

En rapport fra
**Vi mål-konferansen
i Ålesund**

Arkitektur og pedagogikk:
**Et besøk hos
Den blå appelsin
Kanvas-barnehage**

Møt
Brit Nordbrønd

Om barn med
**autismespekter-
forstyrrelser**

Barnehagen og
Den fjerde vei

4 | 2013

Første steg

ET TIDSSKRIFT FOR BARNEHAGELÆRERE FRA UTDANNINGSFORBUNDET

Kontorarbeidsplasser
i barnehagen:

Kummerlige forhold



Regjeringen Solberg og barnehagen



(foto: Tore Brøyn)

Det blir ikke to årlige barnehageopptak, det blir en utvidet kontantstøtteordning i stedet. Dette er resultatet av budsjettforhandlingene mellom Høyre og Fremskrittspartiet på den ene siden og Kristelig Folkeparti og Venstre på den andre. Både Høyre og Arbeiderpartiet hadde to årlige barnehageopptak på programmet, men på dette punktet måtte Høyre gi etter for KrFs kontantstøtteønske.

Foreldreutvalget for barnehager, FUB, har regnet ut at i det statsbudsjettet vi skal leve med heretter, blir barnehagesektoren kuttet med 325 millioner kroner. Det er FUB skuffet over, og jeg mener det er grunn til å dele FUBs skuffelse. Summen har FUB kommet fram til ved å legge sammen den prisen regjeringen Stoltenberg hadde beregnet på et barnehageopptak nr. 2, nemlig 222 millioner kroner. Dertil kommer innsparingen som oppnås ved å beholde og indeksjustere maksprisen, beregnet til 163 millioner kroner – i alt 385 millioner kroner, ifølge FUB. Så skal det satses 10 millioner på lederutdanning og 69 millioner kroner på økonomisk likebehandling av de private barnehagene, og dermed blir summen 325 millioner.

Regjeringen Solberg hadde selvsagt et stort behov for å få et statsbudsjett på plass, og da måtte KrF og Venstre tas hensyn til. Dermed ble det utvidet kontantstøtte.

Et intervju med vår nye kunnskapsminister er å finne på side 8. Torbjørn Røe Isaksen gjør et sympatisk inntrykk, og han må tas på ordet når han sier at han vil ha samarbeid for å bygge en bedre barnehage, samarbeid med også Utdanningsforbundet. Han innrømmer også at han som først og fremst skoleinteressert trenger å oppdatere seg kunnskapsmessig i barnehagespørsmål, og Utdanningsforbundet vil neppe nøle med å tilby den hjelpen.

Røe Isaksen virker ambivalent når det gjelder kontantstøtten. I intervjuet på side 8 vektlegger han blant annet at kontantstøtten er en velkommen inntekt for familier i de fattigste sosioøkonomiske sjiktene. Han ser også på kontantstøtten som en inntekt mange har nytte av mens de venter på barnehageplass.

Han sier noe spennende til slutt i intervjuet, han kan tenke seg å tilby gratis barnehageplasser til kvinner i minoritetsgrupper slik at de lettere kan komme ut i jobb. Aps Trond Giske har sagt omtrent det samme en gang, bare med den begrunnelse at gratis barnehageplasser ville hjelpe minoritetspråklige barn til bedre norskkunnskaper før de begynte på skolen – forskjellige måter å si det på, men i realiteten med samme effekt hva barna angår.

Røe Isaksen vil ikke overstyre KS i tariffspørsmål, som han sier. Han bør likevel advares mot å støtte opp under en politikk som direkte rammer førskole-/barnehagelærerne økonomisk. Som Einar Juell fastslår i sin artikkel om Stoltenberg-regjeringens barnehagesorti (side 16), driver kommunale barnehager dyrere fordi de setter av penger til de ansattes pensjon. Når 80 prosent av kostnadene ved å drive barnehage er bundet opp i lønn og pensjon til de ansatte, framstår nettopp lønns- og pensjonsposten naturlig som en fristende innsparingspost. Den slags fristelser må bekjempes av en kunnskapsminister som sier han vil bygge en bedre barnehage!

Arne Solli

Første steg

Et tidsskrift for barnehagelærere
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 internett.

Bekreftet opplag:

ifølge Fagpressens Mediekontroll:
27 919



Når styrer må ta fortrolige telefonsamtaler på kopirommet fordi kontoret hennes er felles arbeidsplass også for de pedagogiske lederne, er det høyst utilfredsstillende og en nedvurdering av styrerens arbeidssituasjon, sier Tone Stangnes Gjerstad, fylkesleder for Utdanningsforbundet Hedmark.

(Bildet er arrangert, foto: Arne Solli).

Reportasjer og intervjuer

- 04** Arbeidstid og kontorarbeidsplasser i Hedmark og Oppland.
- 08** Intervju med kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen.
- 10** En rapport fra Vi mål-konferansen i Ålesund.
- 14** Einar Juell har vært på EECERA-konferanse i Tallinn.
- 16** Stoltenbergs barnehagesorti.
- 17** FUB-skuffelse over blåblått barnehagekutt.
- 18** Første stegs arkitekturspesialister har besøkt Den blå appelsin Kanvas-barnehage i Oslo.
- 24** Intervju med Kjetil Børhaug om ledelse for læring og barnehageeierens rolle.
- 26** Et møte med Brit Nordbrønd.
- 30** Barnehager i Berlin med urban pedagogikk i økologisk ånd.
- 35** Frokost med personvern hos Senter for IKT i utdanningen.
- 36** Da Etterstad barnehage mottok NFFBs kvalitetspris.

Fagartikler

- 32** På symposium i Ruselokka barnehage.
- 38** Barnehageansatte bør vite mer om barn med cøliaki, mener Tone Strømøy.
- 40** Kenneth Larsen skriver at barnehagelærerne kan gjøre mye for å hjelpe barn med autismespekterforstyrrelser.

Debatt

- 45** **Kommentar:** Peter Arnesen kritiserer Kjetil Steinholt for hjørnekommentaren i forrige utgave av Første steg.
- 46** **Kronikk:** Den fjerde vei er hva Nina Beate Jensen tar opp, med utgangspunkt i Andy Hargreaves' og Dennis Shirleys ideer.
- 50** **Innspill:** Likestillingsarbeid er Johanne Ilje Liens ærend.

Neste nummer:

Første steg nr. 1/2014 har utgivelsesdato 28. februar. Et viktig tema blir spørsmålet om førskole-/barnehagelærernes profesjonalitet.

Nye bøker

- 52** **Magritt Lundestad og Lise Hannevig** om *Å dra lasset sammen* av Elin Ødegård og Helge Røys, **Ingeborg Tveter Thoresen** om *Blant hjertevarme og utilstrekkelighet* av Kjell Gustumhaugen, **Kirsten Flaten** om *De usynlige barna* av Per-Åge Gjertsen, **Ann Ingerd Kanestrøm** om *Blikk for lek i barnehagen* av Terje Melaas, **Ingeborg Tveter Thoresen** om *Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling* av Anna-Lena Østern (red.), Elin Angelo (red.) og Geir Stavik-Olsen (red.), **Otto Laurits Fuglestad** om *Boka om ledelse i barnehagen* av Kjell-Åge Gotvassli, **Arne Solli** om *Barn, kunst og kultur* av Marit Bakken (red.) og Sidsel Bjerke Hommersand (red.), og **Hanne Berit Myrvold** om *Helse – Forebyggende helsearbeid i barnehagen* av Rolv Lundheim.

Faste spalter

- 22** **Kjetils hjørne:** Om markedsøkonomiens logikk i forhold til livet.
- 61** **Kontaktforum barnehage:** Hege Valås tilbyr gjerne den nye kunnskapsministeren barnehagefaglig hjelp.
- 62** **Jus:** Lene Stegarud Ryland om rett til redusert arbeidstid etter fylte 62 år.
- 63** **Med styreblikk:** Kåthe Romsaas tar opp et særdrag ved barn hagen – vi er alltid på vei, men blir aldri riktig ferdig.

Utdanningsforbundet og KS samarbeider:

Felles forsøkspilot om arbeidstid

I Hedmark og Oppland har Utdanningsforbundets fylkeslag og KS i de to fylkene gjennomført en forsøkspilot med tema arbeidstid, en pilot som oppsummeres som positiv.

Fylkeslederen i Hedmark, Tone Stangnes Gjerstad, er godt fornøyd med samarbeidet med KS Hedmark og Oppland om forsøkspiloten som ble gjennomført i 2012 og 2013.

– Minst fire timers ukentlig tid til individuell faglig planleggingstid er et kjernesporsmål for førskolelærerne, sier Stangnes Gjerstad. – Samarbeidet har ikke hatt noen betydning for endringer i arbeidstiden i de barnehagene som deltok i piloten, men det har vært positivt i den forstand at vi har hatt en god diskusjon med KS og de involverte i pilotbarnehagene om hva kvalitet er, hva er god arbeidstid, betydningen av flat struktur, hva skal førskole-/barnehagelærere gjøre og hva skal assistenter gjøre, og så videre. Diskusjonen førte blant annet til at de involverte pilotbarnehagene fikk ryddet i tiden sin, de fikk ordnet opp i hva som er viktige og hva som er mindre viktige oppgaver. Noen svar ut over dette var det heller ikke meningen å komme med. Barnehagene skulle selv finne sine egne behov og løsninger på disse.

Pilotbarnehagene har fra Hedmark vært Navneberget i Stange kommune og fire barnehager i Nord-Odal kommune. Fra Oppland deltok Fagerhøy barnehage på Østre Toten og Loar barnehage i Lom kommune.

Utdanningsdirektoratets rapport

Stangnes Gjerstad mener at eksempler på hva kvalitet i barnehagen er, og hva viktigheten av planlegging er, blant annet er å finne i Utdanningsdirektoratets hefte *Norske barnehager i tall* (2013).

Hun viser blant annet til dette sitatet (side 16): «For det første kjennetegnes gode barnehager av at de voksne kommuniserer og resonnerer med barna, stiller aktive spørsmål og stimulerer barna til å reflektere, tenke og bruke språket (...). Dette krever blant annet at det er tilstrekkelig bemanning i barnehagen (...).

Og videre: «Kvaliteten på samspillet mellom de voksne og barna i barnehagen blir også sett på som en nøkkelfaktor for kvalitet i barnehagen. ... Dette avhenger blant annet av antallet barn per voksen og hvor stor barnegruppen er.»

26 vs. 3 minutter per time

Et avsnitt på side 17 understreker betydningen av planlegging: «En dansk studie som ble gjennomført i åtte barnehager, viser at det er store forskjeller i kvaliteten på relasjoner mellom barn og voksne i barnehagene. Kvaliteten henger blant annet sammen med i hvilken grad barnehagen organiserer aktivitetene langsiktig, eller om dagene blir mye preget av 'fri lek' uten vokseninvolvering. I de barnehagene

Nemnda

Arbeidstidsnemnda har kanskje kommet med sin kjennelse idet dette leses, men det fantes ingen mulighet til å få kjennelsen med i løpet av ferdigstillingen av denne utgaven av Første steg. Følg derfor med på utdanningsnytt.no og i Utdanning. Red.

KS fornøyd

– Jeg har et generelt inntrykk av alle prosesser har forløpt positivt, sier Arild Sørum Stana, regionaldirektør for KS Hedmark og Oppland, til Første steg.

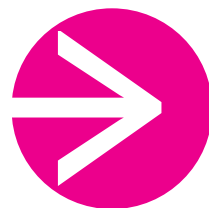
– Jeg har ikke deltatt i arbeidet selv og jeg kjenner ikke detaljene, men jeg er blitt holdt løpende orientert, sier han.

Den som har stått i første linje i samarbeidet med Utdanningsforbundet på vegne av KS Hedmark og Oppland, er Jane Camilla Bjerke Bergh. AS

der dagen er planlagt på forhånd, er samspillet mellom barn og voksne på opptil 26 minutter per time. I de barnehagene der det ikke er lagt noen planer, eller det bare er lagt planer for deler av dagen, er samspillet mellom barn og voksne på bare tre minutter per time.» (Red.s utheving)

Stangnes Gjerstad legger til at avsnittet indikerer at kvalitet på arbeid med barn, krever at pedagogen får tid *uten* barn til å reflektere og vurdere egen praksis: – Dette var også et tema i gjennomføringen av piloten, og det er viktig at planleggingstiden gir rom for slik refleksjon og vurdering.

Og, på side 18: «I de barnehagene der dagen i liten grad er planlagt, er pedagogens oppgave i større grad å håndtere konflikter enn å bidra til barnas læring.» AS



Bla om...

T.v. Tone Stangnes Gjerstad (tsg@udf.no), her sammen med Lise Beathe Hov, medlemsgruppe barnehage i Utdanningsforbundet Hedmark, sier en økt politisk forståelse av hvor viktig tid til planlegging i barnehagen er, må til dersom barnehagepersonalet skal kunne løse oppgavene sine på en fullgod måte: – God tid til planlegging er nødvendig dersom vi skal kunne snakke om et reelt pedagogisk innhold i barnehagen på den måten vi helst vil. (Foto/copyright: Utdanningsforbundet Hedmark)



NASJONALT SENTER
FOR KUNST OG KULTUR
I OPPLÆRINGEN

NYHETSARKIV



Frisk

BARNEHAGE

BARNETRINN

UNGDOMSTRINN

VIDEREGÅENDE

HØYERE
UTDANNING

KULTURSKOLE

PROSJEKTER

OM SENTERET

RESSURSBASE

Her finner du undervisningsmateriell, læringsressurser og gode eksempler for hele opplæringsløpet. Velg trinn eller bruk fritekstsøket. Tips oss og del gjerne DITT prosjekt med oss



RESSURSBASE



DEL DITT
PROSJEKT

Søk i ressursbasen



Barnehage



1.-4. trinn



5.-7. trinn



8.-10. trinn



Videregående



Kulturskole

Hos oss finner du mange gode ideer til
undervisningsmateriell

kunstkultursenteret.no

- Svært positiv prøvepilot

Nord-Odal kommune i Hedmark deltok i prøvepiloten med samtlige fire kommunale barnehager.

Hovedtillitsvalgt Anette Berg, førskolelærer i Sand barnehage, sier at det var viktig for kommunen at alle fire barnehager fikk være med i piloten: – Vi var enige om at vi ville ha en felles forståelse blant alle barnehageansatte for det arbeidet piloten innebar. Derfor inviterte vi også Delta og Fagforbundet med i arbeidet, slik at assistenter og fagarbeidere skulle få muligheten til å påvirke prosessen, som vi ellers sier oss veldig godt fornøyde med.

Både Berg og Ragnhild Bunes, styrer for to av barnehagene i Nord-Odal, sier de opplevde pilotsamarbeidet mellom Utdanningsforbundet og KS som godt, med en fellesskapelig åpen dialog.

Når det gjelder spørreundersøkelsen om kontorarbeidsplasser, sier Berg at kvaliteten på disse arbeidsplassene varierer, og det som påvirker kvaliteten er om barnehagen faktisk er bygd som barnehage, eller om den holder til i en bygning opprinnelig bygd for et helt annet formål.

Hun legger til at alle førskolelærere i Nord-Odal er blitt utstyrt med egne bærbare pc-er, noe som etter hennes mening letter arbeidssituasjonen. På Bergs egen arbeidsplass brukes styrers kontor som kontorarbeidsplass av fire pedagogiske ledere, to pedagoger og en støttepedagog – åtte personer, styrer medregnet.

– Dette er selvfølgelig ingen optimal arbeidssituasjon. Kvaliteten i barnehagen avhenger av god planlegging, og da må forholdene ligge til rette for at god planlegging kan skje, sier Berg.

– I mine barnehager har vi stort sett klart å ordne egne arbeidsplasser for den enkelte førskolelærer, men alle plasser er ikke helt optimale, sier Bunes.

Både Bunes og Berg er enige om at det langsiktige målet er gode kontorarbeidsplasser til alle som trenger det av hensyn til oppgavene sine i barnehagen. **AS**



Tone Stangnes Gjerstad forteller om barnehagen der styrers kontor brukes som kontorarbeidsplass av de øvrige ansatte, og hver gang styrer mottar en telefonsamtale som må gjennomføres i fortrolighet, må styrer søke tilflukt i et kott sammen med kopimaskinen! Hun spør blant annet hva dette betyr for respekten for styrerens arbeidssituasjon (bildet er arrangert).

Når styreren må bruke kopirommet som telefonkiosk

Utdanningsforbundet Hedmark gjennomførte denne høsten spørreundersøkelsen *Kontorarbeidsplasser i barnehagen*. Undersøkelsen ble sendt ut til 130 kommunale og 81 private barnehager. Svarprosenten på 70 er fylkesleder Tone Stangnes Gjerstad godt fornøyd med, mens tendensen i svarene heller gjør henne bekymret.

Over halvparten av barnehagene svarer at de har egnede kontorarbeidsplasser til individuell og felles faglig planleggingstid, men bare én av tre barnehager har egne kontorer til dette. Resten bruker styrers kontor, pauserom eller spesialpedagogens rom til planlegging. Forskjellen mellom kommunale og private barnehager er her forholdsvis liten.

– Dette sier oss at førskolelærerne ikke akkurat er kravstore når det gjelder egne arbeidsforhold, sier fylkeslederen, selv i utgangspunktet førskolelærer.

De som svarer nei på spørsmålet om egnede rom, svarer også at de bruker styrers kontor og pauserom.

– Dette betyr jo at styrerne i Hedmark deler sine kontorer med de pedagogiske lederne i

svært mange barnehager, og hva gjør dette med styrernes egne arbeidsforhold? spør hun.

– Noen bruker også en brakke, en trappeav-sats eller lignende som kontorarbeidsplass, sier Stangnes Gjerstad. – Dette gjør oss bekymret for at planleggingstiden som førskolelærerne skal utøve, blir sett på som mindre viktig, og at planlegging er et arbeid som kan gjøres hvor som helst. Det er viktig for vår profesjonalitet at vi «oppgraderer» denne tiden som noe viktig for personalet, barnehagen og barna!

– Spør hvilken som helst lærer i skolen eller en rektor om de mener det er ok å bruke rektors kontor som arbeidsrom for lærere som trenger et rom til planlegging! Svaret vil garantert bli nei! Hvorfor skal denne delen av vårt yrke være så mye mindre verdt? spør hun.

AS/tekst og foto



SOS
BARNEBYER

BLI MED KARSTEN OG PETRA PÅ ÅRETS SOLSIKKEAKSJON, OG GI BARN I PERU ET TRYGT HJEM



Gratis materiell til barnehager!



+ mye mer!

Se mer på
sos-barnebyer.no/barnehage

Solsikken er SOS-barnebyers symbol for barn som hjelper andre barn, på tvers av landegrenser. Bli med på årets aksjon og få mye flott materiell som film, ressurshefte, CD, plakater, lydbok, klistremerker og ikke minst en helt ny fortelling om Karsten og Petra, skrevet spesielt for SOS-barnebyer. Materialet er gratis for alle barnehager som støtter SOS-barnebyer.

