogen. Hver dag løp vi rundt i skogen på golfbanen på Opsund i Sarpsborg. Skarpe kniver, tau, barhytter, pil og bue og en froskedam ga oss erfaringer som nok har satt seg i bunnen av oss (den gang også med arr på fingrene).

Ingen la seg opp i hva vi gjorde, bare vi ikke gikk ned til Glomma. Høyt oppe i et tre hadde noen større gutter bygd en plankehytte. Den var



Treet bærer navnet *Miramarmora*, utført av kunstnerne Jan Christensen og Marius Dahl (foto: Birger Dahl).

full av ting og blader av alle slags – og ikke bare Donald og Deivy Krokkett. Det var flere hytter rundt omkring og parafinlampe i en av dem – vi kom oss rett ut før det eksploderte! Her er nok Kristin Halvorsens grense overskredet ...

Vel vitende om at barnehagebarn av i dag ikke vil få den friheten vi elsket da vi var små, ville vi i alle fall gi barna i Støperiet barnehage en skikkelig plankehytte. Midt inne i barnehagen skulle den tale til dem og til fantasien deres og sette dem i sving. Vi tegnet arbeidetegning og skjemategning og laget «praksisfortellinger» som sa hva vi hadde tenkt, og dette ble gitt til personalet på et planleggingsmøte lenge før barnehagen åpnet. Det skulle være en litt lurvete og organisk hytte, vår barndoms hytte. Uten Cocktail og parafin, men i alle fall med noe av dens ledighet og frihet.

Uten fare for flis i fingeren

Før byggingen av hytta tok til, ble vi presentert for materialene entreprenøren ønsket å bygge hytta med.

Plasttre – altså imitert tre laget av plast.

Ungene måtte ikke få flis i fingeren, må vite. Vi protesterte og forsøkte å få trukket hytta inn som en del av treet, som var den kunstneriske utsmykningen i barnehagen.

Men hytta ble bygget i plasttre og med en stiv utforming langt fra den mer fantasifulle, tilfeldige og organiske formen som var tenkt og tegnet. Som arkitekt engasjert av totalentreprenøren var det lite vi kunne gjøre ut over pro-

tester og mishagsytringer. Og entreprenøren fikk brukt opp plasttrevirket han hadde til overs.

Hytta i treet i Støperiet barnehage.

Barna i Støperiet barnehage fikk hytte i plasttreverk. Flisfri og stiv i formen. For meg står den og vitner om at vi kan være i ferd med å begrense barns frihet for mye. Vi kan være i ferd med å overstyre deres muligheter for å skaffe seg erfaringer som kan legge seg på bunnen av sjelen. Vi følte som arkitekter et stort ansvar da vi skulle forme rammen om så mange barns barndom. Vi ønsket å trekke en flik av uterommet inn i barnehagen, men resultatet ble dessverre et eksempel på et litt hodeløst tiltak, noe vi gremmes over og går omveier forbi.

Ellen Beate Hansen Sandseter, førsteamanuensis ved Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning i Trondheim, kommenterer på nettstedet byavisa.no en undersøkelse av skader utendørs: «Rapporten øker bare ansatte og foreldres bekymring for sine barn. I verste tilfelle kan den føre til at man hodeløst setter inn tiltak som skal verne barna mot alle slags potensielle farer.»

Nå ønsker vi å trekke i gang en diskusjon om sikkerhet og hodeløse tiltak innendørs også! Eller hva, Kristin? Skal vi ta en tur opp i treet en natt og bygge om hytta?

Birger Dahl

Litteratur:

<http://byavisa.no/2012/05/02/slakter-barnehageundersokelse/>



Først *meg* selv

Første stegs spaltist kaller seg et engasjert menneske – det er utvilsomt riktig. Det er de minste og de mest utsatte barna vår spaltists hjerte brenner for, både i Første steg og i sin masteroppgave i barnehagepedagogikk.

Askrive er noe av det fineste jeg gjør. Lenge har det vært slik. Skrivningen har fulgt meg fra barndommen, og den har alltid vært min tryggeste havn. De gangene jeg ikke kunne snakke med noen, delte jeg tankene mine med notatblokken. I tekstene kunne alle hemmeligheter fortelles, og alle følelser fikk plass. På den måten ble jeg også gradvis bedre kjent med meg selv, og jeg fant etter hvert noe i meg selv som ingen hadde fortalt meg at de hadde oppfattet: En stemme det var verdt å lytte til.

Mange inntrykk kom til uttrykk på notatblokken. Når voksne rundt meg gikk seg vill i egne problemer, fant jeg min egen lille sti, på arket. Når voksne ikke så meg, så skrev jeg for å bli synligere. For meg selv. Og jeg gjør det fortsatt. Men – nå for tiden skriver jeg med et brennende ønske om at noen andre skal bli synligere. Jeg skriver om de utsatte barna. Om de minste barna, med de største hemmelighetene.

Anders Heger skriver følgende i forordet på Stéphane Hessels (2011) pamflett *Bli sint!*: «Det har betydning hva vi gjør. For det er vår tid som er viktig – alltid. Det er her og nå som gjelder. Det er dette som er så lett å glemme – i et liv som består av hverdager, av få eller ingen heroiske øyeblikk, av alt det alminnelige og tilsyne-

latende uviktige. Vi blir gående og tro at de store kampene tilhører andre mennesker, andre steder, andre tider. Derfor kan vi komme til å tro at det ikke egentlig er så viktig hva vi gjør. Men det er vi som bebor historien. Det er vårt engasjement og våre handlinger som skal avgjøre hvordan morgendagen skal se ut.»

Heller engasjert enn sint

Jeg følger ikke Hessels oppfordring om å bli sint, men jeg lar meg lett engasjere. Det finnes utrolig mange ting vi kan engasjere oss i. Noen ganger kan det derfor bli med oss voksne som med barna, vi gir opp, blir frustrerte, eller vi velger det som er nærmest. Det kan være en utfordring å velge kampsaker i en verden som er så full av ønsker og behov. Jeg tror likevel alle har tanker om hvordan en ideell verden ville sett ut, både ute og hjemme. Hvordan griper vi så an denne erkjennelsen?

Med arbeidslivet og våre roller som profesjonelle yrkesutøvere følger forpliktelser og retningslinjer. Det er imidlertid ingen garanti i seg selv for at vi gjør de riktige valgene. Jo flere utfordrende problemstillinger vi står overfor, jo lettere er det å trå feil. Om vi skal ta det reelle ansvaret for at vi er forvaltere av gode verdier, så må vi begynne med oss selv. Både ute og hjemme.

Overskriften denne gang, *Først meg selv*, kan leses på flere måter. Den kan for eksempel tolkes som en lett egoistisk uttalelse, som at jeg på en ekskluderende måte alltid setter meg selv og mitt først, eller det kan bety at jeg går for selvransakelse framfor ansvarsfraskrivelse og skyldfordeling.

Noe må avsluttes

Under en selvransakingens lupe er det stort sett aldri behagelig å være. De siste månedene har jeg, flere ganger, har hørt meg selv si at jeg har for mange oppgaver og for mye å gjøre – som igjen er en repetisjon av hvordan jeg har levd livet mitt tidligere. Engasjert, opptatt, opptatt og engasjert. Alltid noe som bør, skal, må leses, skrives, gjøres. Da jeg var yngre, brukte jeg notatblokken til å få utløp for det jeg ikke klarte å leve ut på andre måter. Nå har jeg lært meg litt mer. Blant annet at jeg ikke blir et lekende og lykkelig menneske av kun å skrive om saliggjørende lek og glede, jeg blir det av å være tilstede i livet mitt i mye større grad. Fordi jeg kan, tør, og vil.

Det neste halve året skal jeg derfor bruke til å avslutte noe jeg påbegynte for mange år siden. Jeg skal arbeide konsentrert og i enda større grad for å synliggjøre noe av det vi helst ikke vil se. Med mine handlinger håper jeg å være med på å avgjøre hvordan morgendagen skal se ut for noen av dem som trenger det mest: De minste barna, de med de største hemmelighetene.

(Lene Chatrin Hansen skal bruke det nærmeste halvåret til å fullføre mastergraden sin i barnehagepedagogikk. Red.s anm.)

Nettbrett hjelper flerspråklige barn i Skien

Da pedagogisk leder Unni Tørre i Hanken barnehage i Skien fikk tilbud om å låne en iPad fra kommunen i arbeidet med flerspråklige barn, var hun i tvil om tiden ville strekke til.

Av Cecilie Kult (tekst og foto)

Ettersom kommunen ikke stilte noen krav til rapportering, tok Unni Tørre sjansen. To år senere har hun ikke angret ett sekund: – Dette er et fantastisk godt hjelpemiddel i mange sammenhenger.

For to år siden visste hun lite om hvilke muligheter iPaden hadde, men hun har etter hvert gjort mange gode erfaringer gjennom utprøving.

– Siden jeg aldri tidligere hadde brukt iPad, var det datteren min på ti år som hjalp meg å finne og laste ned egnede programmer fra iTunes. Den gang var det veldig få programmer på norsk, sier Tørre, som likevel visste råd: – Jeg begynte forsiktig med *Angrybird*, et spill ungene kjente til fra før. Det ble raskt populært å bruke iPaden både til dette og andre spill og leker.

Det er i pedagogisk sammenheng spillene blir brukt.

– *Memory* er for eksempel et spill der barna skal finne to og to like begreper. Her er også lyden et viktig hjelpemiddel slik at de flerspråklige barna kan uttale ordene høyt og deretter få en bekreftende lyd når de klarer det, understreker Tørre.

Mange bruksmuligheter

I tillegg til begrepsutvikling ser Tørre at barna lærer både konsentrasjon, samhandling, tålmodighet (vente på tur), tall, fargelegging, felles fokus og konsentrasjon gjennom de forskjellige applikasjonene hun har lastet ned.

– Spillene i seg selv er nyttige for å lære språket og barna får mye støtte i bildene for å forstå innholdet. Vi lar imidlertid også de norskspråklige barna få slippe til sammen med de flerspråklige. Dette bidrar til å gi gode språkmodeller, forklarer hun.

– Vi har i tillegg lastet ned programmer til å hjelpe oss å oversette til de av foreldrene som ikke kan norsk. Med programmet *Translate* kan vi velge språk, skrive beskjeden på

Fakta:

- I et samarbeidsprosjekt mellom Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) og Senter for IKT i utdanningen har 11 barnehager prøvd ut nettbrett i 2011.
- Erfaringer fra prosjektet finnes på <http://iktsenteret.no/aktuelt/nettbrett-i-barnehagen>
- Prosjektet er tildelt støtte fra tidsskriftet *Nordic Journal of Digital Literacy* og skal resultere i et temanummer om digital kompetanse og bruk av ny teknologi i barnehagen i senterets tidsskrift.

norsk og deretter få det oversatt til gjeldende språk. Selv om det ikke alltid gir en fullgod oversettelse, får vi kommunisert viktige beskjeder når foreldrene henter barna. Dette setter også foreldrene pris på, bekrefter hun.

Læring begge veier

Det er imidlertid ikke bare begrepsutvikling og samhandling barna lærer ved hjelp av nettbrettet.

– For meg har det vært nyttig å lære de flerspråklige barna om norske høytidstradisjoner som for eksempel juleevangeliet, ved å laste ned dette på andre språk. I tillegg har jeg lastet ned barnesanger og barneregler på de respektive språkene. På den måten lærer også de norskspråklige barna om andre kulturer, sier hun.

Tone Klakegg, prosjektleder for minoritetspråklige førskoleteam i Skien kommune, er svært fornøyd med erfaringene som er gjort i Hanken barnehage.

– Det er meningen at iPadene vi har lånt ut skal kunne brukes av alle barna, selv om ideen har vært å gi ekstra støtte til de flerspråklige, sier hun.

– I rammeplanen for barnehagen står det at man arbeide med informasjons- og kommunikasjonsteknologien (IKT), men vi ser at barne-



Zuheib Ali Abdikhadar (3,5), Farida Thipparak (4,5) og Felipe Bianchin (5) konsentrerer seg veldig og venter på tur når de leker med iPaden. Pedagogisk leder Unni Tørre skimtes til høyre.

hagene har vært akterutseilte i forhold til skolene. Noen er også redd for at det skal brukes spill, men jeg opplever at foreldrene er positive. Det er viktig for barnehagene å følge med i tiden slik at alle barn får samme muligheter til å lære seg digitale verktøy, sier Klakegg.

Bidrar til vennskap

Tørre har funnet enda flere bruksmuligheter for iPaden i løpet av de siste to årene: – Over-



Pedagogisk leder Unni Tørre har prøvd ut nettbrett på barna i Hanken barnehage i Skien i to år, og er svært fornøyd med alt en iPad kan hjelpe henne med – spesielt overfor de flerspråklige barna.

for de barna som sliter med å få venner, har vi brukt brettet bevisst. Vi lar de få velge med seg noen å spille med, og siden det er så populært å bruke brettet, blir dermed barnet som får ta med seg noen, populære. De har mer trening i de ulike spillene og får på den måten hevdet seg selv i forhold til de andre barna som ikke kan like mye.

Hun vil imidlertid advare mot å la nettbrettet bli en hvilepute i arbeidet med barn:

– Vi lar aldri barna leke med iPaden alene. Det er viktig å være til stede med barna for å gi veiledning underveis. Jeg har også erfart at det holder lenge å bruke iPaden en halvtime per dag. Leken er det aller viktigste og vi må ikke glemme at det også er mange andre måter å leke seg til læring i barnehagen, avslutter Unni som ønsker seg trådløst nettverk i barnehagen for fremover å kunne utnytte nettbrettmulighetene fullt ut.



Om forfatteren: Cecilie Kult (cecilie@kokoo.no) er frilansjournalist med Telemark som hovedoperasjonsområde. Hun har en bachelorgrad som blant annet inkluderer veiledningspedagogikk (privat foto).

En mangfolds- og motstandsentusiast

Ann Merete Otterstad kan kalles en motmaktteoretiker. Hun ser på førskolelæreren som krumtappen i arbeidet med barnehagens innhold, og hun oppmuntrer førskolelærerne til å motsette seg det konformitetspresset som ensidig har det skoleklare barnet som mål.

Intervjuer: Arne Solli
Foto: Erik Sundt

Førskolelærerne må i mye sterkere grad enn hva som er tilfelle i dag begynne å definere hva de mener med læring i barnehagen. Bare på den måten kan de klare å stå imot et nasjonalt og internasjonalt press som gjennom kartlegging og testing har det skoleklare barnet som mål.

Det mener Ann Merete Otterstad, som framhever to faktorer som særlig viktige når det gjelder debatten om *den gode* barnehagen: Den engasjerte førskolelæreren som arbeider aktivt for et kvalitativt pedagogisk innhold for barna, og som aktivt arbeider med å utvikle barnehagens kunnskapsbaser, som må utformes av førskolelæreren.

– Barna står selvsagt i sentrum i barnehagen, men det er profesjonsutøveren, førskolelæreren, som er krumtappen når det gjelder virkeliggjøringen av barnehagens innhold og mål, sier hun.

Otterstad ser det slik at dagens barnehage befinner seg i en ensrettingsprosess der politiske føringer fra blant annet Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) legger opp til en undertrykking av de faglige pedagogiske kunnskapene som førskolelærerne besitter og som utdanningene forsøker å formidle til studentene – de kommende førskolelærerne – og for så vidt også til politikerne, uten av det ser ut til å gjøre det store inntrykket på de sistnevnte. Språkføringen og argumentasjonen som føres, leder til bestemte oppfatninger av kvalitet, den gode barnehagen, kartlegging, og så videre.

– De pedagogisk-politiske budskapene fra for eksempel OECD og EU blir i altfor liten grad problematisert og faglig analysert, sier hun. – Dermed blir det krefter utenfra, krefter som først og fremst er opptatt av økonomi, som får lov til å definere hvordan vårt utdanningssystem skal se ut, fra barnehagen og oppover.

Mantraet om det skoleklare barnet

– I flere år nå har denne økonomiske tenkningen vært preget av nypositivismen og neoliberalismen, og de begrepene som ligger i disse ismene har også blitt tatt i bruk overfor pedagogikken, herunder barnehagepedagogikken. Det er det individuelle barnet og alle valgene både barn og foreldre skal forholde seg til, som enkelt sagt karakteriserer neoliberalismen. Det er mange nye krav til dokumentasjon, rapportering, resultatmåling og kvalitetssikring som bidrar til at barnehagens virksomhet blir forsøkt kjørt inn på ett anbefalt spor, i en tenkning der det skoleklare barnet er målet.

– Det skoleklare barnet og *livslang læring* er blitt de rene mantraer, og fordi vi fagfolk ikke grundig nok har forsøkt å trenge inn i innholdet i disse begrepene, står vi i fare for å ta til oss noe vi ikke godt nok kjenner implikasjonene av, sier hun.

Otterstad peker på barnehagen som et redskap for sosial utjevning, en retorikk som oppstod i EU i 1997. Professor Lise Vislie ved Pedagogisk forskningsinstitutt advarte i 2008 mot at barnehagen skal inn i diskursen om livslang læring. En diskurs som virker uskyldig og tilforlatelig, nærmest dagligdags – «du lærer så lenge du lever» – med inspirasjon fra voksen-

opplæringen og tanken om et fleksibelt arbeidsliv.

– Men når livslang læring settes sammen med kartlegging av enkeltbarn, gjennom rapportering og resultatmåling, er veien kort til at barnehagen skal drive formell opplæring, sier Otterstad. – Kvalitet kan reduseres til det som er målbart og tellbart, nærmest som et kvantitativt begrep. Men hva er det som måles?

– Dersom læring i denne forbindelse blir definert for trangt, som en forventning om at barn skal tilpasses til visse kunnskaps- og ferdighetskrav som kan måles ved hjelp av kompetansemål, jamfør Kunnskapsløftet, er jeg imidlertid redd for at resultatet blir en strukturert opplæringstenkning, sier hun. – Når ideen om sosial utjevning også knyttes til kunnskaper, kompetanse- og ferdighetsmål samt resultatmål, forsterkes denne tenkningen.

Problemet, mener Otterstad, er det konformitetspresset som ligger i tenkningen: Skal barn bli *gagns menneske*, må de tilegne seg politikernes ønsker om målbare kunnskaper og ferdigheter.

– Barnehagens mandat, eventuelt dens underliggende dagsorden, består jo i å forbedre barn til noe senere, for eksempel til skolen, slik at de blir gagns menneske og som 20-åringer kan gå ut i jobb eller begynne å studere. Barn skal imidlertid innpasses i systemet ut fra sine egne forutsetninger. Det betyr at skal vi nå målet for hvert enkelt barn, kan vi ikke behandle alle barn likt, vi må være åpne for å behandle dem forskjellig. Forskjeller åpner for mangfold.

Den nordiske modellen

– Barnehagen ble lagt inn under Kunnskapsdepartementet i 2006, med krav om å inkludere barnehagen som en del av opplæringen. Skiftet innebærer at barnehagefeltet i mye sterkere grad enn tidligere blir påvirket av internasjonale trender, sier Otterstad. – I disse trendene finner vi de nypositivistiske og neoliberale elementene som påvirker norsk barnehagepolitikk gjennom angloamerikansk forskning. Denne forskningen avspeiler begreper som marked, utbytte, resultat (accountability), new management, i et kjøp og salgsspråk der profitt og økonomisk rasjonalitet er ideologien. Disse begrepene snakkes fram



Nå ser vi at førskolelærerne som yrkesgruppe begynner å bli tydeligere, de protesterer, de skriver kronikker i avisene, de blogger og er synlige i sosiale medier, de er påvirkningsagenter.»



Intervjuet: Ann Merete Otterstad (58) (ann.otterstad@hioa.no) er dosent i pedagogikk ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Hun er forfatter og medforfatter av fire tematisk vidtspennende bøker som alle dreier seg om profesjultur og mangfold, livslang læring og forskerens posisjoneringer. Hun henter sin teoretiske inspirasjon fra poststrukturalistiske og posthumane teorier samt feministisk materi-

alisme påvirket av blant annet Michel Foucault, Jacques Derrida, Karen Barad, mfl. Hun er redaktør for tidsskriftet *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, <http://journals.hioa.no/index.php/rerm/>. Otterstad og Nina Rossholt er dessuten redaktører for nylig utgitte *Barnehagelærerutdanningens kompleksitet – Bevegelser i faglige perspektiver* (Universitetsforlaget 2012).

under dekke av *travelling concepts* – «reisende ideer» eller «reisende begreper», og i dem gjenkjenner vi mye av det Norge nå er en del av.

– Innen OECD snakker man gjerne om den nordiske sosialpedagogiske modellen som noe forbillig, basert på en tradisjonell nordisk sosialdemokratisk diskurs, men selv er jeg ikke så sikker på om den fremdeles er gyldig, sier hun. – Poenget er at vi tar opp i oss alt gjennomførte prosjekter som muligens baseres på økt sammenligning mellom nasjoner. Se bare på tenkningen bak PISA (= Programme for International Student Assessment) og TIMSS (= Trends in International Mathematics and Science Study), rangeringsundersøkelser som stimulerer til konkurranse. Dette viser at norsk barnehagefaglig arbeid er en del av et større europeisk og internasjonalt politisk system.

Det viktige kunnskapssynet

Det er blitt for mye skjemautfylling og kartlegging i barnehagen. Det er blitt for lite åpenhet for at det er og må være forskjellige veier til målet. Det ironiske er at i vår individorienterte tid står den neoliberale tenkningen for en hardhendt standardisering som munner ut i en utbytten tenkning – barnehagen skal gi en bestemt form for utbytte, især i forhold til skolens krav, og senere i forhold til krav til samfunnets konkurranseevne.

I norsk etterkrigstenkning stod solidaritetstenkningen sterkt, nå har konkurransetenkningen overtatt som følge av den neoliberale ideologien, og resultatet er etter Otterstads mening blitt kontraproduktivt i forhold til ideen om sosial utjevning.

– Mitt sterkeste ønske i dag er at studentene skal få øynene opp for at det finnes mange forskjellige innganger til å «tenkeføle» barnehagepraksiser, sier hun, og sammenskriver de to verbene i tråd med den amerikanske fysikeren Karen Barads tenkning. – Da kommer vi ikke utenom et kritisk blikk på barnehagens kunnskapssyn. Jeg er som nevnt opptatt av profesjonsutøveren. Hvordan konstruerer førskolelæreren seg selv? Hvordan konstruerer hun barnet? Hvordan ser vi på barnet ut fra en teoretisk eller utdanningspolitiske tenkning som vi som førskolelærere i barnehagen kan stå for? Hvilke diskurser er i sving?

Otterstad framhever sitt møte med Jeanette Rhedding-Jones, professor ved Høgskolen i Oslo, i 1998: – Hun bidro med en annerledes

tenkning om forskeren, om nødvendigheten av å analysere makt, og sammenhengen mellom makt, diskurser, subjektivitet og forskerens posisjon i forskningen.

– Hun åpnet opp for at jeg fikk et mer komplekst bilde av barn og barndom enn det jeg vil kalle den dominerende barnehagediskursen til da. Ser vi på norsk barnehageforskning i det store og hele, kan vi enkelt si at den tilhører en empirinær tradisjon. Svært enkelt sagt: Forskeren er ute i feltet som en etnograf. Hun observerer gjennom å se med eller uten videoopptaker, for så å skrive ned notater. Jeg kaller det en form for visualisering basert på her og nå-erfaringer. Dette danner grunnlaget for forskerens innhenting, systematisering og fortolkning av datamaterialet. Norsk barnehageforskning er i stor grad farget av et menings- og fortolkningsparadigme, der de fleste vil si at de tilhører en fenomenologisk tradisjon.

– Flere forskningsrapporter som evaluerer barnehageforskning i Norge, fortsetter Otterstad, - peker på at det er *temaer* som er sentrum for forskningen: Inkludering, vennskap, de minste barna, samtaler mellom barn og voksne, samspill, og så videre. Metodologi, det vil si hvordan og ut fra hvilke teoretiske perspektiver forskningen gjøres og analyseres teoretisk, er i liten grad i fokus.

– Denne dominerende tradisjonen kan gjøre det vanskelig å bruke andre teoretiske innganger til synliggjøringen av forskningen, sier Otterstad, som framhever forskere som Ninni Sandvik og Nina Rossholt, og svenske Hillevi Lenz Taguchi som viser til de franske filosofene Gilles Deleuze og Felix Guattari, som begge avviser forhåndsdefinerte kategorier og som stiller spørsmål ved sannhetskonstruksjoner. Lenz Taguchi viser også ofte til Karen Barads tenkning når hun anvender analysebegreper som intraaksjon og diffraksjoner, det vil si avledninger/ avbøyninger, av fenomener (se intervju med Hillevi Lenz Taguchi i *Første steg* nr. 3/2009, *Red.s anm.*).

– Det vi oppnår ved å benytte oss av også disse alternative analyseinngangene, vil være differensiering – der kompleksitet og forskjeller, det vil si en situasjon som *ikke* betyr mer av det samme, reproduksjon, også får komme inn i forskningen, sier Otterstad. Hun er glad for at ideen om forskjellige innganger til barnehagepraksiser/-tenkninger er i ferd med å slå rot ved flere førskolelærerutdanninger, ikke

minst takket være Rhedding-Jones' arbeid.

Opptatt av sosial utjevning

Om Otterstad ikke har stor tro på dagens barnehagepolitikks evne til å oppnå sosial utjevning, er hun selv så absolutt opptatt av det.

– Jeg er sterkt påvirket av en oppvekst i indre by på Grünerløkka i Oslo på 1950- og 1960-tallet, sier hun. – Under denne oppveksten stod tanken om sosial utjevning og ideen om at alle skulle ha like muligheter, sterkt i hele samfunnet, og i alle fall i den delen av samfunnet som utgjorde min oppvekstverden. Samtidig fikk vi ikke vite så mye om våre muligheter.

– Nesten ingen i min klasse tok videregående skole. Når jeg ser tilbake på det, var barnehagen en av få muligheter jenter fra arbeiderklassen kunne sikte seg inn mot. Jeg ble ferdig utdannet førskolelærer fra Lærerhøgskolen på Notodden i Telemark i 1977, forteller Otterstad.

Deretter var hun førskolelærer i forskjellige barnehager i 17 år; fra 1987 var hun styrer. Parallelt med styrerjobben begynte hun å studere sosialpedagogikk på Blindern, der hun tok hovedfag. Da som nå var hun opptatt av filosofiens og den kritiske tenkningens plass i pedagogikken.

En ny barnehagelærerutdanning

Otterstad ser mye positivt ved den nye barnehagelærerutdanningen som trer i kraft høsten 2013.

– Vektleggingen av tverrfaglig arbeid i utdanningen er spennende, det samme er innføringen av seks kunnskapsområder i stedet for de tradisjonelle ti fagene. Kunnskapsområdene er jo tenkt i en sammenheng, man har tatt utgangspunkt i praksisfeltet og ser at man kan arbeide mer integrert, med en utdanning tilpasset det som er barnehagens indre liv i praksis, sier hun.

– Selv om jeg finner innføringen av seks kunnskapsområder positivt, ser jeg også at løsningen rommer mange dilemmaer. Den vil kreve svært mye samarbeid når ulike fag og fagdisipliner med forskjellige vitenskapsteoretiske retninger skal integreres til en helhet. Jeg ser for meg mange og omfattende diskusjoner for å finne ut av hva innholdet i kunnskapsområdene skal være og hvordan tverrfaglige eksaminasjoner skal gjennomføres. Faren er at man skyver innholdsdiskusjonen i bakgrun-



Ann Merete Otterstad vil absolutt ha med Ørnulf Basts skulptur «Føll», som har stått i Birkelunden på Grünerløkka siden 1953, en skulptur hun forbinder tett med sin egen barndom i bydelen på 1950- og 1960-tallet. «Føll» er populær i ri på for barna, og ørene på skulpturen er blitt blankslitte av tusenvis av barnehender opp gjennom årene.

nen til fordel for organisering og strukturering.

– Vi som arbeider med pedagogikken må definere hva våre oppgave skal være, fortsetter hun. – Vi må si fra tydelig om hva vi mener vi har å bidra med, og denne diskusjonen er i full gang nå.

– Hos oss ved Høgskolen i Oslo og Akershus er det slik at det er pedagogikklærerne som følger studentene ut i praksis som praksisveiledere, sier hun. – Med en ny utdanning kan det likevel ikke bli en slags automatikk i at alle lærere skal følge studenter ut i praksis, ettersom alle lærere ikke har veiledningskompetanse. Det må med andre ord stilles som krav

at alle lærere må være kvalifiserte til å utføre de oppgavene de skal utføre.

– Vi kan ikke nøye oss med å si at dette blir en forverring sammenlignet med det vi har hatt til nå, sier Otterstad, – vi må være med på å bestemme premissene, og vi må arbeide fram en enighet om faglig pedagogisk innhold slik at det er tydelige faglige betingelser som ligger til grunn for å kunne utføre praksisveilederoppgaven.

Ønsker motstand

– Jeg håper vi klarer å stå imot mye av det internasjonale presset, sier Otterstad. – Kan-

skje det er førskolelærerne ute i barnehagene som må gå i bresjen i denne motstanden.