Solsikkeaksjon er en innsamlingsaksjon, og dere bestemmer selv hva dere vil gjøre på aksjonsdagen. Alle inntektene går til SOS-barnebyen i Juliaca i Peru.

Bli med ved å melde på din barnehage på
sos-barnebyer.no/solsikkeaksjonen

Vil ha samarbeid for å bygge en bedre barnehage

Torbjørn Røe Isaksen vil prioritere barnehagens innhold og kvalitet, og det vil han gjøre i samarbeid med barnehageeierne, de ansatte organisasjoner, og utdanningsinstitusjonene. Han varsler gjennomgang av lovverk og finansieringsordninger, og av utdanningene for barnehagelærere og -ledere.

Kunnskapsministeren fastslår at barnehagen fortsatt skal sortere under Kunnskapsdepartementet: – Barnehagene er en del av kunnskapspolitikken, og dermed er det gitt hvilken innfallsvinkel vi velger når det gjelder barnehagene.

Siden 2005, da Øystein Djupedal (SV) tiltrådte som kunnskapsminister, har norsk barnehagepolitikk i stor grad dreid seg om å oppnå full barnehagedekning. Det har vi oppnådd, eller i alle fall nesten; Røe Isaksen påpeker at utbyggingsbehovet fortsatt er stort.

– Den nye regjeringens mål er likevel i betydelig grad å dreie både politikken og debatten over mot barnehagens innhold, hva er det barna gjør i barnehagen? sier han.

– Det er selvfølgelig vanskelig å kombinere massiv utbygging med kvalitetsheving. Når politikken går ut på å bygge ut kapasitet, trenger man folk, og det blir ofte vanskelig å skaffe nok fagfolk. De rødgrønne valgte å bygge ut, noe kanskje Høyre var de mest skeptiske til. Nå er uansett problemstillingen en annen.

Hovedsporene

Innhold og kvalitet er hva Røe Isaksen kaller et hovedspor i regjeringens barnehagepolitikk, slik det gis uttrykk for i Høyres og Fremskrittspartiets felles plattform for regjeringssamarbeidet. Et annet hovedspor er foreldres

rett til innsyn og involvering i hvordan barnehagene drives i deres kommune.

– Vi vil relativt raskt se på nye ordninger for tilsyn med barnehagene, ettersom kommunen som barnehageeier bør ikke ha tilsynsmyndighet i egne barnehager. Vi vil se på både barnehagelærer- og barnehagelederutdanningen, og det blir en gjennomgang av lovverk og finansiering. Vi vil gjennomføre likebehandling av offentlige og private barnehager når det gjelder offentlige tilskudd, og, fortsetter han, – vi vil utarbeide en god plan for en voksentetthet i tråd med den personalnormen som beskrives i Stortingsmelding 24 (2012 – 2013) *Framtidens barnehage*, innen 2020, som er den tidshorisonten også meldingen opererer med.

Røe Isaksen ser intet umiddelbart svar på spørsmålet om hvordan barnehagen skal kunne fylles med mange nok utdannede barnehagelærere: – Vi har en pedagognorm, men problemet er at det er vanskelig å få tak i fagfolk. Løsningen blir å besette stillinger ved hjelp av dispensasjoner mange steder. Forrige

regjering prøvde å stramme inn noe, og det er vel og bra, men hva gjør man når man ikke har muligheten til å få tak i fagfolk? Det er langs de baner vi skal begynne arbeidet med å utmeisle en tydelig barnehagepolitikk.

Hva med lønnspolitiske virkemidler for å lokke barnehagelærere utenfor yrket tilbake til barnehagen? Røe Isaksen gjør det klart at han ser det som sunt og riktig at kommunene og KS er de som på arbeidsgiversiden forhandler lønn for kommunens ansatte, uten statlig overstyring.

Et annet spørsmål som han definitivt kan si noe om, er spørsmålet om maksprisen: – I alle år i opposisjon har både Høyre og Fremskrittspartiet sagt fra om at dette med en makspris ikke er en god idé. Det kommer nok en form for prisdifferensiering, uten at det er tale om noen vesentlig økning av prisen. Vi vil at familier med et dårlig økonomisk utgangspunkt kan få betale mindre for en barnehageplass enn det de må i dag. Dette vil vi også kreve at kommunene sørger for.

De som frykter en privatiseringsbølge, kan trolig slappe av: – Jeg liker dagens balanse med offentlige og private barnehager, inkludert barnehager som drives av ideelle organisasjoner, sier Røe Isaksen. – Jeg er som nevnt mer opptatt av innholdet i barnehagen, samt økonomisk likebehandling i kombinasjon med tydelige kvalitetskrav.

Gratis barnehageplasser for minoritetskvinner

Hvordan vurderer Røe Isaksen kontantstøtten i et kunnskapspolitisk perspektiv?

– Isolert sett gjør kontantstøtten at færre barn går i barnehage. For familier i de fattigste sosioøkonomiske sjiktene er kontantstøtten en velkommen del av inntektene, tror han. – Og så lenge vi har bare ett barnehageopptak per år, kan mange ha nytte av kontantstøtten mens de venter på barnehageplass.

Røe Isaksen vil likevel gjerne ha tiltak som gjør at for eksempel kvinner i minoritetsgrupper lettere kan gå ut i jobb, tiltak i form av for eksempel gratis barnehageplasser. Han mener denne formen for tiltak også kan brukes knyttet til overgangsstøtten; forutsetningen er at barnet er i barnehage mens foreldrene er på jobb. **AS**

Torbjørn Røe Isaksen (35) er vår nye kunnskapsminister. Lærersønnen (begge foreldre!) representerer Høyre i Telemark, og har bak seg en karriere som både kommunepolitiker i Porsgrunn, fylkeskommunepolitiker, leder av Unge Høyres Landsforbund, og medlem av Høyres sentralstyre og arbeidsutvalg. I yrkeslivet har han vært frilansjournalist i lokalpressen i Telemark og redaktør av tidsskriftet *Minerva*

(foto: Thomas Haugersveen/Statsministerens kontor).



Feir grunnlovsjubileet med oss!



17. mai

likestilling

menneskerettigheter

rettferdighet

medvirkning

Illustrasjon: Eivind Gulliksen

Den digitale barnehagen utfordres

Hvordan opptrer barnehagene i den digitale tidsalder? Utnytter de mulighetene, og vet de hva de gjør? Utfordringene stod i kø da digitale verktøy, ansvar og bevisstgjøring var tema for Barnehagekonferansen i Møre og Romsdal 2013.

Vi må! var den utfordrende tittelen på den årlige barnehagekonferansen som Fylkesmannen i Møre og Romsdal, Høgskulen i Volda og Utdanningsforbundet i Møre og Romsdal arrangerte i Ålesund i oktober. Målet var å gi deltakerne fra barnehager over hele fylket grunnlag for refleksjon og debatt om hvilke konsekvenser den nye, digitale verden har for barnehagen. Et av stikkordene arrangørene hadde løftet opp var «hemmeligheter».

– Alle mennesker har hemmeligheter, og de er viktige for oss både individuelt og i fellesskap med andre, sa Maren Ørjasæter Aaland, seniorrådgiver hos Fylkesmannen i Møre og Romsdal, da hun åpnet konferansen. – Samtidig vet vi at sosiale medier som Facebook og Twitter er en del av hverdagen også for barn. Hvordan bruker vi disse sosiale mediene? Hvordan styrker vi «nettvet» i barnehagene? Hvordan styrker vi faglig, pedagogisk bruk av informasjons- og kommunikasjonsteknologien (IKT), og hvordan kan vi medvirke til at IKT blir en driver for pedagogisk innovasjon i barnehage og skole? Disse spørsmålene, sammen med etiske og filosofiske refleksjoner, er det vi ønsker å løfte fram på årets barnehagekonferanse.

Barnehagekonferansen i Møre og Romsdal har etablert seg som en viktig faglig møteplass for det pedagogiske personalet i barnehagene i fylket, og var også i år fullbooket med over 400 deltakere. Arbeidsgruppa for konferansen bestod i tillegg til Ørjasæter Aaland av Elisabeth Welle og Hanne Elin Harnes fra Høgskulen i Volda og Hilde Holmeide Aandahl fra Utdanningsforbundet.

– Et viktig mål med konferansen i år er å reflektere over hvordan IKT og sosiale medier blir brukt til barns beste i barnehagene, og samtidig få med både kreativiteten og ansvaret som følger med, sa Aaland. ■

Av John
Roald
Pettersen
(tekst og
foto)



Blogg som pedagogisk doku

I Myrertoppen barnehage er dokumentasjon gjennom blogg blitt en etablert del av den pedagogiske praksisen. Barnehagen har brukt et bredt spekter av digitale verktøy gjennom flere år.

– Bruken av digitale verktøy i dokumentasjon kan bidra til at barna får økt forståelse for hva andre barn har holdt på med, sier Cathrine Fragell Darre, pedagogisk leder i Myrertoppen barnehage i Oslo. – Når vi bruker IKT for å presentere deler av aktiviteter som har pågått i andre grupper synliggjør vi vår pedagogiske praksis og barnas prosess, og det kan være et berikende tilskudd i tillegg til de konkrete resultatene som kommer ut av ulike prosjekter som foregår i en barnehage. Dokumentasjonen kan også virke samlende og oppsummerende for barn, foreldre og personalet når de ulike aktivitetene settes i sammenheng med hverandre.

For tre år siden hadde de et personalmøte i Myrertoppen barnehage der de diskuterte hvordan de kunne bli flinkere til å vise hverandre hva de

gjorde i de ulike gruppene.

– Da slo det meg: En blogg må jo være et utmerket verktøy!

Slik ble det, og i dag er det å dokumentere pedagogisk praksis på blogg blitt en etablert praksis i barnehagen. Det gjøres med anonymiserte bilder og uten fokus på enkeltbarn, men med oppmerksomheten rettet mot prosesser, hendelser, skapende virksomhet, lek og innhold.

Kreativ læring

Fragell Darre har vært en drivkraft når det gjelder å ta i bruk digitale verktøy i barnehagen. Under årets Nasjonal konferanse om bruk av IKT i utdanning og læring (NKUL) ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim, ble hun og barnehagen tildelt *Gullepleprisen* for 2013, for sitt arbeid med å bruke IKT i daglige aktiviteter i barnehagen. «Barna er aktive produsenter og bruker verktøyene kreativt i læring og i hverdagslige gjøremål», het det i begrunnelsen. I Ålesund delte Fragell



- Ytringer er motgift!

- Vi er nødt til å ytre oss oftere på vegne av barna og vår egen profesjon, som en motgift mot økt målstyring, sa Morten Solheim i sitt foredrag om barnehagelærernes ytringer i det offentlige.

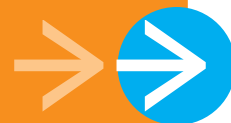
—Når barnehagen settes under press utenfra, når barnehagelærerne opplever at de får for liten tid til barna, når hverdagen kommer på kollisjonskurs med profesjonsetikken, da er det bare én gruppe vi kan forvente tar til motmæle og som forsvaret profesjonen. Det er barnehagelærerne selv, sa Morten Solheim i foredraget *Fra tilskuer til deltaker – barnehagelærernes ytringer i det offentlige rom*.

Solheim er høyskolelektor ved Høgskolen i Oslo og Akershus, og en markert deltaker i barnehage-

debatten de siste årene. Han skriver på bloggen *Barnehagske betraktninger* sammen med Lene Cathrin Hansen, og de to stod også bak Barnehageoppropet i fjor. Solheim mener barnehageprofesjonen bør ytre seg mer enn den gjør i dag. Barnehagelærerne bør gå over fra å være tilskuere til å bli deltakere.

Skjervheim en øyeåpner

– Det var essayet *Deltakar og tilskodar* av filosofen Hans Skjervheim som åpnet øynene for meg på dette området. Skjervheim skiller to sentrale begreper i en meningsutveksling, *faktum* og *påstand*. Han hevder at det å ta andres meninger som faktum, er å sette seg selv i tilskuerposisjon. Ved å ta den andres



mentasjon



Foredragsholder Cathrine Fragell Darre fortalte om erfaringene fra sin egen barnehage, Myrertoppen i Oslo, der hun er pedagogisk leder. Myrertoppen barnehage ble i år hedret med Gullepleprisen på NKUL-konferansen i Trondheim for sitt arbeid med å bruke IKT i daglige aktiviteter i barnehagen.

Darre sine erfaringer med førskolelærerne i Møre og Romsdal.

– Noen tenker kanskje at dette blir ekstraarbeid, og at vi allerede har mer enn nok å gjøre i barnehagen. Jeg tenker at dette bare er en annen måte å gjøre noen av de tradisjonelle tingene på. Når det gjelder dokumentasjon, for eksempel, tror jeg vi bruker mindre tid nå enn før, fordi bloggen og de andre digitale verktøyene er en rasjonell måte å gjøre det på, sier Fragell Darre, og selv om hun selv har vært en pådriver, understreker hun at det å etablere praksis kan ingen gjøre på egenhånd. I oppstarten dokumenterte hun både egen og andres praksis, men etter hvert kom flere til og ville lære.

– De så verdien av det, og synes det var artig. Nå lever bloggen sitt eget liv med flere bidragsytere. Det er kult. Flere kolleger driver nå og lærer med leken lyst hvordan dette kan brukes i lek og kreativ utfol-

delse. Bloggen *Myrertoppen barnehage* har nå eksistert i vel tre år, og har over 1200 innlegg fra barnehagens innhold, knyttet opp til Rammeplanen. Alle avdelingene bidrar, forteller hun.

– IKT i Myrertoppen barnehage skal dreie seg om en naturlig del av hverdagen til barn og voksne. Digitale redskaper kan være gode verktøy for å stimulere og inspirere barnas eget kreative uttrykk, men det fordrer oppmerksomme voksne som kan bruke disse verktøyene hensiktsmessig. IKT skal være bruk av digitale verktøy i læringsprosesser og kreative uttrykk, ikke passiv konsumerings. Det skal benyttes i alle fagområder som verktøy til dokumentering, lek og læring. IKT er ikke noe man holder på med en halvtime en gang i uka, dette verktøyet bør brukes daglig. Men om man tar i bruk et konkret digitalt verktøy i et prosjekt som tar en halvtime en

gang i uka, blir det noe ganske annet. IKT i barnehagen handler om å ta i bruk teknologi på en hensiktsmessig og lekende måte, fastslår Fragell Darre.

Digital kompetanse

– For at dette skal være mulig, må personalet ha en viss digital kompetanse, sier hun, men legger til at alle trenger ikke kunne alt. Personalgruppa må utfylle hverandre, og man må akseptere ulike kunnskaps og interesseområder og verdsette disse likt. Man må definere hvem som trenger og ønsker opplæring innenfor bruk av digitale verktøy.

Hva må til for at kompetanseutviklingen kan nå flest mulig? Og hvordan vi på best mulig måte kan lære av hverandre? Kanskje kan man ha et IKT-team som skal være ansvarlig for å innhente ny og relevant kunnskap for de ulike alderstrinnene og gi personalet opp-

læring i de digitale verktøyene og programmer som de kan ha nytte og glede av.

Barna bør møte digitale verktøy av ulike grunner, mener Fragell Darre. En av dem er at barnehagen skal være sosialt utjevner. Digitale verktøy kan også gi en ny dimensjon til prosesser barna allerede er i, og de kan skape oppmerksomhet og tilstedeværelse hos barn som har konsentrasjonsvansker.

– Digitale verktøy kan bidra til mestring hos barn som ofte føler at de ikke mestrer. Det blir kort vei å finne sammen ut av ting vi lurer på, men det fordrer utstyr som er tilgjengelig og kjapt. Digitale verktøy gir rom for kreativ utfoldelse på nye måter og videreutvikling av de tradisjonelle, sier hun. (Cathrine Fragell Darre bidrar også i to bøker om bruk av digitale verktøy i barnehagen. Bøkene er utgitt av Kommuneforlaget. Se også: www.pedagogiskpraksis.no.) ■



mening som en påstand som kan diskuteres, gjør en seg selv til deltaker.

Dette gjelder i høyeste grad også i barnehagedebatten. Etter å ha lest det essayet tenkte jeg at jeg ville være en deltaker, på barnas vegne. Barnas rettigheter og barnas beste skal komme i første rekke når jeg diskuterer fag, politikk eller hverdagsliv i barnehagen.

Som et eksempel på en påstand om barnehagesektoren, en påstand som er blitt en myte, nevner Solheim myten om at det finnes lite forskning om små barn i barnehagen. I en artikkel peker han og kollega Anne Greve på at Kunnskapsdepartementet (KD) til

stadighet understreket denne mangelen på forskning. Samtidig viser de at i Stortingsmelding 41 om kvalitet i barnehagen, benytter departementet seg av kun to av over 30 forskningspublikasjoner på området.

KD bruker ikke forskningen

– Da mener jeg denne myten brukes til å kjøpe seg fri for å sette inn tiltak, for eksempel ved å regulere antallet voksne i forhold til barn. KD bruker ikke forskningen som finnes! Og for oss som forsvarer barnehagene bør ikke en slik påstand bli stående som et faktum.

– Det er viktig at barnehagelærernes ytringer når det offentlige rom, mener Solheim. Han nevner

medieoppslag som «Barnehager farlige for barn» som eksempel.

– Alle kan mene noe om barnehagen. For oss i barnehagefeltet må det være viktig å nyansere slike debatter. Barnehagene kan nemlig bli farlige dersom kravene til personaltetthet og andre rammer blir for dårlige. Og ingen er bedre enn barnehagelærerne selv til å bringe inn slike nyanser. Det er derfor viktig at profesjonen «viser mot og målbærer samfunnsmandatet tydelig», sier Solheim, og viser til Utdanningsforbundets profesjonsetiske plattform. Der heter det også at «det er viktig at profesjonen bruker ytringsfriheten og deltar aktivt på faglige og utdanningspolitiske arenaer», at den står imot press fra aktører som vil gjøre barnehagebarn og elever til midler for sine mål.

Vær aktive fagpersoner

– Det er viktig at profesjonen tar ansvar for å varsle når rammevilkår skaper faglig og etisk uforvarlige tilstander. Det er viktig at vi uttaler vårt faglige skjønn, og at vi gjør det oftere. Vi må mene mer!

Her må også Utdanningsforbundet sentralt og lokalt på banen. Deres profesjonsetiske plattform bør være gjensidig bindende for forbundet som organisasjon, som for den enkelte profesjonsutøver. Det er for hardt å stå i motvind alene. Ytringer kan gjøre en forskjell, og vi trenger en motgift når barnas beste og profesjonsutøvernes autonomi trues, mener Solheim.

– Motgiften ligger i den enkelte profesjonsutøvers kunnskap, etiske refleksjon, og evne til å bruke denne som deltaker i barnehagedebatten. Og husk: Denne motgiften kan deles på Facebook, minner Solheim om. – Sosiale medier har stor nedslagskraft, det har jeg selv erfart. Derfor er min oppfordring til barnehagelærerne: Vær aktiv som fagperson, over alt!

Solheim har også et godt tips når det gjelder hvordan man kan formulere seg for at det skal virke og hvilke teknikker som har gjennomslagskraft: – Barnehagefolk er blitt flinke til å arbeide med praksisfortellinger. Bruk dem også i den offentlige debatten! Det er få ting som virker så godt som en



– De voksne abdiserte da internett kom

Voksne lider i stor grad av mediepanikk. Mange kan heller ikke lover og regler når det gjelder bruk av internett. Barnehagene har store utfordringer når det gjelder å håndtere den nye, digitale hverdagen.

Dette var noen av kraftsalvene Marianne Hagelia serverte under konferansen. Hagelia er høgskolelektor ved seksjon for medie- og kommunikasjonsteknologi ved Høgskulen i Volda, har en master i pedagogisk bruk av IKT, og har bred undervisnings erfaring fra grunnskole, videregående skole og høyskole.

Under sitt foredrag *Barnehagen på nett – hvilke utfordringer får og hvilket ansvar har barnehagen?* utløste hun et stort antall utbrudd av typen «aha!», «oi!» og «hjelp!», blant konferansedeltakerne.

– Jeg ønsker ikke å skremme folk. Heller ikke å gi dem dårlig samvittighet. Jeg ønsker å bevisst-

gjøre dem. Men det er helt tydelig at mange ikke har den kontrollen de burde ha, og ikke helt vet hva de driver med. Oppfordringen min er først og fremst at hver og en tar seg tid til å reflektere rundt sin rolle i den digitale tidsalder, også barnehagens rolle, sier Hagelia.

For hele verden

Det har foregått en revolusjon i hvordan vi kommuniserer med hverandre. I dag snakker alle med alle, om alt. Facebook er et talende eksempel, mener Hagelia, der mange publiserer svært mye, til dels av høyst privat karakter, og legger dette åpent ut for hele verden.

– I en tid da dette faktisk er mulig, er det helt nødvendig at barnehagene tenker over muligheter og utfordringer rundt dette. Hvordan henvender for eksempel barnehagen seg til foreldrene, til media, til barna? Hvordan henvender foresatte, media og alle andre seg til barnehagen? Hva legger vi ut offentlig? Og vet vi om sikkerhetsnettene våre er særlig sikre?

Alle legger ut bilder av alle. Alle skriver hva de vil på nett. Straffbare handlinger er blitt sedvane. Hvordan opptrer barnehagen i dette landskapet? spør Hagelia. Hva om det skjer uheldige eller ulovlige ting på barnehagens nettside? Har vi kontroll på hva personalet eller foreldre publiserer om og fra barnehagen?

– Min påstand er at vi voksne

abdiserte da internett kom. Voksne kan ikke lover og regler. Voksne tar etter barna. Og hvilke rollemodeller blir vi da for de yngste? Hva vil vi egentlig at de skal lære?

Må ta grep

Barnehagen lever i en digital tidsalder, og er også pålagt å utvikle både barns og voksnes digitale kompetanse. Da må man ta noen grunnleggende grep, mener Hagelia, blant annet ved å finne ut hvilke regler som faktisk gjelder, hvem som har ansvar for hva, og hvordan barnehagen skal forholde seg. Skal barnehagens informasjon ut på nett? I hvilken form? Skal barnehagen på facebook? Hva er det som sendes på epost? Er dette en sikker kommunikasjonsform? Hvilke bilder kan man bruke? Og skal barna bruke internett?

– Spørsmålene og utfordringene er mange. Barnehager som følger



Morten Solheim har markert seg som barnehageaktivist, og han oppfordrer også andre til aktivisme ved å ta i bruk sin faglighet gjennom å ta ordet i den offentlige debatten om barnehagen. Han er høyskolelektor ved Høgskolen i Oslo og Akershus og en kjent blogger blant barnehagepolitisk interesserte.

ekte fortelling fra hverdagen i barnehagen, ikke minst når man skal fortelle hvor mye bra som foregår der.

– Men tenk gjennom fire punkter først: 1. Hva vil du fortelle? 2. Hvem vil du fortelle det til? 3. Hva er formålet med fortellingen? Og 4. hva må være med i fortellingen for å besvare de tre første spørsmålene? ■

at de ikke har full kontroll, må begynne i én ende. I tillegg til de rent obligatoriske sikkerhetsspørsmålene, vil jeg tro at de fleste vil ha nytte av å begynne med samtaler og refleksjoner om hva man faktisk vil. Skal barnehagen på nett? Hvorfor? Hva skal vi gjøre der? Hva ønsker vi å bruke de digitale hjelpemidlene til, når det gjelder informasjon, kommunikasjon, pedagogisk bruk og så videre.

– Jeg tror styreren har en nøkkelrolle her, men også pedagogiske ledere har en viktig rolle. Særlig når det gjelder å skaffe seg grunnleggende forståelse for de digitale verktøyenes plass i barnehagen. Her kommer også barneperspektivet inn: En ting er hva vi legger ut av bilder av barna. Men hva med det barna lager? Blir det lagt ut? Har vi spurt dem om lov? Her er det mye å ta tak, og mange spennende utfordringer, sier Hagelia. ■

Er blitt bedre til å stille spørsmål ved egen praksis

– Vi tør å stille spørsmål ved egen praksis, og vi er blitt flinkere til å stille gode spørsmål, sa Helene Berntsen Brennås, pedagogisk leder ved Nardosletta barnehage i Trondheim. Barnehagen har deltatt i dannelsingsprosjektet i Sør-Trøndelag.

«**H**vordan kan estetiske opplevelser i barnehagen bidra til å fremme en positiv selvoppfatning hos barnet?» Det var problemstillingen personalet ved småbarnsbasen ved Nardosletta barnehage søkte svar på gjennom deltakelsen i prosjektet Barnehagen som dannelsings- og læringsarena i 2012. De brukte praksisfortellinger som utgangspunkt, og har svært gode erfaringer med dette, fortalte Helene Berntsen Brennås i Ålesund.

Fortellingen om Trude

Noe har skjedd i Trudes utvikling, noe veldig positivt. Hun er inkludert og aktiv i leiken. Hun tar selv initiativ og kontakt, hun har et tydelig kroppsspråk. Vi voksne har tatt oss selv i å spørre: Hva skjedde med Trude? Når skjedde det? Hvordan skjedde det? Ved hjelp og støtte av sensitive voksne ser vi ei jente i tydelig utvikling. Var det metoden som støttet henne på veien? Hva hindret henne tidligere, og hva støtter henne nå?

– Dette utdraget fra en praksisfortelling beskriver godt utgangspunktet vårt. Vi var opptatt av hvordan vi kunne løfte og styrke Trude, ei litt nervøs og stressa jente som strevde i sitt møte med andre barn. Vi var ikke ute etter å finne den ene sannheten, men var ute etter å forstå litt mer og litt bedre, forteller Berntsen Brennås.

Praksisfortellinger og dokumentasjoner ble brukt som innhold for veiledning. Sammen med en veileder fra Dronning Mauds Minne, Høgskole for barnehagelærerutdanning (DMMH) i Trondheim, gikk personalgruppa i dybden og utfordret seg selv

ved å ha en reflekterende holdning til egen pedagogisk virksomhet, og ved å stille spørsmål som «ser vi på barnehagen som dannelsings- og læringsarena som et interessant fenomen, framfor å forsvare vår trygge og kjente praksis? Tør vi å være kritiske til egen praksis, tør vi å utfordre oss selv på våre svakheter?»

– Med estetiske opplevelser som arbeidsmåte satte vi i gang et tiltak kalt «leikgruppe/språkgruppe» rundt Trude, med fast innhold, faste barn, faste voksne og tydelige rammer. Vi var opptatt av å skape rom for barnet til å utforske sin personlige og kulturelle identitet, hvor barnet kunne realisere sine evner og egenskaper. Vi så fort ei gruppe barn som i fellesskap økte den andres verdighet; Ditt innspill i vår gruppe er av betydning! Vi så resultater for Trude, og i arbeidet med å forstå Trude arbeidet vi også med å forstå oss selv som voksne i møte med henne. Svært lærerikt!, oppsummerer Berntsen Brennås.

Skapte nye arenaer

Prosjektet, som var et implementeringsarbeid i 11 barnehager, hadde fokus både på det relasjonelle og det innholdsmessige i barnehagene. Begge deler er nært knyttet til arbeidet med å fremme barnehagen som læringsmiljø og dannelsingsarena, understreker høyskolelektor Kjersti Nissen ved DMMH.

– De 11 barnehagene skapte reflekterende arenaer hvor personalets væremåter og tankemåter i møte med barns danning og læring kunne bevisstgjøres, artikuleres og føre til reell endring. Aktørene har vært utfordret på sin personlige kompetanse, og gjennom de 11 artiklene som de oppsummerte prosjektene sin gjennom, dokumenterte de også at den viktigste kvalitetsfaktoren i barnehagen er relasjonskompetansen.

«Vi våger å skape rom for barns refleksjoner, vi er nysgjerrige på å høre hva barn sier», skriver en av barnehagene. Det vitner om erkjennelse av at voksne ikke har alle svarene, og ikke alltid har rett, sier Nissen.

Både Berntsen Brennås og Nissen har bidratt til artikkelsamlingen *Barnehagen som lærings- og dannelsingsarena – Prosjektrapport fra Sør-Trøndelag og Østfold* – tilgjengelig på www.udir.no. ■



Helene Berntsen Brennås (t.h.), pedagogisk leder ved Nardosletta barnehage i Trondheim, og Kjersti Nissen, høyskolelektor ved DMMH i Trondheim, har begge bidratt til artikkelsamlingen *Barnehagen som lærings- og dannelsingsarena – Prosjektrapport fra Sør-Trøndelag og Østfold*.



Utdanningsforbundet representert
på årets EECERA-konferanse

Barnehageforskningens europeiske utstillingsvindu

EECERA er ikke bare Europas viktigste, men trolig verdens viktigste konferanse om barnehageforskning og forskning på barn i alderen null til åtte år. Flere norske utdannings- og forskningsmiljøer er tilsluttet, og derfor er det å kunne være representert på den årlige konferansen viktig også for Utdanningsforbundet.

Av Einar Juell

Temaet for EECERA-konferansen i høst var hvordan verdier og kultur preger kunnskapen om barnehagen og barndommen og hvordan denne innsikten konstrueres, legitimeres og utvikles. Dette handler blant annet om hvordan disse verdiene kommer til uttrykk i fagpolitiske styringsdokumenter og videre nedfelles i barnehagens praksis. I denne sammenhengen vil vi vise til et spennende nordisk prosjekt: *Values education in Nordic preschools: Basis of education for tomorrow*. Prosjektleder er professor Eva Johansson ved Universitetet i Stavanger.

I en global målestokk er det en allmenn forståelse for at de nordiske landene har en ideologisk og verdiforankret barnehagepolitikk og praksis. Samtidig er verdier og kulturens betydning for kvaliteten underkommunisert eller i beste fall mangelfullt belyst i en forskningssammenheng. I tillegg er det slik at det er en økende erkjennelse at barnehagen med kvalitet må sees som en viktig faktor for fremtidens samfunn i en flerkulturell verden.

«Med og i» og ikke bare «på»

Forskerne i prosjektet arbeider på ulike nivåer i feltet, analyserer styringsdokumenter og arbeider direkte med barnehagelærere og ansatte i institusjonene. Slik aksjonsforskning bidrar til å skape holdninger og et «forske med og i» barnehagen og ikke bare et «forske på barnehagen»-perspektiv på forsknings- og utviklingsarbeid i barnehagen. Hensikten er å påvirke faglige og politiske prosesser av betydning for pedagogisk kvalitet og praksis. Dette er et nordisk samarbeid og et eksempel på forskning hvor forskerne går inn i barnehagen med sin faglige kunnskap, med det for øye å utvikle kunnskap sammen med personalet.

Her har vi noe å lære. Ved å legge til rette for variasjon og tenke stort om muligheten til å engasjere og inkludere barnehagelærere i

forsknings- og utviklingsarbeid kan profesjonen selv påvirke og styrke sin egen profesjons- og forskningskompetanse.

Viktig britisk prosjekt

Et annet prosjekt som ble presentert var det britiske forskningsprosjektet *Effective Provision of Pre-school Education* (EPPE). Prosjektet ble presentert av professor Kathy Sylva fra universitetet i Oxford, som også var en av forskerne. 3000 barn har deltatt i denne studien hvor både kvalitative og kvantitative metoder ble benyttet og hvor det ble samlet et bredt spekter av informasjon om barna.

Studien tok blant annet for seg hvilken effekt barnehage har på barns intellektuelle og sosiale utvikling. Fordi familien i tillegg til barnehagen er avgjørende for barnets utvikling, har det vært viktig å kontrollere familiens effekt på barnet, for å få netto effekt av barnehagen. For eksempel kan et barn som går i en barnehage med lav kvalitet, få masse god stimulering hjemme og således ha gode utviklingsmuligheter til tross for lav kvalitet i barnehagen.

Hovedfunn i studien er at effekten av å gå barnehager med høy kvalitet er god. Høy kvalitet i barnehagen fører til bedre konsentrasjon og fremmer barns evne til å lære. Studiet viser også at det at foreldre leser høyt for barna sine er viktigere enn deres utdanning og bakgrunn. Du kan lese mer om denne studien på <http://www.ioe.ac.uk/research/153.html>

EUs arbeid

Allerede i 2011 lanserte EU-kommisjonen en egen melding som i sin helhet var viet *barnehager og tilsynsordninger*. På konferansen i Tallinn var det siste plenumsforedraget viet hvordan dette arbeidet er videreutviklet og hvorfor dette er så viktig for kvaliteten. Fokus er at barnehage tilbud av høy kvalitet gir en langvarig gevinst med hensyn til barns skoleprestasjoner og sosiale tilpasning.

Hovedbudskapet var at investeringer i



barnehage lønner seg stort og på alle måter, at landene kan dra nytte av mer systematisk EU-samarbeid og erfaringsutveksling på området – og at tidlig innsats for barn før de begynner på skolen vil bidra til at landene også når andre mål, for eksempel det viktige målet om å redusere skolefravall. Med hensyn til bedre kvalitet tas det til orde for:

- Å finne den passende balansen mellom kognitive og ikke-kognitive elementer i planverket.
- Å fremme profesjonalisering av personalet i barnehager. Hvilke kvalifikasjoner er nødvendige for de ulike funksjonene?
- Å utvikle en politikk som kan rekruttere, utdanne og holde på egnet og kvalifisert personale til barnehager.
- Å gå i retning av et system med barnehager som integrerer tilsyn og læring samtidig som kvaliteten forbedres, at det er like muligheter og at man sikrer systemets effektivitet.
- Å lette barnas overgang mellom familie, barnehage/tilsyn og mellom de ulike utdanningsnivåene.
- Å utforme sammenhengende og koordinerte pedagogiske rammer som involverer de viktigste berørte partene.

EUs politiske ambisjoner på barnehagefeltet vokser som en integrert del av hele utdanningsområdet og med stor aktivitet og har fått mye større oppmerksomhet de senere årene.



Et inntrykk fra Tallinn, åstedet for den 23. EECERA-konferansen nå i høst (foto: Scanpix).

Påvirke fagpolitiske prosesser

Vel hjemme i Norge undrer vi utsendte fra Utdanningsforbundet: Hvordan bør vi bruke de ressursene som skal avsettes til barnehageforskning de kommende år? Hva slags forsknings- og utviklingsarbeid kan bringe kunnskap og optimisme til en sektor som strever med å belyse og forklare barnehagens egenart og bidrag i utdanningsløpet. Hensikten må være å påvirke fagpolitiske prosesser og å bidra til å definere forskningsområder av betydning for pedagogisk kvalitet og praksis.

Målet bør være å utvikle profesjonens identitet og autoritet når det gjelder forskning og forskningsformidling i et profesjonsperspektiv. 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.

Sentrale norske utdanningsinstitusjoner er tilsluttet EECERA, og denne organisasjonen gir muligheter til å holde kontakten med ulike forskningsmiljøer, nasjonalt og internasjonalt og bygge nettverk. Det er viktig for Utdanningsforbundet å gjøre seg kjent med, og følge opp, forskningen og ulike trender på området.

EECERA-konferansen har også vært arrangert i Norge. Den 18. konferansen i rekken gikk av stabelen i Stavanger i 2008, og temaet var *Reconsidering the Basics in Early Childhood Education*.



Professor Eva Johansson fra Universitetet i Stavanger (t.v.) og professor Kathy Sylva fra universitetet i Oxford var prominente key note speakers på konferansen i Tallinn; Johansson som leder for prosjektet *Values education in Nordic Preschools: Basis of education for tomorrow*, og Sylva som en av forskerne ved prosjektet *Effective Provision of Pre-School Education*.



Om forfatteren:
Einar Juell er seniorrådgiver i Utdanningsforbundets seksjon for samfunnsanalyse
(foto: Tore Brøyn).

EECERA og Utdanningsforbundet

Det europeiske forskningsnettverket EECERA – *the European Early Childhood Research Association* – arrangerte sin 23. og årlige forskningskonferanse om *Early Childhood Education and Care* i Tallinn i Estland tidligere i høst. Utdanningsforbundet deltok på konferansen sammen med 700 barnehageforskere fra hele verden.

Seniorrådgiver Sissel Havre, sentralstyremedlem Nina Beate Jensen, seniorrådgiver Einar Juell, politisk rådgiver Turi Pålerud, og sentralstyremedlem og leder av Kontaktforum barnehage Hege Elisabeth Valås var Utdanningsforbundets utsendte.

Konferansen er verdens største konferanse som utelukkende stiller med/presenterer og formidler forskning om de yngste barna i utdanningen, i alderen fra null til åtte år. Institusjonene som driver denne virksomheten i de ulike medlemslandene har navn som gir assosiasjoner til barnehage, barndom, barneomsorg, skole eller førskole – og rommer et stort mangfold hva

angår struktur, metoder og innhold. Det er imidlertid enighet om at denne virksomheten fanges av/inkluderes i betegnelsen *Early Childhood Education and Care*.

EECERA er en ideell organisasjon og et uavhengig forskningsfellesskap av vital betydning for grunnforskning og utviklingen av forskningsbasert kunnskapen om og for barnehagefeltet, på profesjonens egne vilkår. EECERA publiserer *European Early Childhood Education Research Journal* (EECERJ). Dette er et anerkjent tidsskrift på nivå 2 (høyeste nivå for vitenskapelig publisering).

Arbeidet i EECERA foregår i henhold til følgende prinsipperklæring: *EECERA seeks to provide a relevant, rigorous, academic forum in Europe for the promotion, development and dissemination of high quality multi-disciplinary research into early childhood education. The local knowledge and the EECERA organisational structure mean that each conference is unique but of consistent quality.*

Stoltenberg-regjeringens barnehagesorti

Denne kommentaren er en summarisk gjennomgang av situasjonen for Barnehage-Norge etter regjeringen Stoltenberg, og et forsøk på å peke på tiltak som trengs for å styrke barnehagen kvalitetsmessig fram mot 2020 – og helst før.