Hun har også stor tro på førskolelærerne og en stadig sterkere og tydeligere motstand: – Vi ser i en bydel som Østensjø i Oslo at førskolelærerne faktisk har klart å slå tilbake kommunale tiltak de finner uheldige og uønskede (se *Brit Nordbrønds artikkel i denne utgaven av Første steg. Red.s anm.*).

– Før har førskolelærerne som oftest vært lite artikulerte i forhold til sitt eget pedagogiske prosjekt. Nå ser vi at førskolelærerne som yrkesgruppe begynner å bli tydeligere, de protesterer, de skriver kronikker i avisene, de blogger og er synlige i sosiale medier, de er påvirkningsagenter. De er også bedre utdannet enn før, flere og flere tar en mastergrad. Mange i feltet er etter min mening i gang med en politisering av det pedagogiske prosjektet som har barna i førerretene, sier Otterstad.



... det er profesjonsutøveren, førskolelæreren, som er krumtappen når det gjelder virkeliggjøringen av barnehagens innhold og mål.»



12 på trappen til rådhuset i Namsos: Øverst stående Kjersti Hovd, Ludvik barnehage, deretter nedover mot høyre Anne Kristin Solberg, Namsos barnehage, Tone Lillevik, Bjørum barnehage, Christina Kvernland, Namsos musikkbarnehage, Brit H. Ramberg, Kleppen barnehage (dessverre skjult bak Kvernland), Dordi Bruun, Spillum barnehage, Linda Romstad, Vika barnehage, Line Angell Forkner, Granåsen barnehage, og lengst til høyre av de stående Astrid Smevik, Fossbrenna barnehage. Sittende fra venstre: Else Marit Nilsen, Skoglyvegen barnehage, Arne Ingar Ramberg, Bangsund barnehage, og Turid Finnanger Sund, Otterøy barnehage. Fire konferansedeltakere, barnehagesjef Marthe Hatland inkludert, var ikke til stede da bildet ble tatt (alle fotografier: Arne Solli).

En ny forståelse av makt og hersketeknikker

15 styrere, daglige ledere og rådgivere med barnehagesjefen i spissen dro fra Namsos til TVIVL-konferansen i København 5. – 7. september. Den felles konklusjonen synes klar: Konferansen ga mye som lar seg overføre til barnehagehverdagen.

Arets tvilskonferanse hadde makt som tema, den var naturligvis ingen spesifikk barnehagekonferanse. Det overordnede perspektivet på hva makt er, eller kan være, og på bruk og misbruk av makt, var likevel nyttig og i stor grad overførbart til

barnehagen – dét mener konferansedeltakerne som Første steg møtte på en styrersamling i Namsos rådhus.

– Det var på en styrersamling i 2011 det ble fremmet ønske om en studietur for styrerne, sier barnehagesjef Marthe Hatland. – Mange opplever styrerstillingen som

ensom, med få rom for refleksjon og samarbeid med andre styrere.

Rom for refleksjon

Nettopp det å kunne legge hverdagen i barnehagen bak seg for en stakket stund, for å kunne være sammen om nye inntrykk og ny kunnskap uten å trenge tenke på hverdagens krav, blir da også framhevet som noe av det viktigste ved konferanseoppholdet av styrerne. I tillegg fikk de muligheten til å bli godt kjent med hverandre på en måte de ikke hadde kunnet tidligere, både faglig og privat.

– Vi fikk rom for refleksjon. Vi kunne se oss selv litt fra utsiden,

vi kunne se barnehagen litt på distanse, sier Line Angell Forkner. – Vi fikk anledning til å se oss selv som styrere i forhold til begrepet makt. Vi fikk en ny forståelse av hva makt og hersketeknikker er.

Hun mener personalet som var igjen hjemme, merket en forskjell da konferansedeltakerne kom hjem igjen – at det hadde vært en bra konferanse.

En av foredragsholderne i København som flere av deltakerne hadde merket seg særskilt, var Thomas Hylland Eriksen.

– Han sa flere viktige ting, sier Kjersti Hovd. – Jeg merket meg hans utsagn om at i dagens sam-



Arne Ingar Ramberg, Astrid Smevik og Line Angell Forkner vil gjerne til Tvilskonferansen i Oslo 26.-29. september 2013 – hvis budsjettmidlene skulle finnes.

funn er det viktigere å være tynn enn å ha lest Shakespeare, altså denne overvektleggingen av utseende framfor kunnskaper og ivaretagelse av familie og venner.

Det pauseløse samfunn

– Jeg merket meg også det han sa om det pauseløse samfunnet, dette med alltid å være tilkoblet, alltid ha mobiltelefonen innen rekkevidde uansett hva vi ellers gjør. Dette må vi gjøre noe med, vi må forsøke å avkoble oss litt mer, sier Hovd.

Hun likte ellers blandingen av foredragsholdere og kulturinnslag. Andre deltakere hadde merket seg Hylland Eriksens verdiperspektiv, det vil si ut fra den vinkel at det er lett bare å bli med på det kjøret andre presser oss inn i, uten å tenke over hva vi egentlig er med på og uten å tenke på de mulige konsekvensene. Dermed ble foredraget hans også en invitasjon til å forholde seg mer reflektert til hersketeknikker. **AS**

En bevissthets- fremmende konferanse

En styrket profesjonsbevissthet på forskjellige nivåer er hva tre styreere i Namsos opplever at de sitter igjen med etter årets tvilskonferanse. De tre er enige om følgende: Å kunne reise bort slik, fungerer positivt for hele resten av året!

Arne Ingar Ramberg, styrer i Bangsund barnehage, mener hans eget forhold til barnehagens samfunnsmandat er blitt klarere som følge av konferansen: –Jeg ser tydeligere enn før at vi som arbeider i barnehagen utfører en viktig jobb. Vi vet jo at mange ser på barnehagen som uviktigere enn for eksempel skolen, og mange «vet» at det kan da ikke være noen kunst å passe barn.

–En slik konferanse bidrar til å gjøre oss tryggere i yrkesrollen, sier Astrid Smevik, styrer i Fossbrenna barnehage. –En styrket trygghet i rollen hjelper oss også til å fronte barnehagen utad i samfunnet, en viktig oppgave når debatten går om framtidens barnehage.

–Vi må kunne overbevise mange om barnehagens kvaliteter. Ikke bare politikerne, men også foreldrene må ofte overbevises om at barn er lærevillige skapninger, sier hun.

Kommunikasjon og refleksjon

opptar styrerne: –For styreren gjelder det å kunne kommunisere sine kunnskaper til personalet for øvrig, sier Line Angell Forkner, styrer i Granåsen barnehage.

Tydelighet i kommunikasjonen

–Det gjelder å være tydelig når vi sier at det eller det er viktig, og når vi understreker hvorfor vi gjør noe på en bestemt måte, sier hun. – Vi må hele tiden peke i den retningen vi vil at barnehagen skal arbeide, og ettersom vi ofte får nye medarbeidere, må vi repetere det vi vil skal gjøres.

Smevik legger til at denne tydeligheten er viktig både overfor barna, foreldrene og barnehagepersonalet: – Samtidig skal tydeligheten kombineres med respekt for den personen vi har å gjøre med. Det å avkreve også foreldre eller medarbeidere tydelighet, er en del av det å vise respekt.

Viktigere enn informasjon er refleksjon, mener Angell Forkner: – Informasjon kan gis på forskjel-

lige måter, det kan være et organiseringsspørsmål. I en tidspresst hverdag mener jeg det er viktigere å bruke tiden på faglig refleksjon – gjennom refleksjon vil vi kunne styrke hele personalgruppen.

Styremakt

Ramberg knytter refleksjon til makt: – Som styrer har vi mye makt, for eksempel når det gjelder barnas og foreldrenes eventuelle forhold til barnevernet. Blir et barn en sak for barnevernet, er det meget alvorlig. Derfor gjelder det for en styrer å bruke makten rett. Nettopp i slike sammenhenger som den mellom styreren og barnevernet, er jeg blitt mer bevisst hva som ligger i begrepet makt.

Både Smevik og Angell Forkner vender tilbake til samfunnets konformitetspress: Er det veldig viktig å ha et topp moderne kjøkken? Er de viktigere enn å ha det godt sammen med ektefellen og barna? Hvorfor be om unnskyldning for at du ikke gikk på trening den kvelden, for heller å være sammen med barna dine?

Konformitetspress er også makt. Å motstå det kan sies å være en form for motmakt. **AS**



Thomas Hylland Eriksen, professor ved Universitetet i Oslo, var en av dem som gjorde sterkest inntrykk på styrerdelegasjonen fra Namsos – her er Hylland Eriksen i munter passiar med tidligere statsminister Kåre Willoch (t.v.), også foredragsholder i København.

TVIVL 2012

Tvilsdagene 2012 ble arrangert i København 5. – 7. september, med ca 190 deltakere, hvorav 35 styreere og førskolelærere fra hele landet, og av disse 15 fra Namsos. Tvilsdagene ble i år arrangert for 11. gang, med temaet Makt.

Hovedarrangør er Wilhelmsen Kulturformidling ved Sverre Chr. Wilhelmsen. Utdanningsforbundet har de senere årene vært en av medarrangørene og sponsorene av tvilskonferansene. Konferansene har flere ganger vært arrangert i Danmark, da under navnet TVIVL, som i år.

Tvilsdagene 2013 arrangeres i Oslo 26.-29. september – se www.tvil.no.

En kommentar til EECERA-konferansen 2012

En særlig viktig konferanse for Utdanningsforbundet

På grunnlag av årets EECERA-konferanse faller det lett på tungen å spørre om hva slags forskning som kan bringe kunnskap og optimisme til barnehagefeltet, og hvordan Utdanningsforbundet kan involvere seg i dette.

Av Einar Juell

Universitetet i Porto i Portugal var vertskap for årets EECERA-konferanse (= European Early Childhood Research Association), den 22. i rekken, med tittelen *Pre-Birth To Three: Identities, Learning, Diversities*. EECERA-konferansen er verdens største konferanse som utelukkende presenterer og formidler forskning om de yngste barna i utdanningssystemet, i alderen fra null til åtte år. Utdanningsforbundet var representert på konferansen med Hege Elisabeth Valås (sentralstyremedlem og leder av Kontaktforum barnehage), Turi Pålerud (politisk rådgiver), Jon Kaurel (spesialkonsulent i forbundets utdanningspolitiske avdeling), og artikkelforfatteren.

EECERA er en ideell organisasjon og et uavhengig forskningsfellesskap av grunnleggende betydning for forskning om og for barnehagefeltet, med en organisasjon som arbeider ut fra en verdiorientering og med en tydelig demokratisk forpliktelse overfor de minste barna i samfunnet. Forskningsnettverket har et ønske om å dele og videreutvikle forskning til beste for barna.

Praxeology

Et meget viktig spørsmål for konferansen var hvordan forskningen om barndom og barnehage konstrueres og utvikles. Spørsmålet som bør stilles er hvordan barnehageforskningen kan og må videreutvikles. Dette handler om

hvordan forskningsfeltet kan være premisseverandører i gjeldende faglige og politiske diskurser om barn, barndom og barnehage. EECERA ønsker å begrunne og legitimere kunnskapen om de minste barna i samfunnet ut fra forskningsbasert og praksisnær (vitenbasert) kunnskap. Hensikten er å påvirke fagpolitiske prosesser og forskningsbevilgningene til sektoren og å bidra til å definere forskningsområder av betydning for pedagogisk kvalitet og praksis.

Praxeology handler om en filosofisk og kvalitativt forankret barndomsforskning - en «med og i barnehagen»-forskning, ikke bare en «på barnehagen»-forskning.

Dette kan relateres til en systematisk og praksisnær forståelse av barnehageforskningens kvaliteter. I grunnlaget for å videreutvikle forskningen må høgskole- og universitetssektoren være seg sitt ansvar bevisst og definere og avklare hva som ligger i «praxeology». Begrepet er utledet av det greske ordet *praxis*

som reflekterer hverdagslivet i vid forstand. Hva er karakteristisk for praksis og hvordan kan praksis studeres og utvikles hvis målet er et bedre samfunn for barna?

Dette fordrer: Kunnskapsutvikling i et faglig fellesskap forankret i demokratiske og åpne forskningsprosesser; prosesser med tydelige etiske refleksjoner med mål om å forandre og fordele makt til beste for barnas levde liv i institusjonene og i samfunnet. Forskningen må derfor bygge på og inkludere ulike prinsipper og forskningsmetoder og på samme tid løfte fram forskningens dilemmaer.

Dette handler også om hva slags kunnskap samfunnet trenger om barndomsfeltet og hvordan forskningen kan berike og gjøre en forskjell i den offentlige diskursen om barn i barnehage. Spørsmålet er om den kvalitative forskningen har kraft og faglig legitimitet til å bli «hørt» i den politiske utformingen av barnehagesektoren som del av et fragmentert utdanningssystem. Målet er at forskningen omkring barnehagefeltet kan legge tydelige føringer for politikkutvikling i for eksempel EU, Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) og FNs organisasjon for undervisning, vitenskap og kultur (UNESCO), og i de respektive landene i Europa.

Vi må videreutvikle kunnskapsgrunnlaget

Flere og sentrale norske utdanningsinstitusjoner er tilsluttet EECERA, som gir institusjonene muligheter til å holde kontakten med ulike forskningsmiljøer nasjonalt og internasjonalt, og til å bygge nettverk.

Det er viktig for Utdanningsforbundet å gjøre seg kjent med og følge opp forskning og ulike trender på EECERAs områder.

Og: Hvordan kan vi påvirke og bruke de ressursene som skal avsettes til barnehageforskning de kommende årene? Hva slags forskning kan bringe kunnskap og optimisme til en sektor i endring?

Utdanningsforbundet deltok sammen med over 600 barnehage- og barndomsforskere fra hele verden på årets konferanse. Konferansen hadde mye interessant å by på for et forbund som når dette leses trolig nettopp har publisert sin egen forskningspolitiske plattform.



Om forfatteren: Einar Juell er spesialkonsulent i Utdanningsforbundets utredningsavdeling (foto: Tore Brøyn).



FUB frykter kutt

Barnehagekutt i kommunene er en utvikling som bekymrer, sier Lena Jensen, leder av Foreldreutvalget for barnehager (FUB) i en pressemelding: FUB vil ha en bemanningsnorm for barnehagen, for å sikre at det blir mange nok voksne til å være sammen med barna. Hun påpeker at det i dag som regel ikke tas inn vikarer ved sykdom i personalgruppen.

FUB-lederen påpeker at de er et stort behov for kompetansehevingstiltak også for førskolelærere og pedagogiske ledere, noe statsbudsjettforslaget ikke åpner for. Hun sier det trengs etter- og videreutdanningstiltak for mange førskolelærere med eldre utdanning. På den andre siden sier hun seg fornøyd med at det nå er i gang en styrerutdanning på masternivå.