Av Einar Juell

Den rødgrønne regjeringen som nå har fått avløsning, har i løpet av de siste åtte årene tatt et historisk og offensivt ansvar for utbyggingen av barnehagesektoren. I forslaget til statsbudsjett for 2014 er bevilgningen til barnehager økt med om lag økt 700 millioner kroner og det er en betydelig ressursinnsats. Hvordan har regjeringen Stoltenberg prioritert, og hvordan har den forholdt seg til spørsmål knyttet til kvalitet i barnehagen? I denne artikkelen vil det bli redegjort for noen store utfordringer knyttet til statsbudsjettet for 2014 når det gjelder barnehagene.

Likeverdig behandling

Stoltenberg-regjeringen foreslo å bevilge 169,5 millioner kroner i 2014 for å dekke helårseffekten av opptrappingen av minimumstilskuddet, fra 92 til 96 prosent når det gjelder forskriften om likeverdig behandling av kommunale og ikke-kommunale barnehager. Stoltenberg-regjeringen mente at denne økningen i minimumstil-

skuddet skal legge til rette for å jevne ut forskjellene mellom kommunale og private barnehager også når det gjelder antallet på barn per voksen og lønns- og arbeidsvilkår for de ansatte.

Etter planen skal tilskuddssatsen til de private barnehagene trappes opp til 100 prosent av de kommunale barnehagenes driftstilskudd innen utgangen av 2014. Når det prosentvise minimumstilskuddet til private barnehager trappes opp, vil insentivet til budsjettkutt i kommunale barnehager med påfølgende reduksjon i tilskuddet til de private forsterkes ytterligere. Samtidig økes den absolutte størrelsen på private barnehagers tilskudd uten at det følger krav til bruken av midlene.

I hele denne perioden med opptrapping av tilskuddene til de private barnehagene har det vært et argument at kommunene ikke kan stille krav om tariffavtale ved tildeling av tilskudd til private aktører fordi private og kommunale barnehager økonomisk sett har blitt forskjellsbehandlet. Når opptrappingen nå nærmer seg full likebehandling, er det viktig at arbeidet begynner med en endring

av regelverket som ikke bare likebehandler private og kommunale barnehager i forhold til tilskudd, men også likebehandler private og kommunale barnehager når det gjelder krav til bruken av tilskuddene.

En gjennomgang av lovverket må sikre at de ansatte i private og kommunale barnehager i større grad er sikret likeverdige lønns- og arbeidsvilkår enn det som er tilfelle i dag, for eksempel ved at kommunene har anledning til å stille krav om tariffavtale ved tildeling av tilskudd. En gjennomgang av lovverket må dessuten sørge for at lovverket stiller strengere krav til strukturkvaliteten i sektoren på en måte som i større grad sikrer at offentlige barnehagemidler kommer barna til gode.

I en barnehagesektor der mer enn 90 prosent av personalet er kvinner, må vi legge til rette for å jevne ut forskjellene i lønns- og arbeidsvilkårene. Hva betyr likestilling og likelønn i en offentlig finansiert sektor for alle de unge kvinnene som ikke har tariffavtaler og ordnede pensjonsvilkår fordi de arbeider i private barnehager uten pensjonsavtaler? Dette innebærer i realiteten at unge kvinner i mange private barnehager betaler og er tapere både på kort og lang sikt.

De risikerer å bli minstepensjonister i morgendagens samfunn, og dét er realiteten i det politiske landskapet Stoltenberg-regjeringen

har etterlatt til Solberg-regjeringen. Det er beklagelig at det fortsatt er langt fram til full likebehandling og kravet om likeverdige lønns- og arbeidsvilkår i alle landets barnehager.

Finansieringssystemet må evalueres på nytt

Først og fremst kan vi fastslå at finansieringen av barnehagene har uheldige virkninger for sektoren og må revideres. At de kommunale driftsutgiftene til egne barnehager er grunnlaget for beregning av tilskudd til private barnehager, gir insentiver til innsparingstiltak i hele sektoren. En konsekvens er at mange kommuner vurderer å privatisere flere barnehager for å spare penger.

I Stoltenberg-regjeringens budsjettforslag fastslås det at nesten to av tre kommuner rapporterer om overgangsproblemer etter overgangen til rammefinansiering av sektoren. Kostnadsanalyser viser at personalkostnadene per årsverk til ordinær drift er langt høyere i kommunale enn ikke-kommunale barnehager. Totalt sett var kostnadene 18 prosent høyere, og en stor del av forskjellen skyldes i hovedsak pensjon.

Med en finansiering som gir sterke insentiver til budsjettkutt og til kutt i driftskostnader i barnehagene, der cirka 80 prosent er kostnadene er knyttet til lønn og pensjon til de ansatte, er det naturlig å tenke seg at den største innsparingsposten er lønns- og pensjonskostnader til de ansatte i barnehagene.

Kompetansestrategi

Det er en mangel på konkrete og målrettede tiltak i kompetansestrategien som er rettet mot barnehagelærerne. Vi må ha synlige tiltak som viser verdsettelse av yrket for å heve statusen, for å beholde

de barnehagelærerne som er der, og for å rekruttere flere.

Et av de viktigste tiltakene må være å utvikle faglige miljøer i barnehagen som kan sikre kvaliteten i arbeidet med barna. Det at så mange lærere ikke velger barnehage som arbeidssted etter endt utdanning, er en stor utfordring fordi denne kompetansen er både nødvendig og ønsket i barnehagene. En økning i kompetansemidlene er bra, men summen er liten sett i forhold til behovet. Alle som jobber i barnehagesektoren har et kompetansebehov – og vi er redd for at disse pengene bare vil være nok til å sikre et minimum av kunnskap til de som har lavest kompetanse.

Vi trenger kompetansetiltak spesielt rettet mot barnehagelærere i form av etter- og videreutdanningstilbud for å bringe ny kunnskap inn i sektoren. Budsjettet legger ikke opp til en økning av flere barnehagelærere i barnehagen. Det er ikke lagt inn rekrutteringstiltak som vi kunne ha noen effekt som sikrer den nasjonale barnehagekvaliteten. Beskrivelsene av utfordringene i sektoren er gjennomgående og grundig, men blir ikke fulgt opp av målrettede og konkrete tiltak som kan løse grunnleggende utfordringer på kort sikt.

Det vi først og fremst trenger er en forpliktende bemanningsnorm, flere barnehagelærere og styrket kompetanse for alle ansatte. Dette er nøkkelen til bedre kvalitet for barna i barnehagen. Arbeidet med å innføre en bemanningsnorm har startet og bør komme på plass lenge før 2020.



Om kommentatoren:

Einar Juell (enar.juell@utdanningsforbundet.no) er seniorrådgiver i seksjon for samfunn og analyse i Utdanningsforbundet (foto: Tore Brøyen).



FUB-leder Lena Jensen sier at nå må Stortinget få på plass felles nasjonale bestemmelser for inntektsregulert betaling av barnehageplass for småbarnsfamilier (foto/copyright FUB).

FUB-skuffelse over 325 millioner i barnehagekutt

– Barnehagesektoren trenger mer penger, men regjeringen Solberg foreslår et reelt kutt på 325 millioner kroner i bevilgningene til barnehagene, sier Lena Jensen, leder av Foreldreutvalget for barnehager (FUB).

Regjeringen Solberg vil styrke lederutdanningen av styrerne med 10 millioner kroner og vil bevilge 69 millioner kroner til økt økonomisk likebehandling av kommunale og private barnehager – begge deler får applaus fra FUB.

– 10 millioner til lederutdanning er svært positivt, spesielt når dette kommer i tillegg til de 40 millionene til økt kompetanseheving av de øvrige barnehageansatte som regjeringen Stoltenberg la inn, sier FUB-leder Lena Jensen i en pressemelding. – FUB mener imidlertid at summen må fordobles. Det er 4000 dispensasjoner fra utdannelseskravet som barnehagelærere og mer enn 45 000 jobber i barnehagen uten utdanning. Det er stort behov for etter- og videreutdanning i barnehagen.

69 millioner til styrket likebehandling av private og kommunale barnehager er også viktig og bra, mener FUB – men med en 98 prosent likebehandling er det på tide at regjeringen gir kommunene mulighet for å sette strengere krav til kvalitet og bemanning i barnehagene, ifølge Jensen.

Samtidig foreslås det i den nye regjeringens budsjettforslag å føre videre maksprisen i 2014 på samme reelle nivå som i 2013, hvilket betyr at dagens makssats per måned øker fra 2330 kroner i 2013 til 2405 kroner i 2014.

– FUB forventer at Stortinget får på plass felles nasjonale bestemmelser for inntektsregulert betaling av barnehageplass for småbarnsfamilier, sier Jensen.

Regjeringen Stoltenberg foreslo å bevilge 222 millioner kroner til en gradvis innføring av to barnehageopptak. Ved å trekke ut innsparingen regjeringen får ved maksimalpris for barnehageplass tilsvarende 163 millioner kroner og reverseringen av to barnehageopptak per år til 222 millioner kroner, har regjeringen Solberg oppnådd en innsparing på barnehageområdet tilsvarende 385 millioner kroner, ifølge FUB. Ved å satse 10 millioner på lederutdanning og 69 millioner på økonomisk likebehandling av de private barnehagene, er regjeringen Solbergs reelle kutt i barnehagesektoren, sammenlignet med opprinnelig forslag, på 325 millioner kroner.



Den blå appelsin Kanvas- barnehage: Arkitektur, pedagogikk og ledelse

Navnet pirret fantasien. Fra utsiden et nytt og moderne bygg på Nordstrand i Oslo, men hva finner man inni en blå appelsin? Vi dro for å se og fant en barnehage som etter en famlende oppstart nå har funnet en form med god sammenheng mellom arkitektur, pedagogikk og ledelse.

Av Randi Evenstad og Birger Dahl
(tekst, foto og tegninger)

Barnehagen eies og drives av Barnehagestiftelsen Kanvas, sto ferdig i 2007, og er tegnet av Romerike arkitekter som sammen med Kanvas utviklet ideen om bygget. Det er oppvekstmiljø for ca. 60 barn: per i dag 14 barn under og 44 barn over tre år.

Pedagogtettheten er høy. Syv utdannede barnehagelærere som samarbeider tett og godt bidrar til kvalitet for både barn og ansatte. Barnehagen opplever at interesserte og kvalifiserte barnehagelærere søker seg hit. Sykefraværet er i dag lavt – godt under gjennomsnittet med nærmere 2 enn 3 prosent.

Men som mange andre nye barnehager har også denne hatt sin innkjøringsperiode før den har funnet en form som balanserer nye bygningsmessige forutsetninger og pedagogiske intensjoner. Også her har personalet i perioder følt at «bygget har jobbet mot dem». Men etter en snuoperasjon med grundig analyse av byg-

gets muligheter, og omorganisering av barnegrupper og bevisst arbeid med innredning, har de skapt seg en hverdag der fysisk miljø og pedagogisk innhold spiller på lag.

Omorganisering

Den blå appelsin er bygd som et åpent bygg med planløsning som en sonebarnehage. Det betyr at barnegruppene ikke har faste rom som tilhører dem, men lekearealet i sin helhet er fellesarealer og personalet må selv definere bruken.

I en basebarnehage kan lekearealet i hjemmebasene utgjøre for eksempel 25 prosent og lekearealet i fellesarealet 75 prosent. I avdelingsbarnehager er arealfordelingen motsatt, det vil si at at mesteparten av lekearealet disponeres av avdelingene selv og lite areal er igjen til fellesbruk (Oslo kommune, 2007; Dahl og Evenstad 2012).

Omorganiseringen i *Den blå appelsin* innebærer en endring av arealbruken fra full åpenhet der alt var felles, til en kombinasjonsløsning med en egen småbarnsbasen. For å ivareta de minste barnas behov for en tilrettelagt, trygg og rutinepreget hverdag ble arealet som er vist med oker farge på plantegningen, avsatt til «Lille Persille» med 14 barn under tre år og fire ansatte, derav to pedagoger. Valg av denne fløyen for de minste gir «persillebarna» første retten på vannlekerommet, noe de vet å sette pris på nesten hver dag: Småbarna elsker vann.

Resten av barnehagen fungerer som en sonebarnehage for barna over tre år. Men de minste barna har likevel stor glede av denne «resten». De elsker å være i det sentrale store, lyse og høye amfi, og bruker det så snart det er ledig. De største av de minste ønsker ofte selv å være

sammen med de store – og da får de lov til det. Her kan de små erobre nye rom og relasjoner i sitt eget tempo, noe planløsningen gir god anledning til med direkte kontakt fra basen ut til fellesarealet. Her er ingen kronglete trapper eller korridorer å forsere mellom den trygge småbarnsbasen og de større barnas spennende lek.

Småbarnsbasen er innredet med tumlekrok og leselek. Bilder og bøker er pent og ordentlig hengt opp i barnehøyde. Midt i arealet ligger et lite rom som tidligere var lager, men som nå er omgjort til rolleleksskrok.

– Bord har ikke noe på en småbarnsbasen å gjøre, sier styrer Pia Katarina Halvorsen. Det eneste bordet her er vegghengt og der spiser ettåringene først og toåringene spiser etter at de minste er lagt i sine vogner utenfor.

Snuoperasjon ga fleksibilitet

Barnehagebygget lener seg mot en fjellskrent i bak kant, og personalrommene i 2. etasje nås utenfra langs ramper i terrenget. Både småbarnsbasen og kafeen på motsatt side av kjøkkenet, ligger inn mot terrenget og har derfor bare høytstående vinduer. Det er likevel spennende utsyn mot beplantning på baksiden.

Barnehagens rom virker lyse og tiltalende. Bruken av dem er fleksibel. Innredningen kan flyttes på og rommene kan brukes på mange måter. Ulike områder/soner kan avdeles med skyvedører eller fleksible skillevegger som kan åpnes og lukkes etter ønske og bruk. Småbarna sover ute i vogner på en overdekket plattform som det er lett å holde oppsyn med fra amfi.

Det sentrale amfi er høyt med store vindusarealer. Fra begynnelsen var amfi fylt opp av stoler og bord til hele barnehagen. Da ble



Barnehagen *Den blå appelsin* ligger på Nordstrand i Oslo (foto/copyright: Randi Evenstad).

det lite plass til annet enn spising og bordaktiviteter- uansett en dårlig idé for 60 barn samtidig, så her måtte også en snuoperasjon til: Ut med stoler og bord! I dag er amfiet innredet med lekekroker der ulike aktiviteter og prosjekter kan foregå parallelt. Noen av barna hadde laget drager og løp rundt med dem mens leken gikk ganske uforstyrret i lekekrokene.

Samarbeid og rutiner

En sonebarnehage krever annen organisering enn en avdelingsbarnehage, og det er nødvendig å etablere andre rutiner og samarbeidsformer.

– Med 50 prosent pedagogdekning er det et tett samarbeid mellom pedagogene om utviklingen av barnehagens pedagogikk, med mange spennende og gode diskusjoner, sier styrer Halvorsen. – Med flere pedagoger er det lett å få gjennomslag for de pedagogiske argumentene og målene også i hverdagens mange situasjoner. En av konsekvensene i soneorganiseringen er at personalet ikke arbeider alene inne på hver sin avdeling. De ser hverandre hele tiden slik at samarbeid blir en nødvendig og naturlig del av hverdagen.

Styreren mener denne åpenheten og samarbeidet bidrar til å løfte kvaliteten på arbeidet i barnehagen som helhet.

Beate Leirpoll er nyutdannet barnehagelærer, og trives med å arbeide i *Den blå appelsin*. Hun opplever å ha støtte i de andre pedagogene og lærer mye av at de arbeider så tett. Hun mener at betydningen av det fysiske mil-

jøet både er for lite og for tilfeldig behandlet i utdanningen.

– Vi hadde litt om utemiljøet i fysisk fostring og litt om materialbruk i forming, men i forhold til ulike typer av barnehagebygg var det bare diskusjoner «for eller imot» og fokus på «godt eller dårlig». Vi lærte ingenting om hvordan man kan jobbe i ulike bygg og skape gode miljøer, sier Leirpoll, som mener at her har utdanningen et ansvar og en utfordring.

Som nyutdannet opplever hun at det nok tar lengre tid «å komme under huden» på hvordan de arbeider her. I begynnelsen var hun redd for å ikke etablere tette nok relasjoner til de 14 barna hun og en annen ansatt har ansvar for i sitt team, men nå synes hun at alle de voksne og alle de 44 barna i sonen kjenner hverandre godt. Noen av hennes barn søker likevel mest til henne, men andre like gjerne

Planen er symmetrisk. Midt i barnehagen ligger et stort fellesareal med kjøkken, amfi med lekekroker og en åpen trapp opp til personalavdelingen i 2. etasje. Inngangene til grov- og fingarderob og wc/stellrom ligger på hver sin side av fellesarealet.



Det sentrale fellesarealet-amfiet.



En liten gruppe barn sitter langs veggen og holder på med en I-pad mens drageløperne holder på med sitt.



Rollespill-
krok, lekekrok
og lesekrok



Styrer Pia Katarina Halvorsen kan glede seg over 50 prosent pedagogdekning i *Den blå appelsin*: – Med flere pedagoger er det lett å få gjennomslag for de pedagogiske argumentene og målene i barnehagehverdagen.



Pedagogisk leder Beate Leirpoll er ennå forholdsvis nyutdannet, men hun opplever støtte fra de andre pedagogene. Hun mener betydningen av det fysiske miljøet i barnehagen blir undervurdert i barnehagelærerutdanningen.

- Personalet har ansvar for hvert sitt rom eller område. Blir ikke rommet brukt har du gjort en dårlig jobb med det, sier styrer Pia Katarina Halvorsen.

søker til andre voksne.

Gruppene er delt i aldersdelte «team» med faste barn og voksne og har sin egen faste turdag, men i hverdagen er det ikke *dine og mine barn*. Barna går selv til aktiviteter eller lekekroker der ulike ansatte har ansvar. Her er ikke lister eller begrensninger på antall som kan være med. Det skjer såpass mye interessant rundt på huset at barna sprer seg greit utover, noen velger en attraktiv krok, noen ser etter venninna, noen søker en bestemt voksen. Her får barna være forskjellige.

Leirpoll sier at hun i begynnelsen syntes at amfiet virket stort og åpent, men nå ser hun flere og flere muligheter og synes det er spen-

nende å ha ansvar for en lekekrok og sørge for at den inviterer til lek.

– Og selv om jeg har ansvar for kroken min, for at den er attraktiv, sitter jeg ikke der hele dagen, men ser hvordan barna fordeler seg, sier hun.

I vegger og holdninger

Fleksibilitet sitter ikke bare i veggene, men like mye i personalets holdninger. Her er ikke hverdagen styrt av vanetenkning og «sånn har vi alltid gjort det». Personalets holdning er heller at «alt er mulig, barna bestemmer selv hva de vil leke eller gjøre». Lek er læring og barnas viktigste gjøremål i barnehagen. Det er barna som kommer først i alle situasjoner, og da får det ikke hjelpe om en forelder kan føle seg oversett om ivaretagelse av et barn må komme først i en situasjon. Men viktig at foreldrene får vite hvordan personalet jobber og hvilke mål og begrunnelser som ligger bak det vi gjør, sier Halvorsen.