Foreldrebetalingen fryses på 2330 kroner per måned, og det er FUB-lederen fornøyd med. Jensen er imidlertid misfornøyd med at det trolig ikke blir to barnehageopptak per år, slik FUB har etterlyst.

En kommentar til statsbudsjettet 2013

Hvileskjær for barnehagekvaliteten

Ingen økning i pedagogtettheten, ingen midler til kompetansehevings-tiltak, langt igjen til likeverdige lønns- og arbeidsvilkår i alle barnehager, trolig stor usikkerhet når det gjelder muligheten til å rekruttere flere førskolelærere til barnehagene – dette er noe av det Utdanningsforbundet tolker ut av regjeringens statsbudsjettforslag for 2013.

Av Einar Juell

Utdanningsforbundet er stadig bekymret for kvaliteten i hele barnehagesektoren, blant annet på bakgrunn av finansieringssystemets uheldige insentivvirkninger. Den direkte koplingen mellom driftstilskuddet til henholdsvis kommunale og private barnehager gir insentiver til innsparing i hele sektoren og rammer kvaliteten i barnehagene.

Budsjettet legger ikke opp til en økning av pedagogtettheten i barnehagen. Det er ikke lagt inn rekrutteringstiltak som vi kunne ha noen effekt som sikrer barnehagekvaliteten på landsbasis. Regjeringen skal legge fram en stortingsmelding om framtidens barnehage vinteren 2013. Meldingen skal gi en tydelig

retning for framtidens barnehagepolitikk. En ny og samlet kompetansestrategi skal gjelde fra 2014 med den varslede stortingsmeldingen. Denne meldingen skal danne utgangspunkt for utvikling av en ny kompetansestrategi for alle ansatte i barnehagen.

Det er ikke avsatt friske midler til kompetanseheving for førskolelærere. I årets budsjett er det satt av 20 millioner kroner til kompetansetiltak for ufaglærte assistenter. Kvaliteten i barnehagesektoren er fortsatt under sterkt press.

Med virkning fra 1. august 2013 økes minimumstilskuddet til private barnehager fra 92 til 94 prosent av det de kommunale barnehagene får. Dette skal legge til rette for å utjevne forskjellene i lønns- og arbeidsvilkår mellom ansatte i kommunale og private barnehager. I årets budsjett utgjør dette 99 millioner kroner til heving av tilskuddet til private barnehager.

Langt igjen til likeverdige lønns- og arbeidsvilkår

Regjeringen tar stadig sikte på å oppnå full likeverdig behandling av kommunale og ikke-kommunale barnehager i løpet av 2014. Utdanningsforbundet beklager at vi fortsatt står langt fra full likebehandling og kravet om likeverdige lønns- og arbeidsvilkår i alle landets barnehager.

Det konservative anslaget fra forrige budsjettforslag for økning i søkere til barnehageplass etter bortfall av kontantstøtte for toårin-

ger opprettholdes. Dette er stipulert til å koste 309 millioner kroner inkludert helårsvirkning. Utdanningsforbundet mener at kompensasjonen når det gjelder nye barnehageplasser ikke er tilstrekkelig ivarettatt i forhold til behovet. I tillegg vil dette medføre stor usikkerhet når det gjelder behovet for å rekruttere flere førskolelærere til barnehagen. Det er et stadig økende behov for å rekruttere flere førskolelærere til barnehagene og antallet dispensasjoner fortsetter også å øke.

Summa summarum

Samlet økning av overføringer til barnehagene er på 760 millioner kroner i årets budsjett.

Dette utgjøres av:

- Det konservative anslaget fra forrige budsjettforslag for økning i søkere til barnehageplass etter bortfall av kontantstøtte for toåring opprettholdes (helårsvirkning 309 millioner kroner).
- Økningen av minimumstilskudd til private barnehager fra 92 prosent til 94 prosent er stipulert til 99 millioner kroner i helårsvirkning
- 336 millioner kroner overføres for å holde maksimalprisen nede på 2330 kroner per måned. 154 millioner kroner totalt går til kvalitetsutvikling.
- Det er ikke avsatt friske midler til kompetanseheving for førskolelærere. Potten styrkes med 20 millioner kroner som er avsatt til opplæringstiltak for ufaglærte assistenter som en del av den totale kvalitetsutviklingen

Universitetet i Nordland

Førskolelærerutdanning som kulturelt kraftsentrum

Førskolelærerutdanningen ved Universitetet i Nordland satser på tverrfaglighet med kultur som bærebjelke. Ikke minst er utdanningen sammen med universitetet for øvrig en viktig støttespiller for den lulesamiske kulturen. Underviserne ved utdanningen ser også med optimisme på å komme i gang med ny barnehagelærerutdanning fra kommende studieår.

Høgskolen i Bodø ble til Universitetet i Nordland – UiN – fra 1. januar 2011. Et bevisst arbeid for å få til et universitet i Nordland hadde da pågått gjennom flere år. Førskolelærerutdanningen var høgskolens oppgave fra 1971, og er nå tillagt Profesjonshøgskolen, en del av UiN. I dag har UiN ca 6000 studenter, hvorav rundt 160 førskolelærerstudenter. Profesjonshøgskolen er ett av fire fakulteter ved UiN, de tre andre er Fakultet for biovitenskap og akvakultur, Fakultet for samfunnsvitenskap og Handels-høgskolen i Bodø. Lærerne ved UiN underviser med få unntak på samtlige av universitetets lærerutdanninger. Dette gir dem en fordel ved at de kan hente gode løsninger fra de ulike programmene.

UiN samarbeider med regionale kurs- og kompetansesentra (RKK) i Nordland. UiN har i tillegg til hovedcampus i Bodø også studiestedene UiN Helgeland og UiN Vesterålen. Studiestedene har egne fagstaber og administrasjoner. Også ved Campus Vesterålen utdannes studenter fra et område med stor førskolelærermangel og mange stillinger fylt ved hjelp av dispensasjoner. UiN driver også førskolelærerutdanning på deltid i Brønnøysund.

– Vi har siden vi fikk førskolelærerutdanning hit til Bodø hatt kultur, barnehagekompetanse og

det forskende og skapende barnet som vår profil og visjon, sier universitetslektor Kristin Østrem Fløtten. – Dette synet på barnet har hele tiden styrt undervisningen vår og preget planleggingen av studiet i alle ledd.

– Dette innebærer selvsagt at vi også vil gjøre studentene forskende og skapende når de skal ut i barnehagen, supplerer praksisleder Margrete Saugestad. – Vårt mål er at studentene skal kunne se at barnet er forskende og skapende, de må kunne se barn og forstå dem. Studentene må selv tåle å bli utfordret når det gjelder sine egne forskende og skapende evner.

Kunst- og kulturorientert

For å få til dette har førskolelærerutdanningen ved Profesjonshøgskolen innført en obligatorisk prosjektreise til Jäckvik og Arjeplog i Sverige hvert år i uke 9, det vil si i slutten av februar. Alle andreårsstudenter må delta på denne eksterne samlingen som er en kulturreise med vekt på ikke minst lokalhistorie og krigshistorie, blant annet med innlagt besøk på Blodveimuseet i Rognan.

Dette er imidlertid også nesten en overlevelsesreise, for her arbeides det dag og natt, tverrfaglig og profesjonsnært, inne og mye ute, ofte med 20 minusgrader eller kaldere. Studentene former blant annet en snøskulptur med utgangspunkt i en stor snøblokk,

noe som fordrer at studentene kan samarbeide med utgangspunkt i både matematikk og pedagogikk.

– Jäckvik-reisen er høyt prioritert ved førskolelærerutdanningen, sier Østrem Fløtten. – Ingen av førskolelærerstudentene får fullføre uten å ha vært med.

Et annet uttrykk for det samme er samarbeidet med Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. Dette senteret holder også hus ved UiN, i samme bygning som Profesjonshøgskolen (se egen reportasje på side 52).

Lulesamisk et særlig ansvar

UiN har et særlig ansvar for å undervise om og i lulesamisk kultur, tradisjon og språk. UiN åpnet i høst en lulesamisk bachelor, et studium med over 20 studenter. Lulesamisk er ett av de tre samiske hoveddialektene i Norge. Lulesamisk snakkes først og fremst visse steder i Nordland og langs Luleälven i Sverige.

– Jeg vi hevde at vi har bygd opp en svært god kompetanse på å tydeliggjøre det lulesamiske perspektivet i vår førskolelærerutdanning, sier universitetslektor og studieleder May-Liss Tobiassen. – Blant annet inngår lulesamisk i et av førskolelærerutdanningens tverrkulturelle prosjekter kalt «flerkulturell forståelse».

– Det er Fylkesmannen i Nordland som har et særlig ansvar for forvaltning av tilskuddsmidlene til kompetanseutvikling i lule- og



Fire forskende og skapende undervisere ved førskolelærerutdanningen ved UiN, f.v. universitetslektor Kristin Østrem Fløtten, universitetslektor og studieleder May-Liss Tobiassen, praksisleder Margrete Saugestad, og førsteamanuensis Renate Banschbach Eggen (foto: Arne Solli).

sørsamiske områder. Handlingsplanen for samiske språk gir retning for arbeidet. Med UiNs faglige ansvar for lulesamisk, vil det bety at Fylkesmannen henvender seg til oss når det gjelder tiltak for å styrke kunnskap om lulesamisk kultur, språk og tradisjon i vårt område.

– Vi er avhengige av og glade for et nært samarbeid med Árrán lulesamiske senter og deres mánnálgárdde (barnehage), fortsetter Tobiassen. – Fylkesmannen bestemmer tid og sted, vi bestemmer det faglige. Noe tilsvarende



berede seg til iverksettelsen av ny barnehagelærerutdanning. Kunnskapsdepartementet har fordelt 22,1 millioner kroner til styrking av det faglige samarbeidet mellom høyskoler og universiteter. Pengene er fordelt til institusjonene ut fra et ønske om økt samarbeid, arbeidsdeling og konsentrasjon – SAK.

I Nord-Norge er 5 millioner SAK-kroner tildelt UiN, Universitetet i Tromsø, høyskolene i Narvik, Nesna, Harstad og Finnmark, samt Samisk høyskole til samarbeid, noe også arbeidet med BLU nyter godt av.

Underviserne ved førskolelærerutdanningen mener likevel de kunne trengt et ekstra halvår til forberedelsesarbeid i forbindelse med den nye utdanningen.

Småbarnspedagogikken

Et felt som planlegges styrket innen barnehagefeltet generelt, er småbarnspedagogikken.

– Dette er et felt vi har arbeidet med i årevis, sier Saugestad. Østrem Fløtten sier utdanningen ble oppmerksom på behovet alt på 1990-tallet. Hun beklager imidlertid at det er forholdsvis liten lokal søkning til utdanningens videreutdanningstilbud innen småbarnspedagogikk, og for så vidt også innen andre barnehagerelaterte studier som eksempelvis «Mangfold og mestring i barnehage og skole».

– «Knøttematematik» er et fast seminar innen småbarnspedagogikkundervisningen hos oss. Vi samarbeider ellers meget godt, om enn uformelt, med barnehagene i Bodø, Lofoten, Vesterålen og Brønnøysund om eksamensarbeid og prosjekter når det gjelder alle våre fordypninger i småbarnspedagogikk og andre emner, sier hun.

De fire som tok seg tid til å snakke med Første steg har undervist ved Høgskolen i Bodø / Universitetet i Nordland fra seks til nesten 20 år. De er som de studentene de tar sikte på å utdanne: Forskende og skapende! **AS**

gjelder for så vidt også kompetansesamlingene i «mangfold og mestring», altså kompetansehevingsløp etter det store barnehageprosjektet som Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO, ved Høgskolen i Oslo og Akershus) stod bak i årene 2006 – 2010.

– Barnehagene får ikke dekket vikarutgifter i forbindelse med slike tiltak, men førskolelærerne får delta gratis på samlinger, sier Østrem Fløtten.

Ny barnehagelærerutdanning – BLU

Også ved Profesjonshøgskolen ved UiN forbereder alle seg på å innføre ny barnehagelærerutdanning – gjerne kalt BLU – fra kommende studieår. De ser kanskje med en viss skepsis på innføringen av såkalte kunnskapsområder, men er fullt ut innstilt på å tenke nytt.

– Vi har en kjempestyrke når det gjelder BLU – vi har lang erfaring, kompetent personale og blikket for hva barn trenger, sier en optimistisk Tobiassen.

– Innføringen av kunnskapsområder innebærer en stor grad av tverrfaglig arbeid, men den typen arbeid er vi godt vant til; vi har alt lenge arbeidet tverrfaglig, og med hell, sier førsteamanuensis Renate Bansbach Eggen.

Tobiassen er heller ikke så redd for pedagogikkens skjebne i en ny utdanning: – Jeg tror pedagogikken kan komme styrket ut. Vi utdannere må imidlertid være veldig bevisste på hvordan vi legger opp planene og undervisningen. Det blir vår oppgave å tydeliggjøre pedagogikken i den nye utdanningen, og det bør vi klare.

Østrem Fløtten er enig i at den nye utdanningen vil kunne representere en styrking av pedagogik-

ken: – Pedagogikken skal gjenomsyre alle de nye kunnskapsområdene. På den andre siden vil det være gammeldags å knytte pedagogikken kun til profesjonspraksis. For å realisere BLU vil vi fortsatt være avhengig av et tett samarbeid mellom UiN og øvingsbarnehagene.

Det arbeides med en ny master ved utdanningen, også med tilpasninger for BLU. Studentene kan også ta mastergrad i logopedi, tilpasset opplæring og praktisk kunnskap. I og med universitetsstatusen har førskolelærerutdanningen også begynt å vektlegge forskerkompetanse gjennom stipendiater langt sterkere, ifølge Saugestad: – Profesjonshøgskolen har doktorgradstilbud i studier av profesjonspraksis, noe som også er aktuelt for vårt felt.

Førskolelærerutdanningene i Nord-Norge samarbeider om å for-



Kirsti Saxi (t.v., kirsti@kunstkultursenteret.no) er tidligere førskolelærer, tidligere utdanningsdirektør i Finnmark, og nå senterleder ved Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. Maja Reinåmo Olsson (maja@kunstkultursenteret.no) er rådgiver med barnehagen og grunnskolens yngste trinn som ansvarsområde (foto: Arne Solli).

Kunst- og kulturidébank for barnehagen

– Barnehagene må ta kontakt med oss, oppfordrer Kirsti Saxi ved Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. Senteret bistår gjerne med råd og råd i kunst- og kulturspørsmål og hjelper til å finne foredragsholdere til kurs og samlinger.

Senterleder Kirsti Saxi utfordrer dessuten utøvende kunstnere: – Besøk barnehagen – hjelp barnehagene til å heve kvaliteten på det kunst- og kulturarbeidet som skjer der.

Rådgiver Maja Reinåmo Olsson oppfordrer alle barnehager til å ta kontakt med senteret: – De kan bidra med tips til prosjekter og aktiviteter, og de kan selv bli tipset. Intet tips er for lite, intet for stort. Vi har en ambisjon om å fungere som en idébank i kunstnerisk/kulturelt henseende for alle barnehager.

Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen (KKS), opprettet i 2007, hører inn under Utdanningsdirektoratet, men holder hus i bygningene til Universitetet i Nordland i Bodø. Senteret har sin egen hjemmeside: www.kunstkultursenteret.no. Senteret har også et nyhetsbrev som barnehager (og skoler) kan abonnere på. Som Saxi sier:

– Senteret skal nå hele utdanningsløpet, fra barnehage til videregående skole. Senteret skal følgelig være et ressursenter også for barnehagen innen kunst- og kulturfag. Dette er i henhold til barnehagens rammeplan, som understreker viktigheten av å la barn få utfolde seg kreativt innen kunst og kultur.

Forskning, kurs og konferanser

På KKS' hjemmesiden kan barnehagene også finne forskningsrapporter og informasjon om relevante kurs og konferanser. Et prosjekt Saxi håper å realisere i den forbindelse, er å «stream» konferanser. Via hjemmesidene vil da de interesserte kunne følge utvalgte forelesninger og foredrag «live».

– Vi hjelper også gjerne barnehagene til å finne foredragsholdere til kurs og samlinger, sier Saxi. – Vi gir imidlertid ikke økonomisk støtte, vi er rådgivere.

KKS er det nordligst lokaliserte av de ni ressursentrene underlagt direktoratet, og det eneste for kunst og kultur. Senteret er ellers kanskje best kjent for den nasjonale barnehagekulturprisen på 10 000 kroner, som ble delt ut første gang i 2008.

– Fram til 2011 delte vi ut prisen årlig, men heretter blir det annethvert år og neste utdeling skjer trolig i 2013, sier Reinåmo Olsson. – Prisen er for tiden dessuten under evaluering, og som ledd i dette evalueringsarbeidet mottar vi gjerne innspill fra barnehagefeltet.

Vil ha nasjonal modell for kultursatsing

KKS arbeider for tiden med å utvikle en modell for helhetlig satsing på kunst og kultur i kommunene. En slik satsing skal favne spennet fra barnehage og opp til høyskole/universitet. Målet er å få i stand en nasjonal modell for dette arbeidet.

– Her i Bodø er vi i gang med det vi kaller Bodø-piloten, sier Saxi. – En samarbeidsav-

tale med Bodø kommune ble undertegnet før påske, noe alle barnehagestyrerne naturligvis er informert om. Vi vil arbeide med å løfte fram fag som drama, dans, og så videre; først i barnehagen, deretter i skolefritidsordninger og skole, for på den måten å sikre en progresjon i opplæringen.

Saxi ønsker seg den kulturelle barnehage-sekken, en parallell til den kulturelle skole-sekken. Hun beklager sterkt at barnehagens kulturarbeid tilgodeses med ingenting over statsbudsjettet, mens grunnskolens første til fjerde klasse tross alt får 73 millioner kroner i såkalte kulturskolemidler. Tross alt viser forskning at barnehagen er en dyktigere kulturformidler enn hva skolen er, noe blant annet den australske forskeren Anne Bamford har kunnet fastslå – senteret benytter seg gjerne av Bamfords forskningsresultater.

KOM!-prosjektet

Reinåmo Olsson slår et slag for prosjektet *KOM!Barnehage*, der KOM! står for *Kreativt oppvekstmiljø*. Det nå avsluttede prosjektet omfattet barnehager i Trøndelag, i regi av KKS, Rikskonsertene og Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning (DMMH) i Trondheim.

– I april 2013 arrangerer samarbeidspartnerne samlingen *KOM fram! Kultur for de yngste* for å snakke om hvordan de gode erfaringene fra *KOM!Barnehage* skal spres til andre, redegjør Reinåmo Olsson. – Barnehage- og kulturskoleansatte i hele landet inviteres til samlingen. **AS**

Dette er ditt

Første steg er ditt.
Du er velkommen til å skrive for det.

Redaksjonen i Første steg 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.

Bruk muligheten!



Jeg mottar med glede tips

om temaer du mener fortjener
plass i Første steg.
Bruk vedleggsfil.

Send til: arnsol@udf.no
Eller ring: 24 14 23 51,
91 37 26 99

Arne Solli

Kjønnsmuligheter og å finne noe å kjenne seg igjen i

Av Anne-Grete Mosengen Bye

Det er min tur til å ha samling. I stedet for opprop der barna svarer «ja», «nei», «yes baby» eller «koko», vil jeg at de skal gjøre noe praktisk. Vi skal bygge duploklossetårn. Jentene og guttene skal bygge hvert sitt. Når tårnene er ferdigbygd, teller vi hvor mange jenteklosser og gutteklosser det er. «Like mange. Da er det uavgjort», sier et barn.

Denne praksishistorien, som jeg vil fortsette å fortelle etter litt teoretisk bakgrunnsmateriale, handler ved første øyekast om kjønn. Jeg har alltid interessert meg for kjønn, fordi det er så komplekst og subjektivt. Det finnes mange ulike måter å forstå kjønn på, og hvis jeg må plassere meg i en «teoriboks», blir det en skeiv ¹ boks. Men praksishistorien dreier seg også om barns danning av identitet/selvet. Jeg kommer også til å kritisere Rammeplanens forståelse av kjønn, da jeg mener den taler seg selv imot.

Deg selv, unik, noe annet enn alle andre. Hva er det som gjør deg til akkurat deg? *Identitet* og selvet er utfordrende ord, syns jeg, fordi de har et komplisert meningsinnhold. I tillegg brukes ulike ord for å beskrive det samme. Identitet blir i boka *Oppdragelse mellom frihet og grenser* brukt om noe vi kan ha flere av, mens selvet beskriver følelsen av å være unik (Strømøy 2005). For meg er identiteten eller selvet en indre kjerne i oss, men den er allikevel ikke stabil. Jeg mener selvet er noe vi hele tiden danner. Det vil si, jeg er i en evig prosess når det gjelder mitt eget selv. Jeg har mine tanker, følelser og opplevelser, men disse vil hele tiden fornyes, på grunn av omgivelsene rundt meg. Når jeg diskuterer, når jeg leser eller lytter til radioen, får jeg nye ideer, som vil påvirke min danning av selvet.

Kan du vite hvem du selv er, uten å møte andre mennesker? For å forstå hvem jeg er, må jeg møte noen som reagerer på meg og min væremåte. Georg H. Mead utviklet ideen om *speiling*. Jeg forstår meg selv ut fra hvordan *betydelige andre*² reagerer på meg. I barnehagen betyr dette at mine reaksjoner ovenfor barna gjør noe med deres danning av egen identitet (Askland og Sataøen 2000).

Vi avslutter samlingen med å sende barna ut for å vaske hender. Noen ganger går vi etter alder, noen ganger etter farger på klær, andre

ganger etter kjønn. I dag skulle jentene gå for å vaske hendene, og Kåre reiser seg. «Du er vel ikke jente?» sier jeg.

Hva da med rammeplanen?

I barnehagens rammeplan (2006) kommer det flere steder til uttrykk hvor betydningsfullt møtet mellom mennesker er. Voksne i barnehagen kan ses på som *betydelige andre*, derfor bør vi hele tiden reflektere over hvordan vi møter barns uttrykk. Hva vet jeg om Kåres følelse av kjønn? Selv føler jeg at denne type praksis er vanskelig å balansere, for barnas uttrykk skal tas på alvor, men hvor langt skal det gå? Her må jeg kjenne litt på egne følelser, og innrømme at jeg syns grensen bør strekke seg langt. Hva vil kollegaen min, som beskriver seg selv som sosial, tenkt om jeg forteller henne at hun ikke er sosial? Hvorfor skal jeg bestemme det?

Som voksne i barnehagen har vi også et ansvar for å presentere samfunnet barna vokser opp i. Vi skal ta barns uttrykk på alvor, de skal få kjennskap til samfunnets verdier og de skal være medvirkende individer i en gruppe med ulike mennesker. Likestilling er også noe barnehagen skal gi barna kjennskap til. Jenter og gutter skal ha like muligheter, noe jeg vil påstå at barn i norske barnehager har, i dagens samfunn. Men hvilke muligheter gir vi barn når det gjelder kjønn?

Rammeplanen beskriver så fint mangfoldet i det norske samfunnet. Vi kan være norske på ulike måter. Alle har rett til å være forskjellig. Ingen skal mobbes og diskriminering skal ikke finne sted. Barna skal møtes som den de er. Flotte ord, men hva da med dette sitatet?

«Barnehagen skal bygge sin virksomhet på prinsippet om likestilling mellom de to kjønn.» (Kunnskapsdepartementet 2006:10)

Ja, og poenget er, lur du kanskje? Hva med et individ som føler seg sinandrogenan³ da? Hvordan ville du møtt en gutt som hard-

nakket forteller at han er jente? Hvordan reagere du når kollegaen din forteller at hun skal gå gjennom en kjønnskorrigerer?

Jeg tar opp en duplokloss, og plasserer den elegant på begge tårn. Jeg smiler tilfreds. Hva nå? «Det går ikke», utbryter et barn. «Han har jo pupper.» Jeg forklarer barna at jeg ofte føler meg som gutt og jente. Jeg er litt begge deler. Noen dager seinere kommer noen barn løpende til meg. «Du har pupper, men du snakker guttespråk.» Jeg nikker og smiler. «Du er jente, men litt gutt også.» Jeg tolker det dit hen at barna fremdeles bearbeider det de har opplevd under samlingen.

Kjønns selvet

Jeg nevnte tidligere at rammeplanen presenterer ideen om to kjønn, eller majoritetens forståelse av kjønn. Flertallet i Norge tenker utvilsomt kvinne og mann⁴, når de tenker på kjønn. For meg blir det veldig spennende å trekke inn Foucault og hans begrep *normaliseringsmakt* når jeg skriver om dette (Foucault 1996, her i Rossholt 2006). Hva som er normalt, blir i stor grad bestemt av majoriteten; altså har vi to kjønn, kvinne og mann. De skeive teoretikerne stiller spørsmål ved denne oppfatningen, fordi kjønn er mer sammensatt enn vagina og penis.

Jeg står under lønnetreet, tar sats, hopper, får godt tak rundt en grein og heiser kroppen min opp. Jeg fester beina og henger opp-ned. Så klatrer jeg opp i treet. Noen av barna som ser på, spør «Er du gutt?»

«Han bør kanskje få klippe håret sitt snart», hører jeg. En i personalet kommenterer det lange håret til en gutt. Ved siden av gutten står det ei jente med samme hårlengde. Tidligere har nye voksne i barnehagen spurt om dette barnet er jente eller gutt, på grunn av håret.

Det er ikke bare kjønnsorganet vårt som forteller omverdenen hva slags kjønn vi har. Vi har en egen, indre oppfatning, som i store grader er skjult for omgivelsene våre. Kall det gjerne *kjønns selvet*. Så har vi måten vi fremstiller oss selv på, gjennom ganglag, klær, hår, språk og lignende. Til sist påvirkes kjønnsidentiteten vår av omverdenen. Det er de som speiler meg.

Dessverre er det ofte slik at minoriteter, for eksempel homofile eller mennesker med en annen forståelse av kjønn, speiles negativt.



Om essayforfatteren: Anne-Grete Mosengen Bye (anne.grete.bye@gmail.com) er pedagogisk leder i en barnehage i bydel Alna i Oslo. Hun var en av tre premierte i Høgskolen i Oslos essaykonkurranse i 2010, og i den forbindelse hadde hun essayet *Det tredje kjønn – identitetsarbeid i barnehagen* på trykk i Første steg nr. 2/2010 (privat foto).

Sykeliggjøring, utestengning og forakt er litt av det som kan skje med minoritetsgrupper. Hvorfor? Jeg tror dette grunner i majoritetens ønske om å være normal eller frisk. For å være dette, må vi ha noen som er det motsatte⁵. Det er i møte med *betydelige andre* kimen til en god eller dårlig selvpoppfatning og identitet, ligger. Hvordan vil danningen av mitt eget *selv* takle stygge blikk, sykeliggjøring, negative kommentarer eller benektelse over lang tid?

Vårt behov for tilhørighet

Et hvert menneske har behov for følelsen av tilhørighet. Skal jeg få denne gode følelsen, er jeg ikke bare avhengig av å være meg selv, omgivelsene mine må også sette pris på meg, som jeg er. Om ikke denne prosessen er positiv, vil jeg kanskje endre min væremåte, så jeg møter positiv anerkjennelse fra omgivelsene. Eller kanskje jeg blir deprimert, føler meg syk og utenfor, fordi ingen tar meg for den jeg er. Det er her vi som voksne har en jobb å gjøre. Vi må ta barna på alvor, og la dem være seg selv. Men kanskje enda viktigere er det å snakke om hvordan folk er ulike.

Som alt nevnt har vi en indre oppfatning som ofte skjuler seg for omgivelsene. Jeg vet ikke hva Jenny på fem år føler og tenker inni seg, men jeg vet at hun ikke taper på at jeg forteller henne hva slags muligheter som finnes der ute. Det beste som kan skje, er at hun finner noe hun kan kjenne seg igjen i, det verste at hun får et innblikk i hvordan verden kan forstås på ulike måter. Og det er vel ikke så ille?



1 Skeiv kan være å ha en annen seksuell legning, men kan også være å se verden på en annerledes måte. Se Almås og Benestad (2002)

2 Noen eller noe du setter høyt

3 Et menneske fra den kvinnelige siden av kjønnspekteret, som vil definere seg som kjønnsnøytral eller uten kjønn (Almås og Benestad,

2002).

4 Interessant nok vil kanskje flertallet tenke «mann og kvinne» fordi disse ordene er en dikotomi, hvor det beste nevnes først. Normal/unormal, frisk/syk. Disse ordene er også avhengige av hverandre, for hva er en mann om vi ikke vet hva en kvinne er?

5 Se fotnote 4

Litteratur

Almås, E. og E. E. P. Benestad (2002). *Kjønn i bevegelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Askland, L. og S. O. Sataøen (2000). *Å høyre til - Utviklingspsykologiske*

perspektiv på barns oppvekst. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Rossholt, N. (2006). *Temahefte om likkestilling i det pedagogiske arbeidet i barnehagen*. Oslo: Kunns-

skapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet, (2006). *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Strømøy, T. (2005). *Oppdragelse mellom frihet og grenser*. Oslo: N. W. Damm & søn.