De større barna kan velge selv hvor de vil leke, med hva og hvor. Trengs klosser i dyrekroken er det bare å hente, så sant tingene

legges tilbake der de hører til. Det skal være inspirerende å komme til en krok så derfor må ting ryddes på plass. Men hovedansvar for ryddige og innbydende kroker ligger her hos de ansvarlige voksne. Et vennskapsrom er uten innredning, dit kan barna ta med seg det de trenger til leken og pleie vennskap uten innblanding fra voksne.

Barna kan være ute hele dagen om de ønsker det, men de må gå ut om ettermiddagen om de har vært inne om formiddagen. Frisk luft må alle ha i løpet av dagen.

De store barna spiser i kafeen. Maten til hovedmåltidet tilberedes i kjøkkenet av en voksen i samarbeid med ukens barn og i kafeen arbeider to barn som ukens kokker med å anrette bufé og holde orden. Det er alltid en voksen sammen med barna mens barna spiser, men den voksne skal sitte rolig og samtale med barna. Barna klarer fint å forsyne seg selv – ingen betjening av barna, her skal de lære å bli selvstendige. Barna kan velge selv når de vil spise innenfor kafeens åpningstider. Ingen lek blir avbrutt av «nå må dere rydde for nå skal dere spise». Men liste på veggen gjør det mulig for den voksne å se at alle får seg mat.



Koordinering og samspill

I alle barnehager må det organiseres til, og særlig i mange nye base- og sonebarnehager ser vi at stram organisering kan dempe spontanitet for både barna og personalet. Vil du male får du pent vente til det er gruppa du tilhører sin tur. Andre steder kan mangel på organisering føre til manglende oversikt og kaos. I *Den blå appelsin* er organiseringen grundig gjennomtenkt og likevel knapt merkbar for barna. Her er ingen lister for bruk av rom og lekekroker. Men en dagskoordinator holder oversikt over hva som skjer, hvor barna er, hva de gjør og tar imot foreldre og besøkende til barnehagen.

Foreldresamarbeid er viktig, og barnehagen har gode erfaringer med gjennomføring av foreldremøter i mindre grupper der pedagogene ruller og tar opp ulike tema i smågrupper. Gjennom diskusjonene på foreldremøtet har de pedagogiske lederne i barnehagen kunnet informere om hva de legger vekt på, om lekens betydning i læringsprosessene, hvordan de ser på «læring» i barnehagen, betydningen av det fysiske miljøet og andre forhold personalet og foreldre ønsker å ta opp.

Både styrer Halvorsen og pedagogisk leder Leirpoll framhever at de fleksible løsningene i bygg og innredning gir pedagogene nye muligheter i det pedagogiske arbeidet og bidrar til et variert oppvekstmiljø. Det fysiske miljøet i barnehagen er ikke satt en gang for alle, men utvikles og endres stadig med i tråd med endrede interesser og prosjekter.

Da Halvorsen overtok styrerjobben i *Den blå appelsin* for to og ett halvt år siden (våren 2011), var hun helt ukjent med «basebarne-

hager», men ønsket å utfordre seg selv og tenkte at dette må jeg finne ut av. Det første hun gav seg i kast med var det fysiske miljøet med ommøblering av amfiet og oppretting av kafé og en småbarnsbaser med adskilte rom og faste voksne.

Iris-rapporten (International Research Institute of Stavanger 2011/029) om barnehagens organisering og strukturelle faktorerets betydning for kvalitet, konkluderer med at avdelingsbarnehager på 60 barn er de beste barnehagene, men her mener vi det er det grunn til å nyansere. Vi har sett at ulike organiseringer kan fungere godt og dårlig i ganske like bygg, og at om bygget «jobber med eller mot» har mye med forståelsen av byggets muligheter.

Sonebarnehagen er den mest åpne og fleksible barnehagemodellen, med en planløsning som gir lite forhåndsdefinerte føringer for bruken av bygget. Det er derfor en krevende modell. Her trengs tydelig ledelse som vet hva de vil med bygget og hvordan det fysiske miljøet kan utnyttes som en aktiv støttespiller for pedagogikken. Tillempeingen av den opprinnelige sonebarnehagen med en hjemmebase for småbarna var et organisatorisk grep som ivaretar både de små og helheten på en god måte.

Når vi spør hva de kunne ønsket annerledes i bygget, nevnes først akustikken i amfiet, der stor takhøyde og harde flater forsterker lydnivået som kan være et problem med aktive barn i lek. Kjøkkenet er i overkant stort og kunne beslaglagt noe mindre areal. Ellers kunne de ønsket vindu i dører for å slippe å forstyrre barnas lek.

Selv om Halvorsen er opptatt av det fysiske miljøet som en viktig støttespiller for pedagogikken, mener hun at selve bygget er underordnet personalets kompetanse. Personalets kunnskap og kompetanse er nøkkelen til en god barnehage. En god barnehage er personnavhengig, sier hun, et kompetent personale er det viktigste. Du må ha voksne som griper mulighetene og spiller på lag med rommene. Du må ha personale som forstår bygget og tar aktiv del i bruken av det. Når vi for eksempel syntes at boden midt i småbarnsbasen var en dårlig ide, endret vi bruken og skapte et rom i rom som fungerer.

Trageton og Reggio Emilia

At personalet i *Den blå appelsin* har kompetanse til å skape gode sammenhenger mellom arkitektur og pedagogikk, er ingen tilfeldighet, men resultat av bevisst satsing. Her har både gjesteforelesninger, kurs, faglitteratur og personalmøter vært med på å sette det fysiske miljøet i fokus.

Som faglig inspirasjonskilde nevnes Arne Trageton og pedagogikk og Reggio Emilia-filosofien der rommet ses om en tredje pedagog. Synet på barn som aktive, skapende og lærende gjenspeiles i både pedagogiske arbeidsmåter og det fysiske miljøet. Kjernen i

det pedagogiske innholdet i *Den blå appelsin* er barnas lek og prosjekter der pedagogisk dokumentasjon sikrer barnas medvirkning.

I et tosidert skriv foran et personalmøte høsten 2013 listes opp noen hovedpunkter for arbeidet i *Den blå appelsin*:

«Innredningen skal utfordre kreativiteten, læringsmiljøet må tilrettelegges av engasjerte voksne og barna må være med på å skape rommene i barnehagen som ramme for barnas handlinger, sosiale relasjoner og meningsdanning. Barnehagens indre utforming handler ikke om personalets personlige smak, men om pedagogikk og funksjon. Alle rom og materialer skal være tilgjengelig for barna hele tiden, og voksne må blant annet være lyttende til hvordan barna forholder seg til hverandre og rommet. Et mest mulig selvorganisert lekemiljø frigjør tid for personalet til å gå aktivt inn for å stimulere enkeltbarn og/eller grupper.»

Halvorsen deler gjerne av sine erfaringer, og vi anbefaler barnehager som trenger inspirasjon til å ta kontakt med henne. I *Den blå appelsin* vender de nå blikket mot uteområdet; her har de også utfordringer før uteområdet blir en like viktig del av det fysiske miljøet og pedagogikken som bygning og innemiljøet. I *Den blå appelsin* fant vi at bygning og innredning var tatt i bruk i samsvar med en pedagogisk grunnholdning og at det fysiske miljøet var tilrettelagt og tiltalende. Vi fant også tydelig ledelse og mange kompetente pedagoger som samarbeider godt i hverdagen og om å være i kontinuerlig utvikling. Vi har sett mange barnehager der ett eller flere av disse fundamentene svikter og barnehagen mister fotfestet. Balanse mellom arkitektur, pedagogikk og ledelse må til for at barnehagen som helhet skal ha kvalitet, og det gjelder for alle barnehagetyperologiene.

Kilder

Dahl og Evenstad (2012). Arkitektur og pedagogikk. I Moser (red.), *Rom for barnehage*. Bergen. Fagbokforlaget
Den blå appelsin-Kanvas barnehage. Årsoversikt 2013/14
Halvorsen (2012). Notat til personalmøte 24.9.2013 i Den

blå appelsin
IRIS-rapport(2011/029). Barnehagens organisering og strukturelle faktorerets betydning for kvalitet. Oppdrag fra KD.
Oslo kommune (2007). Funksjons- og arealprogram for kommunale barnehager.



Om artikkelforfatterne: Randi Evenstad (randi.evenstad@hioa.no) er høgskolelektor i pedagogikk ved førskolelærerutdanning 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).



Markedstenkning og pedagogikk

Av Kjetil Steinsholt

Innenfor pedagogikken vil midler og mål ikke være knyttet sammen på en ytre og økonomisk måte.

I Stortingsmelding 16 hevdes det at det finnes en rekke effektive tiltak som bidrar til å lede utsatte barn og unge tilbake i et godt læringsløp. Felles for disse tiltakene er at de både er mer virkningsfulle og mindre ressurskrevende jo tidligere de settes inn. Det skal settes inn tiltak som spenner fra tidlig språkstimulering av alle barn i førskolealder, økt kompetanse og kvalitet i barnehagen, tidlig innsats for systematisk vurdering, tilbakemelding og målrettet oppfølging av elevenes læringsutvikling. Derfor vektlegges det at all pedagogisk praksis i størst mulig grad bør baseres på oppdatert kunnskap om forhold som har betydning for læring, utvikling og undervisning, inkludert kunnskap om hvilke tiltak som har dokumentert effekt og hvilke som ikke har det.

I kjølvannet av dette har det selvsagt dukket opp bøker og hefter med trylletitler som «dette vet vi (alt) om» og «effektiv og forskningsbasert pedagogikk». Her er det økonomenes røst som taler, ikke pedagogenes. Dette er merkelig. Hvorfor?

En grunn kan være at de fleste økonomer ikke er så opptatt av pedagogiske spørsmål. I alle fall ikke når de spiller sine roller som økonomer. De sier ofte at deres jobb er å redegjøre nærmere for hvordan folk oppfører seg; de skal ikke vurdere oppførselen. Det å fortelle oss hvilke normer som bør styre våre aktiviteter eller hvordan vi bør vurdere hva som er godt eller dårlig i livet, er ikke deres jobb. Prissystemet fordeler goder i henhold til folks preferanser; det vurderer ikke disse preferansene som verdifulle, beundringsverdige eller hensiktsmessige ut fra konkrete situasjoner.

Til tross for dette kan det imidlertid ikke være noen tvil om at



Bruken av belønning, enten det nå er penger eller andre ting, for å få barn til å lese mer og raskere, skrive penere, oppføre seg bedre, leke mindre, få bedre karakterer eller spise mindre godterier, gjenspeiler markedøkonomiens logikk i forhold til livet.»

økonomene i økende grad vikles inn i det som burde være sentrale pedagogiske spørsmål. En viktig grunn til det kan være måten de forstår mennesket på.

Alt har sin pris?

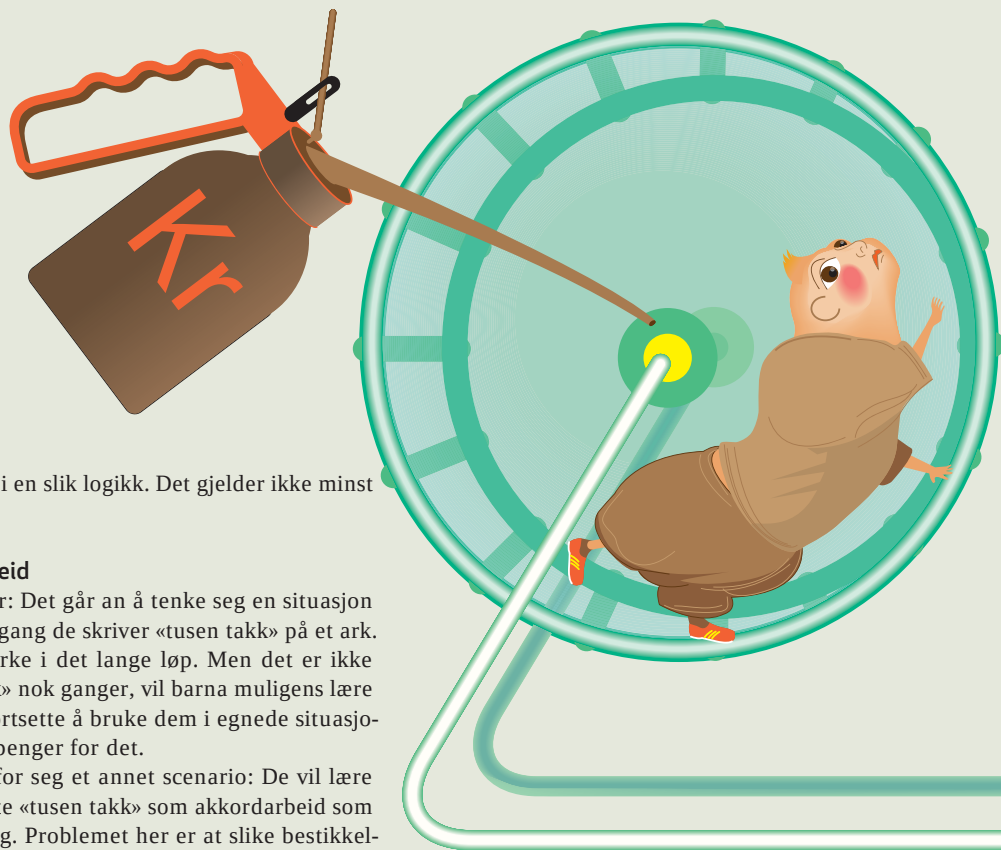
Det økonomer tilbyr, er ikke bare et knippe innsikter om hvordan vi produserer og forbruker materielle goder, men også en vitenskap om menneskelig adferd. Til grunn for en slik vitenskap ligger en enkel, men dramatisk forestilling: Innenfor alle livets områder kan den menneskelige atferd forklares ut fra hva vi til syvende og sist rasjonelt bestemmer oss for. Og det skjer ved at vi veier nytte og kostnader og velger de alternativene vi tror vil være mest nyttige for oss.

Hvis dette er riktig, vil alt ha sin pris. Prisen kan enten være bestemt på forhånd; som med møbler, matvarer og gressklippere. Eller den kan være skjult; som med ekteskap, barn, oppdragelse, utdanning, politisk deltagelse og miljøaktivisme. Prisen på livet selv er det vanskelig å fastsette i kroner og øre. Men selv om vi ikke er oss dette bevisst, vil loven om tilbud og etterspørsel likevel være med på å styre forståelsen også av slike ting.

Noen økonomer hevder at vi handler for å maksimere vår velferd uansett hva vi er opptatt av. Dette ligger som en forutsetning for en økonomisk tilnærming til menneskelig adferd. Den økonomiske tilnærming kan anvendes uansett hvilke goder det er snakk om; den kan redegjøre for beslutninger knyttet til liv og død, hvilke kaffesorter vi skal drikke, hvilke barnehage vi skal velge, hvilke (effektive) tiltak som skal iverksettes for barn, hvilke venner vi skal satse på, og hvilke ski vi skal kjøpe når vinteren nærmer seg.

En slik økonomisk tilnærming er omfattende og kan knyttes til alle former for menneskelig atferd, uansett om atferden innebærer pengepriser eller kalkuleerte skyggepriser, gjentatte eller nyere beslutninger, følelsesmessige eller mekaniske mål, rike eller fattige aktører, kvinner eller menn, voksne eller barn, skarpskodde eller dumme, pasienter eller terapeuter, lærere eller elever. Det spiller ingen rolle. Alt kan kjøpes for penger.

Hvis vi for eksempel antyder at det å velge barnehage, skole eller ektefelle ikke har med økonomiske kalkyler å gjøre, men noe helt annet, vil mange økonomer riste oppgitt på hodet. Spørsmålet blir: Kan all menneskelig handling bli forstått ut fra et markedssynspunkt? Det er faktisk et betimelig spørsmål fordi en slik forestilling faktisk har slått an, ikke bare innenfor akademiske sirkler, men også innenfor vår hverdagstenkning. De siste tiårene har vi sett en økende tendens til at sosialt samspill og mellommenneskelige relasjoner forstås ut fra en kjølig og sterk markedslogikk og at sosial problem-



løsning mer og mer finner feste i en slik logikk. Det gjelder ikke minst pedagogikken.

Takknemlighet som akkordarbeid

La meg ta et par søte eksempler: Det går an å tenke seg en situasjon hvor vi gir barn 10 kroner hver gang de skriver «tusen takk» på et ark. En slik strategi kan selvsagt virke i det lange løp. Men det er ikke sikkert. Ved å skrive «tusen takk» nok ganger, vil barna muligens lære effektivt hva ordene betyr og fortsette å bruke dem i egnede situasjoner selv om de ikke lenger får penger for det.

Men det er også mulig å se for seg et annet scenario: De vil lære noe helt annet, nemlig å betrakte «tusen takk» som akkordarbeid som kun gjøres mot kontant betaling. Problemet her er at slike bestikkelser vil kunne ødelegge barnas moralske oppdragelse og gjøre det vanskeligere for dem senere å lære leksen om takknemlighetens dyd. Men selv om en slik form for betalingspedagogikk kan fungere på kort sikt, vil den like vel være problematisk fordi barna lærer en viktig og god egenskap på feil måte.

La oss ta et par andre eksempler: Er det riktig å betale et barn for gode karakterer eller for å lese bøker? Målet er selvsagt å motivere barnet til å jobbe hardere og å lese mer. Betalingen er middelet som brukes for å realisere et slikt mål. Økonomer forteller oss at vi alle reagerer på belønninger. Vi vet at noen barn leser bøker fordi de liker det, mens andre hater bøker og blir kvalme hver gang de nærmer seg en bokhylle. Hvorfor ikke bruke penger som lokkemiddel for å få alle barn til å lese raskt og effektivt slik at de kanskje også vil få et bedre utgangspunkt når de møter skolen senere? En slik strategi kan selvsagt føre til at barn leser mindre, selv om det på kort sikt kan virke godt, men da ut fra feil grunner. Markedet fungerer her som et instrument. Men det er ikke uskyldig. Det som starter opp som en markeds-mekanisme, blir til en markedsnorm. Problemet er at betalingen kan bli vanedannende og få barna til å lese bøker fordi det gir penger i pungen. På denne måten fordervs selve gleden av det å lese bøker. Jeg tror de fleste kan være enige i dette.

Bruken av belønning, enten det nå er penger eller andre ting, for å få barn til å lese mer og raskere, skrive penere, oppføre seg bedre, leke mindre, få bedre karakterer eller spise mindre godterier, gjenspeiler markedsøkonomiens logikk i forhold til livet.

Er alt markedsrelasjoner?

Men ikke bare det: Den utvider også livet. Når det på begynnelsen av 1980-tallet ble antydning at alt vi kan gjøre kan forklares ved å kalkulere nytte og kostnader, var det skyggepriser man tenkte på. Altså antatte priser som ligger implisitt i de alternativene vi møter og

de valgene vi tar. Hvis en person bestemmer seg for heller å være gift enn å skille seg, er det ikke snakk om faste priser. Personen vurderer skjult hva det vil koste å bryte opp, både finansielt og emosjonelt, for så å finne ut at det ikke lønner seg. Men de ulike og smarte belønningsskjemaene som det vrirler av i dag, går mye lenger: Ved å sette en reell fastpris på aktiviteter som går langt ut over rent materielle interesser, blir skyggeprisene tatt ut av sin tilværelse i skyggen og betraktes som virkelige.