Religiøst mangfold i barnehagen som et normalperspektiv

Dersom religiøst mangfold skal synliggjøres og normaliseres i barnehagen, noe Synspunkt-forfatteren ser på som ønskelig, må religiøst mangfold bli en integrert del av barnehagens pedagogiske arbeid. Målet må være å skape et større «Vi» i norske barnehager.

Av Bushra Fatima Syed

I de siste årene har vi sett søkelyset satt mot kulturelt mangfold i barnehagesammenheng. Dette søkelyset har vært rettet mer generelt mot kultur, språk, etnisitet og identitet – se for eksempel Thomassen & Thomassen (1990), Østberg (2003), Özalp (2005), Andersen (2002) og Angell-Jacobsen (2008). Religiøst mangfold i barnehager har vært et mindre synlig tema.

Barnehagepersonalet møter muslimske foreldre i barnehagen, noe som forutsetter kunnskap om foreldresamarbeid med muslimer som en religiøs minoritet, men også som individer. I dagens samfunn blir muslimer fremstilt på en negativt stereotypisk måte med en selektiv utvelgelse av nyhetssaker som peker mot ekstremisme, terrorisme, tvangsekteskap, også videre (Østberg 2003, Eide & Simonsen 2008). Med et slikt stereotypisk fokus forsterkes skiller mellom «muslimer» og «nordmenn» og dikotomier som «oss» og «dem» opprettholdes.

Vi har vært vitne til en stor tragedie som følge av Anders Behring Breiviks illgjerninger 22. juli 2011. Breivik mener det norske samfunnet står i fare for å bli islamisert, og han mener muslimer utgjør en stor trussel for Europa.

Eksemplet Breivik aktualiserer spørsmålet om normalisering av religiøst mangfold i norske barnehager, slik at fordommer og fremmedfrykt kan forebygges tidlig. Jeg vil presen-

tere noen funn fra egen masterundersøkelse¹ i forbindelse med temaet synliggjøring og normalisering av religiøst mangfold i barnehagen.

Diskursen om «religion» som tilhørende den private sfæren

Gjennom innvandring har Norge fått nye religiøse minoriteter. Disses kulturelle verdier er ofte sammenvevd med religion (Brochmann 2003, Leirvik 2007). Det norske samfunnet er på mange måter sekulært og verdsliggjort; religion blir ofte sett på som noe privat og personlig som vanligvis ikke tilhører offentlige arenaer. Nordmenn flest deler denne oppfatningen om religion som noe privat, og det å snakke om Jesus er å tone flagg på en måte som mange synes er upassende (Gilhus og Mikaelson 2007:62).

For de fleste norske foreldre faller det unaturlig å snakke



om religion i hverdagslivet og å oppdra sine barn til personlige kristne. Barnehagepersonalet vil imidlertid møte noen muslimske foreldre som vil være opptatt av å oppdra barna sine religiøst, og der religion vil være en naturlig del av deres liv.

Ali, en far med barn i barnehagen, sier: «Jeg synes ikke religion skal være et tabuområde i barnehagen, og en bør formidle det mangfoldet av religioner som finnes i barnehager [...] Nøytralt sett, tenker folk at religion er en privatsak, men det er ikke bestandig det, siden folk har en mening om hva som er bra og dårlig for barna sine, som kommer fra troen deres.»

Jeg forstår det slik at Ali mener at religion ikke skal underkommuniseres, religion skal ikke være et slags forbudt tema i barnehagen, og for personalet bør det være naturlig å ta opp temaet når barnehagen består av barn med ulik religiøs tilhørighet og livssynsbakgrunn (KD 2011).

Ali problematiserer også hva som er «nøytralt» og hva som kan forstås som «objektivt». Det å sette et skille, der religion tilhører den private sfæren, er problematisk siden foreldre flest har subjektive meninger om hva som er riktig oppdragelse etisk sett. Dermed er en diskurs som hevder at «religion skal tilhøre det private rommet» ikke nødvendigvis en nøytral diskurs.

Synliggjøring av religiøse praksiser

En mor, Wania, forteller at det er vanskelig å forvente at barnehagepersonalet skal kunne formidle religion til barna. Samtidig mener hun det er viktig at de kan: «Når barna våre bor i et ikke-muslimsk land, så er det viktig at de lærer om alle religioner. Men jeg tror at barnehagen ikke lærer barna noe spesielt om religioner. I barnehagen er det rammeplanen personalet må følge, og ikke kan gå over. Jeg vet ikke hvordan de voksne skal lære barna om islam og religioner når de ikke snakker om det til vanlig.»

Nergård (2002) fant at religion hovedsakelig er et ikke-tema i barnehagen, men at religion likevel kommer frem i forbindelse med spisevaner og ved noen av de ansattes klesdrakt. I evalueringsrapporten om barnehagen Alle teller mer vises det til at 15 prosent av barnehagene arbeider med emnet Etik, religion og filosofi, og at personalet opplever emnet som svært krevende. Sammenliknet med

andre fagområder i rammeplanen kommer emnet på sisteplass og er lavest prioritert² (Østrem m.fl. 2009:25). Ut fra dette kan vi slutte at religion trolig er lite synliggjort i det pedagogiske arbeidet i barnehagen.

Spørsmålet er hvordan barnehagen skal forholde seg til læring av islam og ulike religioner i praksis. Wania forteller at det er viktig for barna å lære om ulike religioner, samtidig som hun opplever at barnehagepersonalet ikke arbeider med dette som et tema. Når hun sier at barnehagen ikke kan handle i strid med rammeplanen, er saken den at rammeplanen sier at barnehagen skal lære barna om ulike religioner, mens foreldrene har rett til å oppdra barna sine i henhold til sin religion. Det vil si at det ikke er barnehagens ansvar å oppdra barna til muslimer, kristne, jøder, humanetikere eller agnostikere (KD 2011:11-12).

Julaften og id

Det er først når muslimske og ikke-muslimske barn får muligheten til å leke sammen på tvers av livssyn, eller de får være med på å markere hverandres religiøse høytider, at alle barn får anledning til å identifisere seg med noe i barnehagehverdagen.

Slik Omar, en far, vektlegger id-feiringen: «Ja, det er veldig! Vi feirer 17. mai, jul, påske og sånn i barnehagen. Id for muslimer, er det samme som julaften for nordmenn. Så derfor, for barna mine [...] for å skape id-stemning rundt dem. Så synes jeg at barnehagen skal markere id. [...] De venter jo spent på id, for da får de gaver og penger, og det er stor fest hjemme.»

For mange muslimske foreldre er id en sentral del av barnas religiøse oppdragelse og utvikling (Østberg 2003 a, b). Markering av kristne høytider er en praksis som tas for gitt og er en del av den dominante kulturen i barnehagen. I Andersens (2002) og Özalps (2005) undersøkelser vises det også til at til tross for at det fantes barn med annen livssynsbakgrunn enn den kristne, markerte barnehagen bare «monokulturelle» høytider som 17. mai, Lucia-feiring, jul og påske. Mye avhenger derfor av barnehagepersonalets tilnærminger til markeringer av ikke-kristne høytider, selv om det sies at personalet skal bidra med å «markere andre religiøse, livssynsmessige og kulturelle tradisjoner som er representert i barnehagen.» (KD 2011:47)

Sett med et kritisk blikk mener jeg det er viktig å gi rom for et større «Vi» i barnehagen, slik at alle foreldre og barn kan få en felles tilhørighet uavhengig av religiøs bakgrunn.

«Oss» og «Dem» – en konstruert dikotomi

Marianne Gullestad (2002) skriver om det ledende hegemoni som skaper skille mellom «oss» og «dem». Det innebærer at noen gruppers interesser og perspektiver blir tatt for gitt, i dette tilfelle at majoritetens interesser og perspektiver er å betrakte som det «normale». Ord er makt, og vi konstruerer vår virkelighet gjennom ord. Setninger og ord kan ofte være tomme fraser. Problemet oppstår når vi gir disse ordene et subjektivt innhold som er med på å skape vår forståelse av virkeligheten, og dermed er den ikke nøytral lenger. Konstruerte begreper som «oss» versus «dem» eller «nordmenn» versus «muslimer» er med på å forme vår virkelighet som er en form for symbolsk vold som utelukker variasjonene innad i gruppene (Gullestad 2002).

Amna, en mor, påpekte at selv om barna hennes var muslimer, så var de også norske. Hun reagerte på at barna hennes ble plassert i en muslimsk kategori, uten at de kunne være norske samtidig: «Altså, nordmenn og muslimer, det er så rart å snakke om det også, akkurat som det er to forskjellige grupper. «Nordmenn» og «muslimer», [...] som om vi var et eget øy for oss selv. Jeg reagerer litt på det, jeg må liksom være tyrker, pakistaner eller somalier for å være muslim? [...] For mine barn som er andre generasjon, at folk spør hvor de kommer fra. De sier at vi kommer jo fra Norge. De har ikke vært i andre land, og kan så vidt tyrkisk eller arabisk. Det må bli litt mer aksept for at du kan være muslim, hete Ali og være norsk. [...] Jeg tenker sånn om mine barna når jeg oppdrar dem. Men jeg tror at fortsatt at mange synes det er fremmed ennå [...]»

Amna forstår ikke hvorfor en snakker om nordmenn og muslimer som to ulike grupper. Hun finner det problematisk å skille mellom



Om Synspunkt-forfatteren: Bushra Fatima Syed (bushra-fatima.syed@hioa.no) er førskolelærer med mastergrad i flerkulturell og internasjonale utdanning som for tiden har et vikariat som førskolelektor ved førskolelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo og Akershus, der hun underviser i pedagogikk (privat foto).

nordmenn og muslimer, der muslimer står utenom det norske. Barn som er født og oppvokst i Norge med muslimsk bakgrunn har mer tilknytning til det norske samfunnet når de har norsk som morsmål, enn til andre land.

For enkelt å begrense tilhørighet til religion
Når Amna ønsker at det må bli litt mer aksept for at «du kan være muslim, hete Ali og være norsk» så utfordrer hun en essensialistisk forståelse av en religiøs kategorisering av barna sine. Baumann (1999) og Gullestad (2002) skriver at mennesker har flere tilhørigheter, og at det er en forenkling når begrenser tilhørighet kun til religion. Et multikulturelt samfunn består ikke av avgrensede kulturer side om side, men av kulturer som krysser hverandres «statistiske» grenser (Baumann 1999). En essensialisering av norsk identitet fører til at muslimske barn blir sett på som kun muslimske og ikke norske (Gullestad 2002). «Det norske» bør «dekonstrueres» slik at det ikke bare omfatter «hvite, etniske nordmenn med en kristen eller humanetisk bakgrunn». Fordi det vanlige i dag er en essensialisering av norsk identitet, er Amna derfor avhengig av barnehagepersonalets anerkjennelse for sitt syn, og spørsmålet er om det er rom for anerkjennelse

av en norsk identitet som både er norsk og muslimsk?

Det er viktig at barn lærer at foreldrene på tvers av religion og livssynsbakgrunn kan ha felles verdier.

Filza, en mor, forteller positivt om det å gå på tur i barnehagehverdagen, noe som gir barna hennes lærerike erfaringer: «Jeg setter pris på turer ute og at de er ute i alle årstider i barnehagen[...] Det er viktig at de får kunnskap om ulike fugler, insekter, blomster. I helgene får vi familiebesøk, så da går vi sjelden ut.»

Selv om muslimske foreldre er en religiøs minoritet, deler de også mange felles oppdragsverdier med foreldrene generelt. Muslimske foreldre, liksom kristne, humanetiske eller ateistiske foreldre, kan like å gå tur.

Til slutt: for at religiøst mangfold skal synliggjøres og normaliseres i barnehagen, må religiøst mangfold bli en integrert del av barnehagens pedagogisk arbeid. Det forutsetter at det eksisterer diskurser som tillater å sette fokus på muslimske foreldres og barns religiøsitet i barnehagens offentlige rom. Videre er det viktig at barnehager gir rom for både likheter og ulikheter blant foreldrene på tvers av ulik religion og livssyn, for det er først da en kan skape et større «Vi» i norske barnehager.

Litteraturliste

- Andersen, C.E. (2002): Verden i barnehagen Dekonstruksjoner i lys av postkolonial teori, en etnografisk undersøkelse fra en barnehageavdeling. Hovedfag i barnehagepedagogikk. Oslo: Høgskolen i Oslo, Hio-hovedfagsrapport nr.18.
- Angell-Jacobsen, M.L. (2008): Anerkjennelse av kulturelt mangfold i barnehager, rekonseptualiseringer av "anerkjennelse" ved hjelp av (auto)etnografi og rhizomanalyser. Masteroppgave i flerkulturell og internasjonal utdanning, Oslo: Høgskolen i Oslo, Hio-masteroppgave nr.7.
- Baumann, G. (1999): The multicultural riddle, rethinking national, ethnic, and religious identities. New York: Routledge.
- Brochmann, G. (2003): Sekularisering og religiøst mangfold, i Kjeldstadli, K. (red.) 2003: Norsk innvandringshistorie: I globaliseringsens tid 1940–2000, bind 3. Oslo: Pax Forlag.
- Eide, E. & Simonsen, A.H. (2008): Verden skapes hjemmefra. Presedekning av den ikke-vestlige verden 1902–2002. Oslo: Unipub.
- Gilhus, S. & Mikaelsson, L. (2007): Hva er religion? Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2002): Det norske sett med nye øyne. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2011): Forskrift om Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.
- Leirvik, O. (2007): Religionspluralisme. Mangfold, konflikt og dialog i Norge. Oslo, Pax Forlag.
- Lindboe, I.M. (2009): "Kultur og verdier, betraktninger fra et etisk perspektiv", i Fajersson, K.E.m.fl. (red.) 2009: Grip sjansene! Profesjonskompetanse, barn og kulturelt mangfold. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Nergård, T.B. (2002): Gratis barnehage for alle femåringer i bydel Gamle Oslo, evaluering av et forsøk. Oslo: Nova.
- Thomassen, B. & Thomassen, T. (1990): Noen pakistanske foreldres oppfatninger av barnehagen knyttet til områdene kulturell identitet, oppdragelse og språk, og av samarbeidet med personalet på disse områdene. Hovedfagsoppgave i barnehagepedagogikk. Oslo: Barnevernsakademiet.
- Özalp, F. (2005): "Når jeg snakket tyrkisk, sa alltid de voksne HÆÆ", Oppvekst i norske barnehager sett med noen tyrkiskspråklige barns øyne. Hovedfagsoppgave i barnehagepedagogikk. Oslo: Høgskolen i Oslo, Hio-hovedfagsrapport nr.13.
- Østberg, S. (2003a): Muslim i Norge. Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistane. Oslo: Universitetsforlaget.
- Østberg, S. (2003b): Pakistani children in Norway, Islamic nurture in a secular context. Leeds: Department of Theology and Religious Studies, University of Leeds.
- Østrem, S.m.fl. (2009): Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

- 1 I masterundersøkelsen har jeg gjennomført en kvalitativ intervjuundersøkelse med førstegenerasjons muslimske foreldre som sender barna sine til norske offentlige barnehager. Jeg undersøkte muslimske foreldres forventninger til norske barnehager med fokus på deres sentrale religiøse oppdragspraksiser.
- 2 Det er vanskelig å forklare en så stor forskjell i vektlegging ut fra rammeplanen, som generelt omtaler alle fagområdene som likeverdige. Når styrerne tilsynelatende oppfatter noen fagområder som viktigere enn andre, tyder det på at de påvirkes av andre føringer enn rammeplanen. Det kan være intern fagkultur og tradisjon, lokale politiske signaler og den generelle samfunnsdebatten – men kanskje også signaler i andre sentrale politiske styringsdokumenter (2009:25-26).

HiVe-anbud feilaktig avvist

Høgskolen i Vestfold ble feilaktig avvist av Utdanningsdirektoratet fra å delta i en anbudskonkurranse om å gi tilbud på nasjonal lederutdanning for styrere i barnehager. Dette er konklusjonen i en kjennelse fra Klagenemnda for offentlige anskaffelser.

Høgskolen i Vestfold (HiVe) ved Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap ønsket våren 2011 å delta i Utdanningsdirektoratets anbudskonkurranse for å gi tilbud på nasjonal lederutdanning for styrere i barnehager. Direktoratet avviste anbudet fra HiVe med den begrunnelse at anbudet ikke tilfredsstilte et av kvalitetskriteriene ved anbudskonkurransen.

HiVe klaget og påviste samtidig formelle feil og uklarheter i konkurransedokumentet. Direktoratet avviste også klagen.

HiVe klaget deretter Utdanningsdirektoratet inn for Klagenemnda for offentlige anskaffelser, KOFA. Mens KOFA behandlet klagen, gjennomførte Direktoratet anbudskonkurransen, som HiVe følgelig ble utestengt fra.

I september i år ga KOFA HiVe medhold i at konkurransen gjennomført av Direktoratet inneholdt formelle feil. KOFA mente også at Direktoratet burde ha avlyst anbudskonkurransen da det ble gjort oppmerksom på disse feilene gjennom brevet fra HiVe.

Selv om KOFA har gitt HiVe medhold, får dette ingen konsekvenser for de kontraktene Utdanningsdirektoratet har inngått med andre høgskoler.

Høgskolen i Vestfold skriver på sine hjemmesider at høgskolen ved å klage ønsket å påpeke at en statlig virksomhet har gjort en feil, og at virksomheten ved neste anbudskonkurranse må unngå denne typen feil.



Eli Thorbergson

BARNEHAGENS UTEROM

Pedagogisk forum 2012
ISBN 978-82-7391-165-0
118 sider

Eli Thorbergson (t. h.) og forlagskonsulent Klausine Røtnes med boken. *Barnehagens uterom* er Thorbergsons tredje utgitt hos Pedagogisk forum (foto: Arne Solli).

som slår best an hos barna. Hun skriver: «Flotte, dyre lekeapparater kan være interessante en kort periode, men de tre trærne og krattet i hjørnet av tomta kan vise seg å være det mest brukte området. Når nytt leketøy ankommer i en stor pappeske, så kan pappesken vekke større interesse enn innholdet.»

Thorbergson mener videre at visse ferdigleker, som slott, borger, dokkehus og tepper med påtrykte bilveier, kan komme til å frata barna de erfaringene og den læringen som ligger i å måtte skape lekearenaer selv. Hun er ellers en varm tilhenger av å bruke terrenget som det er som lekearena – hogg ikke ned trærne på tomta!

Barneperspektivet

Hun oppfordrer også personalet til å innta barneperspektivet, i stedet for å lure på om det er noe galt med barnet dersom barnet ikke ser ut til å ville engasjere seg i lek: «I stedet for å karakterisere enkeltbarn som vanskelige, må miljøet vurderes kritisk og ses fra barnets perspektiv.»

Dette er en virkelig bruksbok. Av de 118 sidene er 66 fotografier og andre illustrasjoner av til dels fremragende kvalitet. Resten er selvfølgelig tekst, og en velskrevet og lettlest sådan. Fotografer er Thorbergson selv, supplert av Klausine Røtnes og Øyvind Heggstad.

AS

Det viktige uterommet

Med *Barnehagens uterom* fortsetter Eli Thorbergson sin utforskning av rommets pedagogiske betydning i barnehagen. Hun har tidligere skrevet bøkene *Barnehagens rom* og *Barn og materialer*.

I den norske barnehagen er barna ute i 70 prosent av tiden fra mai til august. *Barnehagens uterom* er derfor viktig. Eli Thorbergson, høgskolelektor i forming ved Høgskolen i Telemark, antar likevel at i norske barnehager generelt kan uterommet ha en tendens til å bli undervurdert som pedagogisk arena.

Thorbergson mener følgende at

utearealet kan og bør utnyttes bedre, og hun foreslår at minst én førskolelærer i hver barnehage får et særlig ansvar for utviklingen av den enkelte barnehages uterom, og at denne førskolelæreren gjerne utstyres med tittelen *uteromsleder*.

Skal gi barna muligheter

Barnehagens uterom skal være både pent, funksjonelt, aktivitets-

fremmede og utfordrende – et appetittlig bruksuterom. Thorbergson forteller om Sommerfuglen Steinerbarnehage i Trondheim som har en grønnsakshage der alt som vokser kan smakes på og spises. Trondheim kommune er også langt framme når det gjelder kunstnerisk utsmykning i barnehagene, med en egen kunstkonsulent som arbeider med blant annet barnehagene.

En barnehage består imidlertid også av lekeapparater og lekearenaer, og her påpeker Thorbergson at det ikke alltid er de påkostede og lekkert designede apparatene

Oppfordrer og utfordrer til kritisk refleksjon

Læringskulturer i barnehagen – Flerfaglige forskningsperspektiver er en bok som utfordrer oss til å spørre oss selv om hvor mangfoldige vi egentlig er, og hvor bevisste er vi rent faktisk overfor de læringskulturene barnehagen kan romme, mener Første stegs anmelder.



Torill Vist og Marit Alvestad (red.)

LÆRINGSKULTURER I BARNEHAGEN
Flerfaglige forskningsperspektiver
Cappelen Damm 2012
ISBN 9788202350161
368 kroner

Av Hanne Berit Myrvold

Fokuset på læring i dagens barnehager er stort. Det politiske trykket er sterkt. Det er mange føringer, både nasjonalt og lokalt. I tillegg finnes mange forventninger knyttet til barnehagens innhold hos foreldre. Dagens førskolelærere har mange krav og forventninger å forholde seg til. Slik jeg ser det, blir det da viktig at forskningsbasert faglitteratur som har ulike innfallsvinkler til hva læring og læringskulturer kan være, blir presentert for barnehagefeltet.

Å skulle anmelde en bok med hele ti forfattere (redaktørene Torill Vist og Marit Alvestad inkludert), og med ulike faglige tilnærminger, er en krevende oppgave. Det er dessverre ikke mulig å yte alle bidragsyterne like stor rettferdighet. Derfor velger jeg å se boka som en helhet. Jeg synes likevel det er viktig å understreke at alle forfatterne setter ord på og bringer frem ulike perspektiver som er interessante og høyst relevante for praktikere i barnehagefeltet. Alle forfatterne, slik jeg leser det, stiller mange spørsmål som både utfordrer den enkelte leser og det barnehagefaglige feltet, og det åpnes opp for kritisk refleksjon på mange nivå.

Som mange av forfatterne skriver, blir motstridende tradisjoner og tankesett ansett som konkurrerende og som motpoler når det gjelder læringsbegrepet.

Mange barnehageansatte, meg selv inkludert, har kjempet med nebb og klør for barnehagens

egenart med leken i høysetet. Men trenger det være noen motsetning i det å ivareta både lek og læring? Forfatterne skisserer i stor grad et helhetlig bilde av læring, der sosiale og kulturelle praksiser har stor betydning for læringen som skjer. Jeg opplever at mye av empirien og eksemplene fra praksisfeltet understreker denne helhetstenkningen.

Egen praksisforankring hjelper leseren

Som leser har jeg en god forankring til praksisfeltet. Dette er en absolutt styrke, og en god praksisforankring vil gjøre det som skrives mer tilgjengelig for lesere uten bakgrunn i forskningens verden.

Selv om forfatterne lener seg på ulike teorier, oppleves det likevel ikke sprikende. Det er mange teorier, spesielt i forhold til kulturbegrepet og læringskulturbegrepet, som går igjen hos mange

av de ulike forfatterne. Dette gir boka et helhetlig og sammenhengende uttrykk.

Svært forenklet sagt opplever jeg at læringskultur i stor grad handler om menneskers refleksjoner knyttet til læringsmiljø og holdninger til læring; selv tvinges jeg til å se på hvordan jeg selv forholder meg til menneskene rundt meg, og hvordan sosiale og kulturelle perspektiver påvirker min egen praksis. Dette er områder jeg daglig forholder meg til, enten jeg vil eller ikke.

Det er en styrke ved boka at forfatterne berører områder som kan oppleves krevende og utilnærmelige. Boka utfordrer meg blant annet til å reflektere kritisk over: hvilke og hvor mange læringskulturer som finnes i «min» barnehage. Hvor mangfoldige er vi egentlig? Hvor bevisste er vi overfor de læringskulturer som barnehagen rommer? Jeg kjenner jeg blir nysgjerrig på dette.

Trekker tråder til egen praksis

Når jeg nå har avsluttet lesingen av boka, kan jeg ikke se mange svakheter. Likevel har jeg noen merknader som kan oppfattes som innvendinger: Noen av kapitlene kan oppleves som teoritunge, og det brukes forholdsvis stor plass på teoretiske rammeverk, metodologiske forklaringer og forskningsproblematikk. Jeg forstår at dette er viktig for å understreke hva som ligger til grunn for kunnskapsproduksjonen, men dette kan gjøre det som skrives vanskeligere tilgjengelig for lesere som ikke har forskningserfaring.

Jeg må hele tiden trekke tråder til mine egne praksiserfaringer under lesingen. Jeg blir utfordret, og det settes i gang tankeprosesser. Jeg må hele tiden innvite nye perspektiver, på mange nivåer og områder. Dermed anser jeg dette som en viktig bok som trekker opp gode og spennende perspektiver knyttet til læring og læringskulturer.

Underveis i leseprosessen og etter å ha lest boka, merker jeg at jeg trekker frem elementer og eksempler fra den når jeg snakker med kolleger. Det synes jeg er et godt tegn ved en bok. Den blir slik sett en bidragsyter til ny læring for meg og forhåpentlig på min arbeidsplass.



Om anmelderen: Hanne Berit Myrvold (hb-myrt@online.no) er fagleder i Margarinfabrikken barnehage i bydel Sagene i Oslo. Hun er master i barnehagepedagogikk med lang praksis både som pedagogisk leder og som fagleder, med erfaring fra ulike typer barnehager (privat foto).

Om å vare i barnehagen uten å få men av det

Boken med undertittelen *Å vare som pedagog og leder* er en viktig og informativ bok for alle som søker innsikt i barnehagens utfordringer, selv om enkelte kapitteloverskrifter gir negative assosiasjoner som kan fungere energitappende på leseren, mener Første stegs anmelder.

Av Ann Ingjerd Kanestrøm

Personalets kompetanse er den enkeltfaktoren som har størst betydning for kvaliteten i barnehagen, det hersker det bred enighet om. Samtidig er det et faktum at det i dagens barnehager er mangel på kvalifisert personalet. Undersøkelser viser at ca halvparten av førskolelærerne i Norge faktisk arbeider i en barnehage, og andelen synker etter hvert som førskolelærerne blir eldre. Dette er bakteppet for boken, og det er forfatteren Magritt Lundestads ønske «å gi mer innsikt og kunnskap om barnehagen som arbeidsplass for barnhagelærere for å se om det kan være mulig å fortsette lenger i yrket». (s17)

Grunnlaget for innholdet i bokens kapitler er forfatterens egen kvalitative undersøkelse med åtte pedagogiske ledere. Hun sier at disse naturlig nok ikke er representative for alle norske barnehagelærere. Undersøkelsen er derfor sett opp mot flere større forskningsundersøkelser og det henvises til store arbeidsmiljøundersøkelser i barnehagen. I tillegg til de pedagogiske lederne har Lundestad intervjuet fem styreere og fem førskolelærere som har sluttet å arbeide i barnehagen.

Boken er delt inn i ni kapitler, hvorav ett omhandler styrernes opplevelse av lederrollen. Forfatteren sier at «de pedagogiske ledernes utsagn i intervjuene har dannet utgangspunkt for kapitlenes innhold» (s.18). Hun tar

utgangspunkt i hverdagen og praksisfeltet og knytter annen litteratur og teori opp mot det som kommer fram i intervjuene.

Jeg opplever temaene som lett gjenkjennelige og det er spennende å se problemstillingene i hverdagen drøftet opp mot teori. Hvert kapittel avsluttes med forslag til tiltak knyttet opp til de problemstillingene som er drøftet, oppsummering av kapitlet, og spørsmål som er tenkt brukt som utgangspunkt for diskusjon.

Relasjoner og avbrytelser

Av mange interessante og viktige forhold som drøftes i boka har jeg valgt ut to som også direkte påvirker kvaliteten på tilbudet til barna. Det første handler om *relasjoner*.

«Medarbeiderne må vise variasjon i følelsene, være seg bevisst hvilke følelser en viser, og at en må dempe ned de egentlige følelsene en har» (s. 101). Det refereres til at arbeidsmiljøforskere peker på at når relasjoner til barn og foreldre fungerer godt er det helsefremmende, mens det å komme til kort, særlig i forhold til barn, kan ramme helsen. Kunnskap og bevissthet om hvordan en kan arbeide med avgrensning og følelsesregulering i det relasjonelle arbeidet ser ut til å være en viktig faktor for å unngå slitasje.

Det andre jeg vil trekke fram er *avbrytelser*. Avbrytelser er en del av hverdagen i barnehagen, de

kan begrenses, men personalet må håndtere det, ikke minst fordi barna selv står for mange av avbrytelsene. Forfatteren refererer Rodd (2010) som sier at hovedhindringen for medarbeiderne i barnehagen når det gjelder arbeidsoppgaver og tidsplanlegging er avbrytelser. Hun sier videre at ferdigheter i hvordan en kan håndtere avbrytelser er nødvendig å utvikle for barnehagearbeidere.