Det bestemmes at alle menneskelige relasjoner i bunn og grunn er markedsrelasjoner og kan studeres ut fra rene årsak- og virkningsforhold. Det sentrale blir å kalkulere hvilke midler som er mest effektive for å kunne realisere et gitt mål. Jeg tror de fleste vil være skeptiske til dette.

Markedet trenger seg i dag inn i normsystemer som i utgangspunktet ikke har noe med markedstenkning å gjøre. Økonomer må bestemme seg for om dette er et tap som det er noen grunn til å bekymre seg over. Skal vi bry oss om situasjoner der foreldre uten anger kommer for sent til barnehagen for å hente sine barn? De kan jo bare betale seg ut av problemet - ?

Har det ingen betydning at dette kan føre til relasjoner med foreldre som inntar en typisk instrumentell form? Skal vi ikke bry oss om at barn som får betalt for å lese bøker, betrakter bøker som et arbeid de får betalt for og at det fjerner selve gleden og interessen av å lese bøker? Svaret vil kunne variere fra tilfelle til tilfelle. Men spørsmålene får oss til å gå bak forestillingen om belønningssystemene virker eller ikke. Det krever at vi gjennomfører en pedagogisk vurdering. Hvilken pedagogisk betydning har holdningene og normene som penger og andre belønningssystemer kan bryte ned? Vil tapet av ikke-markedsnormer og forventninger om effektivitet forandre det typiske og viktige ved aktivitetene





For mange år siden hadde forskersamfunnet solid empirisk belegg for at fysisk avstraffelse ... var den mest effektive måten å kontrollere uheldig barneatferd på.»



i barnehagene? Eller bør vi unngå å innføre pedagogiske belønningssystemer i de sentrale hverdagsaktivitetene, selv om de av og til kan være effektive?

Et typisk pedagogisk belønningssystem som har blitt populært i dag er, som mange føler på kroppen, ikke lenger penger direkte i barns lommer, men derimot dyre kartleggingsverktøy i pedagogenes hender. Det pedagogiske markedet krever nettopp slike verktøy hvor barn skannes etter alle kunstens regler som et nødvendig utgangspunkt for bruk av bestemte reparasjonsmetoder som forskningens gullstandard har vist fungerer effektivt.

Målet er gitt – hvordan nå det?

Pedagogikk forstås mer og mer som en markedsøkonomisk prosess hvor det finnes klare skillelinjer mellom midler og mål – og hvor det antas at målene er gitt og at de eneste relevante spørsmålene er de som er orientert mot de mest effektive måtene å komme frem til disse målene på. Derfor er kartlegging, skanning og iskald kalkulerer av egnede metoder så viktig.

Men uproblematisk er det ikke: Forskning har vist oss at de mest innflytelsesrike faktorene når det gjelder suksess i skolen finnes i barnas hjemmemiljøer – og kanskje viktigere; i barnas egne erfaringer de alle første leveårene. Dette skulle formode at den mest effektive måten å skape suksess i skolen på, vil være å fjerne barna fra deres foreldre så tidlig som mulig for å plassere dem innenfor et «ideelt miljø». Selv om mange økonomiske grep brukes for å intervenere i hjemmemiljøene – altså ulike forsøk på å forme barnas erfaringer så tidlig som mulig, mener de fleste sunne samfunn at det ikke er ønskelig å velge den mest effektive veien i retning av en total pedagogisering av barn- og unges liv. Dette viser at kunnskap om hvor effektive intervensjonene er, ikke som sådan er et tilstrekkelig grunnlag for beslutninger om pedagogisk handling.

Spørsmålet en pedagog bør stille seg er: Er det slik at de bestemte markedsorienterte intervensjonene er ønskelige? Er det dette vi vil?

Å lære barn at vold er lovlig

For mange år siden hadde forskersamfunnet solid empirisk belegg for at fysisk avstraffelse i alle tilfeller var den mest effektive måten å kontrollere uheldig barneatferd på. Likevel; en slik praksis bør unngås fordi den forteller barna at det er hensiktsmessig eller lovlig i nødstilfelle å tvinge sin vilje på andre – for eksempel ved å bruke fysisk vold.

Eksempelene viser at innenfor pedagogikken vil midler og mål ikke være knyttet sammen på en ytre og økonomisk måte. De midlene vi bruker i pedagogikken er ikke nøytrale når det gjelder hvilke mål vi ønsker å realisere. Det er ikke slik at vi ganske enkelt kan bruke et hvilket som helst middel så lenge de bare er «effektive» i økonomisk forstand.

Leiing for læring

og barnehage-eigarane si rolle

Forskningsprosjektet *Ledelse for læring. Utfordringer for barnehager i Norge* tek også for seg barnehageeigarane. Kjetil Børhaug har ansvaret for eigardelen av prosjektet; han seier eigarane er interesserte i prosjektet, og at både kommunale og private eigarar ser det som viktig å få fram meir kunnskap om skilnader og ulikskaper mellom private og offentlege barnehageeigarar.

Kjetil Børhaug er ein av forskarane bak prosjektet *Ledelse for læring. Utfordringer for barnehager i Norge* – sjå reportasjen i Første steg nr. 3 i år, sidene 10 og 11. Første steg spør Børhaug om kva som er hans rolle i prosjektet?

– Eg er ein av seks forskarar i prosjektgruppa, vi møtest jevnleg og prøver å driva prosjektet framover som eitt samla prosjekt. Likevel er det ei viss arbeidsdeling mellom oss, og eg har eit særleg ansvar for den delproblemstillinga som handlar om barnehageeigaren. Dette leddet som ligg over den einskilde barnehage, er blitt bygd ut dei seinare åra i både kommunane og mellom dei private barnehageeigarane, og er i ferd med å bli ein viktig faktor i utforming og gjennomføring av barnehagepolitikken. Vi vil gjerne sjå nærare på også dette leddet og det er mi særlege interesse og ansvar.

– *Kvifor er eit slikt prosjekt viktig? Og kvifor kjem det akkurat no?*

– Det samla prosjektet er viktig fordi vi dei seinare åra har fått eit aukande politisk trykk frå Storting og regjering – og bak der ligg det eit internasjonalt trykk – om utvikling og forbetring av kvalitet og innhald i barnehagen, inkludert at born skal lære meir og betre. Dette reiser viktige spørsmål om kva det skal innebera, og kven som skal få påverka kva det skal innebera. I dette prosjektet vil vi bidra til ein slik debatt ved å gi ny innsikt i kven som påverkar innhald, særleg knytt til læring, på ulike styringsnivå, frå det nasjonale og ned til den pedagogiske leiaren i samarbeid med sine medarbeidarar. Prosjektet er viktig fordi det gir eit grunnlag for denne diskusjonen og vurderingane. For min eigen del er eg altså særleg

opptekne av ulike eigarar si rolle og påverknad her.

– *Korleis vurderer du premissa for prosjektet no, under ei blåblå regjering, samanlikna med under ei raudgrøn?*

– Vi må vel rekna med at det inneber at tryk-
ket om meir og betre læring i alle fall ikkje vil
bli mindre, og det inneber nok også at dei
private aktørane si rolle framleis skal vera
sentral, noko som gjer prosjektet, ikkje minst
min del om eigarane, minst like viktig som før.
Når det gjeld ulike typar eige er der mange
som har sterke og litt einsidige oppfatningar
om kva ulike typar eige har å seie, og det er
viktig å gi eit betre kunnskapsgrunnlag for
denne diskusjonen.

Ulike føresetnader

– *Kva tyder det for prosjektet at berre ein tredel
av dei tilsette i barnehagen er barnehagelærarar?*

– Vi er opptekne av kven som skapar
læringsinnhaldet og formene i barnehagen på
alle nivå, også i den einskilde barnehage, det
betyr at samspelet mellom dei fagleg tilsett og
dei andre er ein viktig faktor.

– *Kva tyder det for prosjektet at svært mange
kommunar manglar barnehagefagleg kompetanse
i administrasjonen (medan den skule-
faglege kompetansen oftast er mykje betre)?*

– Det er svært viktig fordi det inneber at ulike
kommunale eigarar har svært ulike føreset-
nader for å skapa læringsinnhald og -former.
Det kan innebera ein stor skilnad for barne-
hagen sitt innhald om der er ein utbygd kom-
munal struktur som avlastar og byggjer opp
eller om styrar er overlatt til seg sjølv. Tilsva-
rande er vilkåra ulike for private barnehagar
også. Men også der vi har ein utbygd eigaror-
ganisasjon, ser det så langt ut til at denne
kapasiteten vert brukt på ulike måtar og til
ulike føremål. Kvalitet er ikkje ein ting, men
mange ulike, og ulike eigarorganisasjonar kan
dra i ulike retningar. Dette er av dei ting eg i
særleg grad skal arbeida meir med.

NPM som ei ramme for prosjektet

– *Kva meiner du om kommunepolitikarane sin
evne til kvalitativ/kvantitativ tenking i barne-
hagesamanheng, og kva for følger kan dette få
for «utfordringer for barnehager»? Sagt på ein
annan måte: Kor sterk, og eventuelt kor farleg,
er new public management-tenkinga i barne-
hagesamanheng?*

– Eg har ikkje grunnlag for å sei så mykje om
politikarane sine evner her, men mykje tyder
på at i dei fleste kommunar er både folkevalde
og andre meir opptekne av barnehagepoli-
tikken enn før.

– New Public Management (NPM) har slått
inn i barnehagesektoren som i dei fleste vel-
ferdssektorar, og nokre trekk ved sektoren som
passar godt inn i NPM-samanheng, som til
dømes mange ulike tilbydarar, har røter tilbake

til før NPM kom på dagsordenen. NPM er svært
samansett av mange ulike reformidear, og kvar
og ein av dei kan virka på ulike måtar i ulike
kontekstar. Til dømes er den sterke vektleg-
ginga av gode leiarar, også i barnehagen, eit
resultat av NPM, og sterke leiarar kan virka
på mange måtar. Ulike NPM-element legg
rammer for kven som påverkar og formar inn-
haldet i barnehagen og er slik sett ei viktig
ramme for heile prosjektet. Men eg trur ikkje
det er fruktbart å seie noko om at NPM samla
sett er farleg eller ikkje farleg.

– *Bergen er ein samarbeidskommune for pro-
sjektet. Kva rolle/oppgåver har Bergen som sam-
arbeidskommune?*

– Dei har framfor alt vore ein aktiv medspelar
og dialogpartnar i utforminga av problemstil-
lingar, formidlingsplanar og datainnsamling.
Prosjektgruppa må ha det endelege faglege
ansvaret, men det er svært verdifullt å samar-
beida med kommunen om dette. Det gir nye
delproblemstillingar og -aspekt. Ei særleg utfor-
dring i prosjekt som dette er korleis vi skal få
til ei konstruktiv tilbakeføring til praksisfeltet,
og ikkje minst her vonar vi at samarbeidet med
kommunen vil hjelpa oss til å finna nye grep.
Det må gå an å finna på noko anna enn rap-
portar og foredrag på konferansar og samlin-
gar.

– *Kva meiner du om private barnehageeigarar
si haldning til eit slikt prosjekt, samanlikna med
haldningane til kommunale eigarar?*

– Eg har vore hos begge typar eigarar og blitt
møtt med positiv interesse og velvilje der eg
har kome. Eg trur alle partar ser at det er vik-
tig å få fram meir kunnskap om skilnader og
ulikskapar mellom private og offentlege, det
er mykje kjenslesterk synsing om dette. Dei
private eigarane eg har hatt kontakt med og
har snakka med, har vore svært konstruktive
og positive.

Lærande organisasjon og kvalitet

– *I kor stor grad heng prosjektet saman med
spørsmål som òg har med skulen å gjere, og
barna sin overgang frå barnehage til skule?*

– Vi er opptekne av i kva grad ein er oppte-
ken av det i barnehagane og hos eigarane, og
kven som driv fram kva slags tilnærming til
dette.

– *Kva legg du i omgrepet «lærande organisa-
sjon»?*

– Det svaret vert forskjellig alt etter kva for
forståing ein har av organisasjonar. Ettersom
eg har bakgrunn i statsvitskap og i adminis-
trasjon og organisasjonsvitskap, vil nok eg vera
mest oppteken av at organisasjonar lærer på
eit organisasjonsnivå, det vil seie eit kollektivt
systemnivå. Sektoren ser ut til i å utvikla seg
i retning av at den einskilde barnehage meir
og meir vert integrert i eigarorganisasjonen
og i større nettverk, og det gjer læring på orga-
nisasjonsnivå til noko anna det har vore før.
Andre er meir opptekne av læring på individ-



Kjetil Børhaug (kjetil.borhaug@aorg.uib.no) er professor ved Universitetet i Bergen (UiB). Forskningsprosjektet det her er tale om, er eit samarbeidsprosjekt mellom UiB, Dronning Mauds Minne, Høgskole for barnehagelærer-utdanning (DMMH) i Trondheim, og Høgskolen i Nord-Trøndelag (HiNT). Les meir om prosjektet i forrige utgåve av Første steg (privatfoto).

og gruppenivået. Eg vil tru at med den saman-
setjinga vår prosjektgruppe har, så vil vi kunna
ivareta fleire tilnærmingar.

– *Kva legg du i omgrepet «kvalitet i barne-
hagen»?*

– Det kan ein nok seie mykje om. Ei viktig
side er at ein ofte omtalar kvalitet som ein
eintydig storleik som vi vil ha meir av. Då til-
slører vi at det er ulike syn på kva som er den
ynskjelege kvaliteten og at barnehagen og
innhaldet i den er omstridd og kan ta ulike
retningar, alt etter kven som får forma det.

Eit grunnlag for val i framtida

– *Kva ser du for deg av offentlege kostnader
knytta til ei realisering av dei resultata prosjek-
tet kjem fram til? Og kva ser du for deg av offent-
leg vilje til å løyve dei naudsynte midla?*

– Eg trur i grunnen ikkje at prosjektet vil
produsera avdekking av behov som berre kan
dekkast av nye, store løyvingar. Eg trur nok
meir at prosjektet vil gi eit grunnlag for å ta
val i framtida om kva som skal vera innhaldet
og kven og kva som skal utforma det. I den
grad prosjektet vil peika på problem vil det, i
alle fall i min del av det, særleg gjelda organi-
sering og styringsformer. **AS**

– Vi må bruke motmakt

Barnehagen er under press og verre vil det trolig bli. Det er tid for motmakt, anser Brit Nordbrønd, men skal barnehagens forkjempere kunne kjempe effektivt, trenger de egnet verktøy. Nordbrønd anbefaler sine studenter å lese vitenskapsteori og filosofi for å bli i stand til å gjennomlyse og analysere tallrike politiske dokumenter der det er lett å la seg forføre av de fine ordene.

Intervjuer: Arne Solli
Fotograf: Erik M. Sundt

Språk og makt – det er hva Brit Nordbrønd underviser i ved barnehagelærerutdanninga ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA).

– Språk og makt henger sammen, og det ligger alltid makt i språket, sier hun. – I enhver tekst, og spesielt i enhver politisk tekst, ligger det en skjult makt. Derfor trenger vi et verktøy som hjelper oss til å lyssette og gjennomskue tekstene – hva er det politikerne sier *egentlig*?

Hva betyr for eksempel «kvalitet»? Det er så lett å bli forført av språket, mener Nordbrønd, og nevner at i Stortingsmelding 41 (2008 – 2009) *Kvalitet i barnehagen* brukes ordet «kvalitet» (i forskjellige sammensetninger) over 300 ganger.

Hun nevner også Stortingsmelding 27 (1999 – 2000) *Barnehage til beste for barn og foreldre*: – Den inneholder to kapitler om kvalitet. I det ene kapitlet knyttes kvalitetsbegrepet til verdiene i Rammeplan for barnehagen (1996), i det andre knyttes kvalitet til ord som fleksibilitet, brukertilpasning, kostnadsbesparing, strukturreformer, mer effektivitet i offentlig sektor, og så videre. En annen tenkning, en annen logikk, et annet språk.

– Jeg bestemte meg for å intervju ni styreere om deres mening om samme melding. Det viste seg at de også var provoserte over

språkbruken. De snakket om helt andre ting, nemlig om nok personale, nok fagfolk, nok tid til barna, og makt og myndighet til å virkeliggjøre barnehagens samfunnsmandat. De snakket om møter mellom mennesker, om hverdagssituasjonene – det er der vi finner kvaliteten, i fagfolks evne til å skape den gode hverdagen.

– Hva ligger av skjult makt i tekstene i disse meldingene? Det er ikke så lett å se, noe også studentene gir uttrykk for, sier hun. – Det er jo slik i vårt moderne samfunn at makta i betydelig grad opererer skjult. Leser vi kriminologiens, kriminalitetens eller galskapens historie, ser vi at makta var mye tydeligere før i tiden. I dag snakker vi om styringsmakt og disiplineringsmakt. Den moderne maktutøvelsen må vi kunne gjennomlyse for å kunne forholde oss kritisk til den, slik at vi kan gjøre noe med den, kunne sette inn motmakt, vise flere perspektiver, et kjennetegn ved demokratiet.

Hun påpeker at barnehagens mandat ligger i formålsparagrafen, paragraf 1 i Barnehegeloven: – Hvordan forholder vi oss til den som tekst, mens vi forholder oss til barnet, enkeltindividet?

Med «enkeltindivider» mener Nordbrønd, inspirert av den tysk-amerikanske jødiske filosofen og journalisten Hannah Arendt (1906 – 1975), at vi alle er *unike* individer, men vi lever i den samme verden, i en *felles-verden* preget av mangfold og forskjell. Det er noe

annet enn en individorientering der fokuset er på Mennesket løsrevet fra fellesskapet.

Kierkegaard og ansvar

– Vi blir hjelpeløse overfor makta – representert ved våre styresmakter – dersom vi ikke har kunnskaper og verktøy som hjelper oss til å analysere det som blir sagt, det som gjøres, det som skjer, sier Nordbrønd. Hun fant sine verktøy i vitenskapsteorien og filosofien, og en filosof som har betydd mye for henne er danske Søren Kierkegaard (1813 – 1855).

– Enten – eller-perspektivet presset meg selv til kritisk å reflektere over de ulike perspektivene, sier hun.

– Jeg leste *Enten – eller* på gymnasen, det var en utrolig komplisert tekst som jeg er usikker på hvor godt jeg forstod. Der sier han at det finnes i hovedsak to livsformer, den estetiske der alt er nytelse, og den etiske, knyttet til etikk, og disse to livsformene må vi velge mellom. Kierkegaard er eksistensfilosof, han hevder at vi må velge det ene eller det andre, og det er ingenting imellom.

– Der er jeg nok ikke enig med ham, sier Nordbrønd. – Det reduserer det komplekse og flertydige til noe endimensjonalt. Det er jo mange dimensjoner ved våre liv i hverdagen, vi må anta mange perspektiver. Slik jeg ser det, stenger Kierkegaards dogmatisme for all tvil, og tvil er jo en uunngåelig del av livet.

– Det jeg imidlertid synes er interessant, er det syn at ansvar springer ut av etikk, ikke ut av estetikk, selv om jeg mener det er feil å skille etikk og estetikk helt fra hverandre. Men når Kierkegaard understreker det ansvaret vi har, vårt moralske ansvar, berører det fordringer knyttet til det å være menneske.

– Knytter vi Kierkegaards tanker an til barnehagen, mener jeg dette innebærer at barnehagelærere, førskolelærere, må ta tilbake det ansvaret for barnehagen som jeg mener barnehagelærerne er meget flinke til å forvalte. De må våge å ta grep! slår hun fast.

Hun viser til det etiske ansvaret som er nedfelt i barnehagens formålsparagraf, i samfunnsmandatet: – Vi er forpliktet på samfunnsmandatet, men det kan synes truet, det er under press. Barnehagen er truet av den instrumentalismen som synes å dominere barnehagepolitiske tekster siden midten av 1990-tallet, slik Nordbrønd ser det.

– Ledere i barnehagen er ledere i en sosial

«... det blir nok enda mer styring og kontroll (under de blåblå), trass i det frihetsbegrepet som står så sentralt i liberalistisk tenkning. Det vil nok også bli enda mer privatisering, ...»





Vi blir hjelpeløse
overfor makta –
representert ved
våre styresmakter –
dersom vi ikke har kunn-
skaper og verktøy som
hjelper oss til å analysere
det som blir sagt,
det som gjøres,
det som skjer, ...»

virkelighet, sier Nordbrønd. – I den sosiale virkeligheten som er barnehagen, må barnehagelærere bruke sin dømmekraft og utøve sitt skjønn til barnas beste.

Barnehagen reduseres

Noe av det som opptar Nordbrønd mest nå for tiden, er det at barnehagen siden midten av 1990-tallet gradvis er blitt redusert til en skoleforberedende virksomhet, og det bekymrer henne: – Framtidsperspektivet overtar for her og nå-perspektivet.

– Første gang jeg ble meget bekymret var da vi fikk NOU 2010:8 *Med forskertrang og lekelyst* (som Nordbrønd kommenterte på kritisk vis på Styrerkonferansen i Stavanger høsten 2010, se Første steg nr. 4/2010, side 17).

– Siden har det kommet flere offentlige dokumenter som etter min mening strammer grepet om barnehagen som utdanningsinstitusjon, som skoleforberedende virksomhet.

– Men egentlig, fortsetter Nordbrønd, - har alle barnehagepolitiske dokumenter siden 1990-tallet begynt med å vektlegge formålsparagrafen og hensynet til barn og barndom, samtidig som vi kan iakttak argumentasjonen for og begrunnelser av forslagene i de samme dokumentene styrer barnehagebarn i retning av skolestartere.

Øystein Djupedal (SV) ble kunnskapsminister i 2005 og i 2006 trådte en ny rammeplan i kraft. Han besøkte i den forbindelse Høgskolen i Oslo, som den ennå het da, og Nordbrønd minnes at han sa om de sju fagområdene i rammeplanen at det ikke er slik at skolen skal inn i rammeplanen; det er barnehagetradisjonen som skal inn i fagene.

– Dette beroliget meg, sier hun. – Samtidig tok jeg imidlertid en titt på departementets hjemmeside, og der kunne jeg lese at han ba



tre økonomer i Trondheim om å utrede barnehagens samfunnsøkonomiske betydning. Jeg ble bekymret, for da dreide det seg plutselig om økonomi og lønnsomhet i stedet.

Markedsliberalismen er den rådende ideologien i OECD-området, og OECD, Organisasjonen for økonomisk samarbeid i den vestorienterte delen av verden, arbeider for å styrke konkurranseevnen til landene i OECD-området, som også Norge tilhører.

– Denne ideologien presser markedstenkningen helt ned i barnehagen, fastslår Nordbrønd. – Den gjennomsyrrer hele utdanningssystemet. Et dokument som Stortingsmelding 24 (2012 – 2013) *Framtidens barnehage* har mange referanser til tenkningen i OECD og EU.

– Når PISA-målinger (= Programme for International Student Assessment) viser at norske elever gjør det dårlig i matematikk, blir

norske politikere opprørte og bekymrede, men de spør aldri om hva slags samfunn vi ønsker oss, sier hun. – Norske elever skårer jo godt i demokratiforståelse, for eksempel, men det perspektivet får liten oppmerksomhet i offentligheten.

– Det som er blitt resultatet, er mer voksenstyrt læring, kartlegging og testing, men det trenger vi ikke i barnehagen, sier Nordbrønd – selv om hun er glad for den økte debatten om barnehagespørsmål.

Ovenfra og nedad

– Jeg møter mengder av barnehagelærere, pedagogiske ledere og styrere på møter, fagseminarer og kurs, fortsetter Nordbrønd. – Grunntonen er bekymringer for og frustrasjoner på grunn av den ovenfra og nedadstyringen de føler seg utsatt for. Staten vedtar

styringsdirektiver i form av lovverk, mens kommunenivået har som oppgave å se til at barnehagene etterlever direktivene. Fagpersonalet i barnehagene må gå på akkord med det ansvaret de er gitt til å forvalte samfunnsmandatet, verdier nedfelt i formålsparagrafen.

– Ser vi på Oslo kommunes hjemmesider for barnehagene, er det utallige *maler* for alle typer virksomhet i barnehagen, sier hun. – Noen av malene *kan* barnehagene velge å bruke, men svært mange maler er en del av Prosjektet Oslobarnehagen, og barnehagene *skal* bruke dem.

– Blant annet er det utarbeidet en mal for årsplan med progresjonsmal og årskalender. Alle kommunale barnehager i Oslo skal bruke denne malen. I progresjonsplandelen skal barnehagelærerne skrive inn i boksene hvordan barnehagen arbeider med det enkelte fagområde (det er sju av dem) for gruppen ett til to år, tre til fire år, og skolestartere.

– Når barnehagene så følger de standardiserte malene, for eksempel i planleggingsarbeidet, blir planene så detaljerte at barnehagen blir stående uten frihet til egen planlegging, enn si egen tenkning. Dette svekker rommet for profesjonsutøvelse, sier hun.

Fra rødgrønt til blåblått

Nordbrønd var kritisk også til de rødgrønnes barnehagepolitikk. Hun tror den politikken som vil bli ført under de blåblå, ikke vil skille seg vesentlig fra den under de rødgrønne.

– Men det blir nok enda mer styring og kontroll, trass i det frihetsbegrepet som står så sentralt i liberalistisk tenkning. Det vil nok også bli enda mer privatisering, antar hun.

Innholdsmessig og tematisk tror hun ikke det blir store forskjeller. Det vil heller bli en videreføring og forsterking av den rødgrønne politikken. Arbeidet med «framtidens barnehage» vil bevege seg i sterkere grad mot det skoleforberedende – tror og frykter Nordbrønd.

Dette innebærer enda trangere kår for den såkalte nordiske barnehagemodellen der leken og det helhetlige læringssynet står sentralt. Nordbrønd har lest OECDs tekster, der framheves den nordiske modellen – samtidig som den undergraves, mener hun.

En av fire jenter

Brit Nordbrønd var en av fire jenter, den nest eldste, da hun vokste opp. Faren pleide å si til dem: «Stå på, jenter!» Den oppfordringen har Nordbrønd tatt til seg.

Hun har i hele sitt voksenliv vært opptatt av pedagogikk og barn, men hun har aldri arbeidet i en barnehage. Det er en av hennes sorger, men en ulykke i ungdommen gjorde henne så dårlig til beins for resten av livet at det å arbeide i barnehage ble en umulighet.

– Jeg er født i Gudbrandsdalen og bodde først på Kvam, siden flyttet familien til Fager-

Intervjuet: Brit Nordbrønd (65) (brit.nordbrond@hioa.no) er høyskolelektor ved barnehagelærerutdanninga ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Hun er en profilert foredragsholder om barnehagefaglige og -politiske emner, og har et vesentlig forfatterskap bak seg. Her nevnes bare Barnehagelæreren – en politisk aktør. Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen (2013, sammen med Anne Greve og Turid Thorsby Jansen). Hun har også ved flere anledninger bidratt med artikler til Første steg. I 2011 ble hun tildelt hedersprisen Årets barnehageinspirator på Private Barnehagers Landsforbunds landsmøte.



nes i Valdres, forteller hun. – Jeg bodde en periode på Dokka, men nå har jeg bodd i Oslo i snart 50 år. Jeg begynte med å ta en utdanning innen sykepleien, men skiftet til Barnevernsakademiet (BVA) i Oslo i 1971. Der var jeg i to spennende år.

Hun ble svært interessert i barnehagepedagogikken, og hun tenkte også mye på seg selv som pedagog i en barnehage. Det var da hun oppdaget at hun manglet verktøyet, det vil si kunnskapen til å kunne sette ord på forhold hun støtte på i studietiden.

Etter BVA, delvis av helsemessige årsaker, begynte hun så å studere ved Pedagogisk forskningsinstitutt (PFI) på Blindern. Der kastet hun seg over fagene vitenskapsteori og filosofi, fagene som ble hennes personlige døråpnere. «Jeg ble i stand til å analysere», som hun sier. Studiet endte med en hovedoppgave i pedagogikk, før hun gikk videre til fag som kriminologi og offentlig rett, som hun ville ha for å ha det hun kaller en «komplett samfunnsvitenskapelig utdanning».

Så søkte hun jobb ved BVA – og fikk den ikke! Det ble i stedet jobb i grunnskolen, så ved voksengymnas, i Voksenopplæringsrådet, og til slutt i Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. Gudmund Hernes var en av hennes overordnede.

– Jeg satte pris på at Hernes i forbindelse med seksårsreformen foreslo at ca 70 prosent av innholdet i første klasse skulle være lek. Dette fikk han imidlertid ikke gjennomslag for i Stortinget.

I mellomtiden var BVA blitt til Høgskolen i Oslo, og der fikk Nordbrønd til å begynne med 10 prosent (!) stilling – inntil hun fikk full stilling i 1998.

– Da følte jeg at jeg kom hjem igjen! sier hun.

Framtidens barnehage

Stortingsmeldingen fastslår at det er personalet som står for kvaliteten i barnehagen. Det er Nordbrønd helt enig i. Men pedagogmangelen er stor, rekrutteringen til yrket er dårlig, og hva kan gjøres? Det hevdes at ca 15 000 førskolelærerutdannede befinner seg i yrker utenfor barnehagen, og hva er grunnen til det?

– Det står spesielt dårlig til i Oslo, konstaterer Nordbrønd. – Bemanningsmangelen tvinger styrere til å skyve på regelverket for å få kabalen til å gå opp slik at alle gjøremål som *må* gjennomføres, blir det.

Nordbrønds forslag til tiltak er for det første en styrking av det profesjonelle miljøet i barnehagene, og ikke bare i barnehagen, men i planlegging og drift av barnehagesektoren.

– Vi arbeider med verdier som ikke er kortsiktig målbare, sier hun. – Vi mangler et faglig miljø, vi mangler muligheten for å utøve myndighet og ansvar, og lønna er altfor dårlig – det er mange grunner til den sviktende rekrutteringen.

«Nettverk» er et siste stikkord fra Nordbrønds side: – Hvorfor får ikke barnehagelærere og underviserne og forskerne ved utdanningsinstitusjonene større gjennomslag? Jeg tror en løsning kan være å bygge nettverk, tuftet på erfaringsbasert og forskningsbasert kunnskap, der dannning er nøkkelordet. Og som deltakere i et nettverk er det enklere for den enkelte å tre fram i det offentlige rom.

– Bygg fellesskap! Studér forholdet mellom språk og makt! Organiser motmakt! oppfordrer Brit Nordbrønd, som tror det kan være fullt mulig å ta makta tilbake, fra byråkratene til pedagogene, fra teknokratene til fagfolkene i barnehagen – fordi barnehagen er så viktig at det er kampen og strevet verdt.

Berlin-barn fra asfalt til skog og mark

Vel, alt er relativt – det dreier seg om skog og mark innenfor Berlins bygrenser. Berlin-pedagogene sender ungene ut i naturen, om enn midt i byen. Urban pedagogikk i økologisk ånd.

Av Silje Berggrav
Foto: Jørn Tomter

Energiske fireåringer klatrer i et tre. Kaster seg tøft ned på bakken, spretter over en vanddam og hopper på et huskestativ av tømmerstokker med kjettingfeste og seks gummidekk i en sirkel. Når barna husker ekstra høyt og fort, kan de nesten treffe hverandre med føttene i midten. Juhu! Fireåringene jubler over spenningen i magen. En norsk lekeplassinspektør ville umiddelbart funnet fem feil. Men barnehagestyrer Sylvia Michler roer nervene:

– Vi har betydelig færre ulykker nå enn da alle vinkler var helt rette. Barna er blitt flinkere til å bevege seg i ulendt terreng, og passer bedre på når de løper rundt, forteller hun.

Barnehagen Wummelbude i bydelen Marzahn er én av mange som har fått et løft med EU-midler og idealistbistand. Nå har det tidligere flate, uinspirerende friområder fått smale stier å tusle på, busker å gjemme seg bort i, en drømmeøy der tankene kan fly, vannpumpe til å lage elver og demninger i sanden og eget ildsted der barna kan grille poteter og pølser.

Den amerikanske journalisten og forfatteren Richard Louv hevder at barn i mange av verdens storbyer lider under det han kaller «nature deficit disorder» – «naturunderskuddslidelse». I boka «Last child in the woods», en bestselger som forårsaket en liten revolusjon da den utkom i USA i 2005, argumenterer Louv for at barn lider både fysisk og mentalt som følge av mangel på kontakt med naturen, og han hevder at dagens generasjon er den første som vokser opp «uten meningsfylt kontakt med den naturlige verden».

Men i Tyskland vender barnehagen tilsynelatende tilbake til røttene. Det blir stadig flere friluftsbarnehager i et land der man knapt kan oppholde seg noe sted uten å få øye på en fabrikkpipe eller i alle fall et næringsbygg.

PC-en blir barna likevel tidlig nok kjent med, er holdningen nå blant mange pedagoger.

Barna deltar

Et stort antall lekeplasser, barnehager og skolegårder i Berlin har vann som et lekeelement. Schweizerhof Grundschule i bydelen Zehlendorf er blant dem. I friminuttene skrur vaktmesteren på kranen som pumper vann inn gjennom munnen og ut av halen på et mosaikkdekket fabeldyr designet av elevene selv. Et nettverk av kanaler munner ut i en sandkasse der en gruppe syvåringer bygger demninger så sølevannet spruter. At elevene kommer tilbake til klasserommet våte til skinnet, er ikke noe stort problem, ifølge rektor Sabina Krüger. Hun kommenterer tørt at ingen dør av en våt bukse.

Bak den renoverte skolegården på Schweizerhof og de fleste andre ombyggingsprosjektene i Berlin står Grün Macht Schule («Grønn er lik skole»), en statsstøttet organisasjon som jobber for å motivere skoler, elever og foreldre til å omskape kjedelige, uinspirerende uteplasser til kreative, økologiske rom for lek og læring. Medarbeider Georg Coenen forteller at ett av organisasjonens hovedprinsipp er at barna skal delta i planleggingen både med ideer og den fysiske utformingen.

– Landskapsarkitekter og kunstnere er med i prosessen, men barna er med på alt fra å gå i skogen og velge tømmer til lekeapparatene, til å lage skulpturer i sandstein med hammer og meisel. Prosessen skaper eierskapsfølelse blant barna. Samtidig er det et mål at uterommet kontinuerlig skal kunne endres og omformes av elever som kommer til skolen senere, poengterer Coenen.

Mindre mobbing

– Har dere kommet for å se på skolegården vår? Vi har den fineste skolen i Berlin, stråler to tysk-tyrkiske smågutter i gangen ved Galileo Grundschule. Barneskolen i sentrumsbydelen Kreuzberg har 80 prosent elever med innvandrerbakgrunn. Mange bor i små blokkleiligheter uten plass til å utfolde seg. Men i den enorme skolegården på Galileo har de trær å klatre i, murvegger å hoppe fra, tømmerstokker å balansere på og gjengrodd buskas å gjemme seg i.

– Noe av det barna ønsker seg aller mest når skolegården skal bygges om, er hemmelige



Luftig lek. Ideen er at barna må lære å mestre de fysiske omgivelsene de befinner seg i.

steder der de kan møtes uten å føle seg overvåket av lærerne, sier Coenen. – Mange skoler opplever en markert reduksjon i mobbing og aggressiv oppførsel når skolegården omformes. Når store og små barn jobber sammen med et felles prosjekt, blir de kjent på en ny måte. Den sosiale dynamikken endrer seg diametralt. Og når barna får flere valg til lekeaktiviteter, blir de mer avslappet både i timene og friminuttene.

Færre ulykker

Ifølge barnehageansatte, rektorer og Grün Macht Schule har antall ulykker gått ned etter at hard asfalt ble erstattet av grønt gress, og



«Frirom for barn» - her får barna utfolde seg med et minimum av voksenintervensjon.

elevene fikk venne seg til å leke i kupert landskap. Samtidig er holdningen at barna bør lære seg hva en ulykke betyr, og de oppfordres til ikke å klage.

Norske Frode Svane, spesialpedagog og arkitekt, guider en studiegruppe på sykkel rundt til byens lekeplasser og bybondegårder, som i samme økologiske ånd er utformet med skeive klatrestativer i tømmer, vannpumper og karuseller som ville fått mange norske kommuner til å steile. Svane ergrer seg grønn over alle lekeapparatene som ble fjernet etter at Norge tilsluttet seg europeiske forskrifter på 1990-tallet: – Norge har tolket de forskriftene mye mer rigid enn for eksempel Sverige og Danmark. Det er ikke lekeapparatene som har skylden for ulykker; underbemannede barnehager er et mye, mye større problem.

Han peker på at Norge er et land fullt av skog, fjell og svaberg: – Trærne har spisse grener du kan sette deg fast i, og knauser kan du falle fra. Barn må lære seg å beherske det landskapet de vokser opp i. De løper en mye større risiko for ulykker hvis de ikke lærer seg hvor de skal sette grensene.

(Svane driver nettstedet www.barnas-landskap.org, men har i senere tid flyttet mye av sin faglige virksomhet til Facebook. Interesserte finner ham ved å google «Facebook Frode Svane».)

Imponerte amerikanere

– En del av disse prosjektene koster litt, sier Coenen, – men du trenger ikke store, dyre lekeapparater for å skape kreativ lek og god atmosfære. Barn har det vel så gøy med vann, trær og steiner.

Pedagog Virginia Sullivan fra USA, medlem av Svanes studiegruppe, er enig: – Lekeplasser forteller mye om kulturen der du finner dem. I USA tror vi at alt må kjøpes, og at bare det dyre er bra nok. Men i motsetning til plastleker kommer ikke naturelementer med instruksjoner. De krever mer av barns nysgjerrighet, fantasi og initiativ. Bare tenk på alt du kan gjøre med en pinne!

Sullivan og andre sliter med å få oppslutning om mer utfordrende lekeplasser i land der en liten hump i asfalten defineres som «snublefare» og gir grunnlag for å saksøke.