Videre refererer hun Bae (1996) som sier at erfaringer med mange avbrudd fører til at pedagogen lar være å engasjere seg særlig dypt i en samtale eller å leke med det enkelte barn. Flere av pedagogene i undersøkelsen bekrefter at de hadde «kommet inn i en slik administrerende interaksjonsstil med barn på grunn av avbrytelser fra ulike parter rundt dem og ulike oppgaver som må gjøres». Det ser ut til at det gir dem en følelse av utilstrekkelighet og at de ikke får jobbet slik de ønsker» (s. 37). Å være bevisst på hvordan avbrytelser kan påvirke oss, kan etter min mening være et utgangspunkt for

Magritt Lundestad

BARNEHAGEN SOM ARBEIDSPASS

Å vare som pedagog og leder

Fagbokforlaget 2012
ISBN 978-82-450-0882-1
299 kroner

utvikling av kompetanse samtidig som det er helsefremmende. Jeg mener at boken kan brukes som et verktøy for å arbeide med disse temaene.

Må ikke leses som «elendighetsbeskrivelse»

Innledningsvis sier Lundestad at en av utfordringene med temaet er at det fort kan bli en «elendighetsbeskrivelse» av situasjonen på barnehagefeltet. Og jeg må innrømme at jeg synes tittelen «Å vare som pedagog og leder» bygger opp under det.

Kapitteloverskrifter om ryggproblemer, hjelpemidler, støy er krevende, sykefravær uten vikar, innkjøpsstopp, og så videre, gir meg ikke energi, og de egner seg neppe til å rekruttere førskolelærere. Likevel mener jeg at dette kan være en viktig bok for barnehagen.

Boken er en samling av utfordringene i barnehagene framstilt på en ryddig og saklig måte. Den passer godt inn i barnehagens bibliotek. For en styrer er det mange temaer som egner seg godt for personalmøter. Dette er også en bok for alle som søker innsikt i barnehagens utfordringer og som ønsker å bidra til å gjøre noe med dem. La oss håpe at boken blir brukt til nettopp det.



Om anmelderen: Ann Ingjerd Kanestrøm (aikane@online.no) er styrer ved Rygin barnehage i Oslo, og selv fagbokforfatter (foto: Arne Solli).



Krav til pedagogisk bemanning i barnehagen

Normen for pedagogisk bemanning er fleksibel, men normen er absolutt når det gjelder antall barn per pedagogisk leder.

Det følger av barnehage-loven § 18 at «bemanningen i barnehagen må være tilstrekkelig til at personalet kan drive en tilfredsstillende pedagogisk virksomhet».

Hva som er tilstrekkelig bemanning skal vurderes ut fra barnegruppens størrelse og barnas behov. Med «tilfredsstillende pedagogisk virksomhet» menes at barnehagens bemanning og samlede kompetanse er tilstrekkelig til at den drives i samsvar med de krav til formål og innhold som fremgår av barnehagelovens formålsparagraf, innholdsbestemmelse, bestemmelse om barns rett til medvirkning og rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Hensikten med pedagognormen er å sikre at det finnes tilstrekkelig personale med pedagogisk kompetanse til å ivareta barnas behov for omsorg, lek og læring, sosial tilhørighet og utviklingsstøtte.

Bestemmelsen i barnehageloven § 18 må ses i sammenheng med forskrift om pedagogisk bemanning § 1.

Fleksibel norm

Det følger av bestemmelsen at «det skal være minimum en peda-

gogisk leder per 14 – 18 barn når barna er over tre år og en pedagogisk leder per 7 – 9 barn når barna er under tre år og barnas daglige oppholdstid er over seks timer».

Et barn anses å være tre år fra det året barnet fyller tre år. Kravet om færre barn per pedagogisk leder for de minste barna begrunnes med at denne gruppen trenger mer individuell omsorg enn eldre barn.

Normen for pedagogisk bemanning er fleksibel og gir eier rom for en konkret vurdering av hvor mange barn hver enkelt pedagogisk leder kan ha ansvar for. Kravet om tilfredsstillende pedagogisk bemanning i barnehageloven § 18 kan på bakgrunn av konkrete omstendigheter medføre at en pedagogisk leder bare kan ha ansvar for eksempelvis 14 barn over tre år eller sju barn under tre år. Pedagognormen er ikke en norm for gruppestørrelse. Normen skal være oppfylt for barnehagen som helhet. Det kan organiseres større og mindre barnegrupper hele eller deler av dagen/ukene, og det kan være barn over og under tre år i samme gruppe.

Den øvre grensen

Normen setter en absolutt øvre

grense på henholdsvis 18 og ni barn per pedagogisk leder. Ved inntak av henholdsvis et 10. eller et 19. barn, vil det være påkrevet med ansettelse av en ny helstilling pedagogisk leder. Det kan ikke legges til grunn en prosentvis tilnærming.

Utdanningsforbundet rettet en henvendelse til Kunnskapsdepartementet våren 2012 og ba om en redegjørelse for regelverket for pedagogisk bemanning når barn i barnehagen har redusert oppholdstid, herunder om to barn kan dele en barnehageplass når krav til pedagogisk bemanning skal beregnes.

Kunnskapsdepartementet uttaler i sitt svar at i henhold til hovedregelen settes det en absolutt øvre grense på 18/9 barn per pedagogisk leder. Reglene gir ikke adgang for en praksis med utgangspunkt i en beregnet prosentandel av en pedagogstilling per barn.

Oppholdstiden

I henhold til forskrift om pedagogisk bemanning i barnehagen § 1 kan imidlertid barnetallet økes noe per pedagogisk leder der barna har kortere oppholdstid per dag. For å kunne øke barnetallet per pedagogisk leder, må flertallet av barna ha kortere oppholdstid. Med kortere oppholdstid menes mindre enn seks timer per dag. Departementet har tidligere presisert at barnetallet per pedagog i slike tilfeller ikke bør overstige

20 for barn over tre år og 10 for barn under tre år.

For en gruppe med barn under tre år innebærer dette at det først er adgang til å øke barnetallet per pedagogisk leder noe ut over hovedregelens absolutte skranker, dersom fem eller flere i barnegruppen har mindre enn seks timers oppholdstid per dag. Ut over dette er det ingen adgang til å øke barnetallet per pedagogisk leder. Det vil for eksempel være ulovlig at en pedagogisk leder har ansvar for ti barn under tre år, når færre enn fem barn har redusert oppholdstid i forskriftens forstand.

Hva vil loven si?

Det må gjøres en konkret pedagogisk vurdering av om det er forsvarlig å øke barnetallet noe per pedagogisk leder. Ved et tilsyn fra lokal barnehagemyndighet må barnehageeier kunne dokumentere at denne vurderingen er gjort.

Forslag til ny barnehagelov er lagt frem i NOU 2012:1 *Til barnas beste*. Det foreslås å flytte kravet om pedagogisk bemanning fra forskrift og innarbeide en bestemmelse om dette i den nye barnehageloven. Det foreslås at pedagogtettheten økes.

Utvælget har foreslått at en førskolelærer kan ha ansvaret for inntil seks barn under tre år og for inntil 12 barn over tre år. Utvælget har foreslått at skjerpede krav til pedagogbemanning innføres over tid og at lovbestemmelsen trer i kraft i 2020.

Jeanette Schou:

Avklar hva som er en styrers viktigste oppgaver

Er du en papirutveksler som trives best foran pc-en?
Eller er du en faglig leder og pedagog som kommuniserer med dine medarbeidere?

Nye utfordringer og nye former for organisering fører til at styrerne får nye oppgaver, andre enn de tradisjonelle. Styrere i dag må i større grad administrere, være personalledere, sykefraværsoppfølgere og arbeidsgivere. Styreren er de siste årene blitt mer bundet til kontoroppgaver og rapporteringer, mer enn til oppgaven som faglig leder. I flere bydel i Oslo er styrerstillingens innhold blitt omdefinert og omorganisert. Om denne omorganiseringen har ført til styrket faglig ledelse i barnehagen, er jeg usikker på.

Hvorfor trenger man en leder – en styrer? Hva er ledelse? Svært enkelt kan man si at ledelse er å arbeide gjennom andre. Vi finner en definisjon i faglitteraturen: «Ledelse er en mellommenneskelig påvirkning utøvet i en situasjon, og rettet mot, gjennom kommunikasjonsprosessen, oppnåelse av ett eller flere spesifiserte mål.»

Definisjonen legger vekt på at det er snakk om samhandling med andre. I motsetning til rene administrative oppgaver som man kan gjøre alene, er ledelse først og fremst knyttet til samspill med andre mennesker. Ut fra dette kan derfor ikke en leder sitte alene på sitt kontor foran pc-en.

Hvorfor mener mange styrere at de bruker opp tiden sin på administrative oppgaver?

Fafo-rapport 2012:01 *Tidstyver i barnehagen – Tidsbruk i barnehager i bydel Alna* viser til tre forhold som regulerer arbeidstiden til styrerne: Kravet til stillingen og oppgavene som må gjøres, styrernes egne oppfatninger av hva som er viktigst og hva som må prioriteres, og det tredje forholdet, som er de bakenforliggende forventningene til hva som er styrernes oppgaver.

Forståelsen av mandatet

Hva du velger å prioritere, sier noe om dine verdier, tanken om ledelse, og om hvilken type rolle du inntar i barnehagen. Begynn med å spørre deg selv om hva som er din viktigste oppgave, og ikke minst om personalet oppfatter det samme som deg. Hvem er du som leder? Et annet viktig aspekt er om det er samsvar mellom den rollen styreren tar i barnehagen og den rollen hun ønsker å ha. Styrer må kontrollere at det som foregår i barnehagen er i samsvar med lover og regler man er satt til å forvalte, samtidig som hun skal

lede og utvikle barnehagen faglig.

Styrerens egen forståelse av sitt eget mandat avgjør etter min mening kanskje i størst grad hva slags leder styreren forsøker å være og hva hun velger å bruke tid på. Styrerens personlige egenskaper vil også spille inn.

Eksempelvis vil en styrer med stort behov for å ha oversikt og kontroll delegere mindre beslutningsmyndighet til sine pedagogiske ledere, enn en styrer som ønsker å vise at tillit er viktig for at ledergruppen som helhet skal kunne utvikle seg. En leder som er mest opptatt av de administrative oppgavene, kan fort oppleves som lite støttende av det øvrige personalet og i forhold til den faglige utviklingen i barnehagen.

Jeg tror svært få styrere gikk inn i stillingen for å bli en administrator for papirutveksling. Jeg mener at styrere som opplever at tiden deres blir spist opp av endeløse papirutvekslinger, må ta et oppgjør for å få avklart sin egen rolle. Vi må sette barna, personalet og pedagogikken foran papir- og skjemaoppgavene. Bare slik kan vi få utført den jobben vi i utgangspunktet er utdannet for. . Dersom vi selv ikke sier fra om hva som er vårt viktigste mandat som styrer – hvem vil da gjøre det for oss?

Tilrettelegger, støttespiller og veileder

En av styrerens viktigste oppgaver er å legge til rette for en sterk, lærende organisasjonskultur. Samtidig må hun også gi personalet en forståelse for at de alle er like viktige deltakere i barnehagen, de er alle like viktige for kvalitetsutviklingen og deres egen faglige utvikling. Kunnskap og faglig utvikling i en organisasjon blir til gjennom samspill og personalets relasjoner med hverandre.

Et slikt syn på kunnskap tilsier at det ikke bare er styrerens ansvar at det arbeides faglig godt i barnehagen – det er alles ansvar. Styreren skal være en støttespiller – en veileder. Styreren må imidlertid legge til rette for at så kan skje. Personalet må få rom til faglig utvikling og refleksjon. Bare slik vil faglighet på et høyt kvalitativt nivå kunne gjennomsyre hele barnehagens organisasjon.

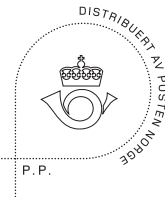
Dette er den rollen jeg velger å prioritere og synliggjør ovenfor mine ansatte. Jeg har valgt å være en faglig leder. Hva velger du?



Jeanette Schou
(jeanette.schou@as.kommune.no)
er styrer i Sagaskogen barnehage i Ås kommune i Akershus (privat foto).

Returadresse:
Første steg,
Utdanningsforbundet
Postboks 9191, Grønland
0134 Oslo

B ØKONOMI
ECONOMIQUE
NORGE



Kurs for ansatte i barnehagen – våren 2013

22. februar

Liten i barnehagen

Sted: Radisson Blu Hotel Tromsø

Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)

Forelesere: May Brit Drugli, førsteamanuensis,
Regionssenter for barn og psykisk helse, NTNU

Hva skal til for at det skal være godt å være liten i barnehagen?

På kurset vil du bl.a. få en innføring i tilknytnings teori og en oversikt over internasjonal forskning på området. Det vil bli fokus på hvordan man kan sikre seg gode relasjoner mellom de voksne i barnehagen og småbarna, og samtidig fremme gode relasjoner til foreldrene.

8.–9. april

Seminar: Normalitet, annerledeshet og diagnoser

Sted Lærernes hus, Oslo

Pris: 2800 (medlem), 3500 (ikke-medlem)

Foredragsholder: Tore Frost, Kathrine Fangen, Sigurd Uggen, Egil Clausen, Gyrid Gunnes, Charlotte Lunde, Emilie Kinge, Terje Overland og Terje Ogden

Temaer: **Hva er normalt?** – filosofiske refleksjoner om normalitetens sårbare landskap. Ekskludering og inkludering – om det å være utenfor/innenfor. Diagnoser – ansvar og skyld. Er alt testbart? Kartlegging, testing og diagnostisering. Inkludering på hvilke premisser?

15. mars

Teamledelse i barnehagen

Sted: Victoria Hotel, Stavanger

Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)

Foredragsholdere: Wenche Aasen, høyskolelektor, Høgskolen i Bergen

På kurset vil følgende punkter bli gjennomgått:

- Teamarbeid og arbeidsprosessene i barnehagen
- Teamorganisering – valg av teamstruktur
- Teamledelse i barnehagen, et kompleks lederansvar
- En praksisrettet ledelsesform
- Teamlæring
- Læring i praksis – arbeidsplasslæring eller læring på kurs?

28. mai

Digital kultur i barnehagen

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem)

Forelesere: Elisabeth Staksrud, Henriette Jæger og Margareth Sandvik

Hva betyr de nye mediene for barnehagen?

- Internett i barnehagen: om muligheter, risiko, moralsk panikk og digital lek
- Bruk av interaktive tavler og lesebrett i flerspråklige barnegrupper
- Barns oppvekst i en mediekultur



Påmelding og mer informasjon:
www.utdanningsforbundet.no/kurs
kurs@udf.no – tlf.: 24 14 20 00