Om artikkelforfatteren: Silje Berggraver frilansjournalist (privat foto).

Hvordan lytter vi til barnas stemmer?

Et symposium i Ruseløkka barnehage

I Ruseløkka barnehage i Vika i Oslo er *symposiet* tatt i i bruk i arbeidet i barnehagen.

Der får barna utvikle spørsmål og søke svar på sin nysgjerrighet, med pedagogene først og fremst som veiledere.

Av Salvador Rivas Abrego
Foto/copyright Ruseløkka barnehage

IRuseløkka barnehage er barn og voksne nå inne i det tredje året av prosjektet *Ruseløkka – kulturbarnhagen i Vika*, hele tiden med oppfølgende veiledning av Astrid Manger. Dette året er det den engelske fotballklubben Arsenal og kroppens hundre språk som har hovedfokus, og barns og voksnes oppmerksomhet.

Når jeg som pedagog arbeider med temaer og med barnesymposium som verktøy, forholdet jeg meg til barnehageloven som blant annet sier dette om barns rett til medvirkning (lovens paragraf 3):

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

Når vi i Ruseløkka barnehage arbeider med ulike temaer i et prosjekt, arbeider vi alltid i smågrupper, med en voksen i hver gruppe. Dette siste prosjektåret har jeg en gang i uken samlet alle de eldste barna i en gruppe for å holde *barnesymposium*. Det jeg ønsker med dette er at alle barna skal kunne følge andre barns arbeid – og bli kjent med flere tanker og ideer. Barn vil både lære av andre barn og de vil lære å lytte til andre barn – og voksne.

I et symposium skal alle barna være i dialog med hverandre, og da er det viktig at de ser hverandre. Pedagogen må også hele tiden være synlig for barna, men plassering er kanskje mindre viktig da hans eller hennes rolle er å være støttende og å komme med gode åpne spørsmål som sikrer at barna kommer videre i sin egen diskusjon og sine egne samtaler.



Om artikkelforfatteren: Salvador Rivas Abrego (salvador.ruselokka@hotmail.com) er pedagogisk leder i Ruseløkka barnehage i Oslo (privat foto).

Vise det – prate om det

Oscar fem år: «Vi kan vise det på symposiet.»

ting andre har gjort og så får vi vise selv hva vi gjør.».

Maia seks år: «Der prater vi om ting vi har gjort.»

Jade Awa fem og en måned: «Iblandt er det kjedelig, men det er gøy å snakke om hva vi har gjort!».

Teddy fem år og åtte måneder: «Vi ser på

Hvordan et slikt møte kan foregå.

En slik samling begynner ofte med at vi blir enige om symposiets retningslinjer (regler). Det vil for eksempel si at vi lar hverandre snakke ferdig og at vi rekker opp hånden før vi får si noe. Disse retningslinjene er nødvendige for å skape et rolig og avslappende miljø som bygger på respekt. Pedagogen presenterer det temaet som skal vies oppmerksomhet og hvilke barn som har vært delaktige i den aktuelle aktiviteten. Etter det kan de barna som skal framføre temaet på symposiet, komme frem og fortelle mer om sin aktivitet.

Jeg har valgt å be alle delaktige barn om å fortelle om sine egne erfaringer fra aktiviteten, slik at vi kan få reflektere ut i fra så mange perspektiv som mulig! Deretter er det åpent for barna (og pedagogen) å stille spørsmål. Noen av barna vil gjerne komme frem og vise sine teorier samtidig som de forklarer for de andre. Noen ganger strekker ikke ordene til og kroppens andre språk må tas i bruk. Barna får nok tid på sig til å prøve ut hverandres teorier, og også til å kunne utvikle disse til sine egne.

Vi avslutter møtet med at pedagogen gjør en sammenfatning av de viktigste punktene i temaet som barna har belyst. Sammenfatningen gjør vi for å vise at vi har hørt på og lyttet til hverandre og for å forsikre oss om at barna ikke har noe mer å tilføye.

Symposium

Av gresk, *sym* = sammen og *posis* = drikk. Ordet symposiums opprinnelige betydning er drikkegilde. I antikkens Hellas gikk drikkingen gjerne sammen med intellektuelle diskusjoner. I mer dannede kretser var det et møte med fremførelse av poesi og retorikk, og det ble etter hvert et forum for filosofiske diskusjoner. I dag benyttes ordet om konferanser eller møter der et spesielt (vitenskapelig) tema diskuteres, og der deltakere har med egne presentasjoner.

Når vi som pedagoger reflekterer over tilrettelegging for lek og læring, må vi stadig ha en diskusjon om vårt barnesyn og læringssyn – blant annet når vi har vår oppmerksomhet rettet mot barns medvirkning i barnehagens hverdag.

I henhold til læringssyn om hvordan kunnskap bygges (jf. blant annet Lev Vygotskij), vil barns (og voksnes) kunnskaper, ideer, teorier og vurderinger finnes i relasjoner mellom mennesker, og utvikles i samhandling med andre. Barn vil altså kunne hjelpe hverandre med å konstruere helt ny kunnskap i et fellesskap, og barnesymposiet vil være et verdifullt verktøy for å få høre barnas meninger om barnehagens innhold, aktiviteter, materiale, tid og rom, m.m. Slik vil vi pedagoger kunne få verdifull informasjon om barnas lek og læring.

Refleksjon, observasjon, dokumentasjon

Da vi begynte å benytte oss av Barnesymposiet, var vi interesserte i å studere gjennomføringen av symposiet og dets form. De spørsmålene som vi reflekterte over var blant annet antall barn i gruppen, de voksnes rolle, aldersgruppe, barnas interesser, bruk av IKT som verktøy, tid og rom. Disse spørsmålene er stadig interessante for oss som pedagoger; det handler om å sikre kvaliteten i vårt møte med barn. I dag er vårt hovedfokus i reflek- ➡➡



Når vi som pedagoger reflekterer over tilrettelegging for lek og læring, må vi stadig ha en diskusjon om vårt barne- og læringssyn – blant annet når vi har vår oppmerksomhet rettet mot barns medvirkning i barnehagens hverdag.

Hva er balanse? (I)

Felin seks år:

«Balanse er at man må være forsiktig når man beveger seg. Når man balanserer må man ikke se ned, kun rett frem. Vi må måle beina slik at de blir akkurat like lange slik at de kan stå.»

Teddy fem år og

åtte måneder: «Vi har flate føtter nedover slik at vi kan stå!»

Sonja Elea fire år og ti måneder: «Det er enklere å ha føttene sammen.»

Glen fem år og sju måneder: «Man må være forsiktig. Vi

må ha hendene ned i bakken og føttene... rumpen i været... sånn... da får man balanse!»

Oscar fem år: «Se jeg balanserer som tårnene! Kantene på tårnet må være innenfor den andre boksen under ... ellers så faller den

ned!»

Ursula fem år og åtte måneder:

«Balance is a motion, it's not in the ground. When I dance I use balance.»

Teddy fem år og åtte måneder: «De på sirkus balanserer på line. Man tar en

fot foran den andre foten! Man må ikke tenke på noen ting – ikke tenke på hunder, ikke tenke på blomster!»

Aksel fire år og fem måneder: «Første gangen kunne jeg ikke – men jeg øvde meg!»

Jade Awa fem år og en måned: «I den ene enden satt Max og da ble det litt for tungt, for han veier masse, men når vi satt på den enden ble det tungest.»

Christian fire år og ni måneder: «Jeg lurar på hvorfor det står sånn?»





Oscar på fem år og en måned viser at han kan balansere liksom tårnet.

Hva er balanse? (II)

Teddy fem år og ni måneder og Felin seks år og en måned: «Apekatter balanser... Nei, apekatter balanserer ikke! – Jo! Det gjør de visst... når de svinger seg mellom trærne då må de ha god balanse ellers faller de...»

Selena fem år, som kanskje ønsker en tydeligere forklaring på hvordan man bruker balanse når man klatrer på en vegg: «Jeg forstår ikke hva dere snakker om ...»

Jade Awa fem år og en måned: «Teddy var veldig flink! Men når hun skulle si noe så kunne jeg ikke høre for alle andre pratet samtidig!»

➔ sjonen mer flyttet over til å se på hvordan symposiets tema beriker barnegruppen, det vil si hvordan barna som er medvirkende i symposiet tar i bruk de andre barnas kunnskaper og erfaringer.

Jeg har hatt et ønske om å prøve ut verktøyet symposium for at barnas meninger, tanker og ideer om barnehagens innhold, skal bli tydeligere, både for oss og for barna. Å introdusere symposiet som et nytt arbeidsverktøy ble for voksne og barn en felles forskningsarena. Slik ville vi felles finne frem til hvilken form som passer best for oss her i Ruseløkka barnehage.

Jeg vil gjerne kalle dette et pilotprosjekt, der vi systematisk har arbeidet med formen på symposiet for å kunne komme frem til den formen som fungerer best for akkurat oss. Her har vi blant annet sett på antall barn, aldersgruppe, tid (dagsrytme/ukedag), møtets lengde, tema/innhold og rom. Vi har også observert og dokumentert barnas plassering i rommet, pedagogens plassering og møtets retninglinjer/regler.

Nå synes vi at vi langt på vei har lyktes med å komme frem til en konstruktiv form som gir barna og oss voksne muligheten til å benytte symposiet som refleksjonsverktøy der vi synliggjør barnas kunnskaper, erfaringer og tanker om barnehagens innhold. Et symposium kan altså bli et godt verktøy for at vi skal se barnet og barna bedre, og at barna skal kunne bearbeide aktuelle tema i barnehagen.

Symposium og samtale

Vi har brukt prosjektør og storskjerm slik at barna får være i interaksjon med bildene (det

visuelle) og de barn som er med på bildene. Det bildet som vi viser på skjermen er (i dette temaet) av barn som balanser eller av materialer og andre ting som balanser, for seg selv eller på/mot hverandre. Vi har også tilgjengelig filmer på barnas PC som handler om balanse, for eksempel om yoga, ballett, samtidisdans, gymnastikkoppvisninger, og så videre.

Hva vil jeg at barna skal reflektere over og ha sin oppmerksomhet rettet mot? Med bakgrunn i observasjon og dokumentasjon av barns lek og læring, interesser og samtaler, velger vi temaer som vi vil at barna skal fordype seg i og samtale om i symposiet. Vi voksne arbeider som lyttende pedagoger, der vi hele tiden prøver å fange inn barnas ulike språk.

Vi gjør barna bevisste på at vi ser og hører hva de gjør når vi som voksne er tydelig til stede, og tydelig interesserte i barnas aktiviteter, for eksempel gjennom samtaler med barna, dokumentasjon av det de gjør, og i møter der vi reflekterer sammen (som i symposiet).

I dette eksemplet har vi valgt at barna skal fordype seg i et valgt tema i prosjektet vårt om London-klubben *Arsenal* og *kroppens hundre språk*. Vårt tema er *balanse*.

I løpet av høsten (2012) hadde vi arbeidet med kropp og bevegelse og hvordan vi kan bruke kroppen vår. Når vinteren kom og isen la seg i parken vår, observerte vi at barna hadde blitt veldig interesserte i å skli på isen og at de prøvde å skli på flere ulike måter - uten å falle. Temaet balanse var noe som kom naturlig som følge av barnas interesse for å skli på isen. som de selv hadde valgt å fordype seg i. Barna hadde flere ulike strategier på

hvordan de ikke Det vi gjorde var å ta denne interessen for å skli og for balanse hos barna over til symposiet og stille spørsmålet: «Hvordan kan vi stå med kroppen for ikke å falle når vi skli på isen?»

Rollebytter

Gjennom kollegiale samtaler og refleksjoner har vi pedagoger forberedt oss i forhold til å velge fokus og å stille de gode åpne spørsmålene. Pedagogen har ansvar for at flere synspunkter kommer frem – 'Let us think outside the box!' – og vi har øvd på å praktisere Gregory Batesons. *Metaloger*, som vi har arbeidet med sammen med vår veileder Astrid Manger.

Eksempel: Hva tenker du, Ole, om det Kalle har fortalt? Tenker du også slik, eller tenker du noe annet? Har du hørt om dette før? Hvordan kan du vite alt dette? Og så videre.

Det er viktig å hele tiden huske på at det er barna som skal være i dialog og at pedagogens ansvar er å være samtalelederen. Barnet forteller og barnet stiller spørsmål ut fra hva de har opplevd, lyttet til, vært med på å gjøre eller sett på bilder.

Vårt barnesyn

Vi ønsker å ha et barnesyn som bekrefter det intelligente og kompetente barnet! Vi vil se på barnet som nysgjerrig og med vilje og ønske til å leke og lære! Barna lærer gjennom å være i samhandling med hverandre. Barnas lek og læring i barnehagens hverdag skal skape et meningsfullt liv for hvert barn vi møter.

Vi må våge å la barna utforske sine egne strategier og erfaringer. Dette krever at vi som pedagoger planlegger og tilrettelegger for møte mellom de barn, de rom og de verktøy som barn kan få bruk for når de skal skape sine strategier. Medvirkning basert på et syn på at barnet er et deltagende subjekt innebærer at

Konrad fem år og ni måneder: «Kom og se! Vi lager et tårn som balanserer slik som vi så på symposium. Se det fungerer! De klarer å balansere akkurat som Oscar fortalte!»

Aksel fire år og fem måneder: «Dere kan bruke en pinne som kan støtte den bak slik at den kan stå, se - sånn...»

den voksne må være tydelig, synlig og lytter slik at barnet også opplever seg sett og hørt!

Vi må motivere barna til å fremføre sine meninger, tanker og vurderinger. Vi voksne i barnehagen skal motivere barna til et demokratisk verdiståsted der vi lytter og respekterer hverandres meninger. Barna viser oss sine interesser. De velger selv hva de vil fordype seg i, og lære seg mer om (og også, noen ganger, av det de ikke er interesserte i!).

Ann Åberg & Hillevi Lenz Tagucchi sier i boken *Lyttende pedagogikk* at det er først når man lytter nøye til barnas tanker og meninger at man kan skape et miljø fylt av nysgjerrighet og som også vekker barnas interesser.

Vi bestemmer veien sammen

Ett eksempel på hva vi tenker vi har gitt tilbake til barna ut i fra deres interesser, er en taubane der barna kan øve opp balansesansen gjennom lek. De kan for eksempel være sirkusartister og gå på line! Vi synes det er spesielt interessant å oppleve hvordan barna diskuterer et tema og kommer med egne ideer til måter vi kan videreutvikle vårt leke- og læringsmiljø på, både inne og ute.

Når Josefine på seks år og to måneder vil gå fra å bygge en balansedumpe til å bygge en hel lekeplass, kommer vi definitivt til å arbeide med Josefines idé, ettersom vi er enige om at barna skal ha medvirkning og at barnehagens inne- og utemiljø er barnas arbeidsrom!

I barnehagens rammeplan slås det fast at: «Barnehagen må gi rom for ulike barns ulike perspektiv og vise respekt for deres intensjoner og opplevelsesverden. Barns rett til ytringsfrihet skal ivaretas, og deres medvirkning må integreres i arbeidet med barnehagens innholdsområder.»

Frokost med personvern

Personvern i barnehagen var temaet for frokostmøtet til Senter for IKT i utdanningen. Mange erfaringer ble lagt på bordet (møtet ble ellers faktisk *streamet*!), mange spørsmål ble stilt, men ikke alle lot seg besvare.

Av Lene Chatrin Hansen

Stadig flere barnehager har et aktivt forhold til nettbruk, sosiale medier og digitale verktøy. Rammeplanen og ny barnehagelærerutdanning legger klare føringer for at denne kompetansen både må finnes og tas i bruk. Livet på nettet og hverdagslivet i barnehagen er ikke lenger atskilte enheter, og dette utfordrer hver og en av oss på ulike måter: Hva er digital dannelse? Må vi «på nett»? Facebook? Twitter? Instagram? Hvorfor? Hvem skal administrere en slik konto? Hvordan dele bilder? Og har vi egentlig tid til dette? Spørsmålene er mange, og målet for temafrokosten var å bidra med svar på noen av disse.

Den som serverte frokost 15. oktober var Senter for IKT i utdanningen (@iktsenteret), i senterets lokaler på Fritjof Nansens plass i Oslo. Møteleder var prosjektleder for barnehage og IKT, Barbro Hardersen (@BarbroHar).

Innlegg fra to barnehager

De sultne og kaffetørste fikk møte jurist Sara Eline Grønvold (@saraelineg), som har skrevet masteroppgaven (2012) *Foreldre som krenker egne barns personvern på sosiale medier: Nyter barn i Norge et tilstrekkelig godt vern?* Deretter overtok styrer Trine D. Selfors og pedagogisk leder Marit K. Nilsen fra Kirketunet barnehage og styrer Raymond W. Tiochta (@SuperRayT) fra Hannestad barnehage med sine erfaringer i bruken av sosiale medier og med sine refleksjoner og etiske vurderinger i den forbindelse.

Kirketunet barnehage drifter en blogg med følgende velkomst på nettsiden: *Barn velger*



Seniorrådgiver Barbro Hardersen er prosjektleder for barnehage og IKT ved Senter for IKT i utdanningen (foto: Lene Chatrin Hansen)

ikke sin barndom, men må leve i den de blir tildelt.

Selfors og Nilsen fortalte også om hvorfor de ville ut i sosiale medier: De ville bli mer synlig, være der brukerne er, og de ville dele og få noe tilbake – og om den lange prosessen i personalgruppa før de tok skrittet fullt ut.

Forfatter og barnehagelærer på nett, Catherine Fragell Darre (@vipspips og @Myrertoppen), holdt innlegg om hvorfor og hvordan bruke blogg som pedagogisk verktøy. Hun er bokaktuell om dette temaet (på Kommuneforlaget). Det er også Cecilie Staude, lærer ved Høyskolen BI (@ceciliestaude) og statsviter Svein Tore Marthinsen (@stmarthinsen), også de på Kommuneforlaget.

Møt folk der de er

Vi har ikke tid! er et av de vanligste argumentene for å styre unna sosiale medier. Uansett hvor våre samtaler med foreldrene befinner seg, handler det imidlertid om å komme mennesker i møte der de er. Tiden det tar er en investering.

Hvordan disse samtalene skal føres, og de mange etiske refleksjonene rundt dette, finnes det foreløpig ingen entydige svar på – heller ikke en temafrokost hos Senter for IKT i utdanningen kunne bidra med det.



Om artikkelforfatteren: Lene Chatrin Hansen (lene-chat@live.no, twitteradresse @lenechat) er førskolelærer, frilansskribent og blogger – se www.barnehagskebetragtninger.no (foto: Arne Solli).

SENTER FOR IKT I UTDANNINGEN er underlagt Kunnskapsdepartementet. Senteret arbeider for at informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) skal bidra til økt kvalitet og styrket læringsutbytte – se veilederen *Informasjonssikkerhet i barnehagen – En veileder i håndtering av personopplysninger og viktig informasjon*. Senteret finner den interesserte på Facebook slik: [iktsenteret.no/content/iktsenteret-pa-facebook](https://www.facebook.com/iktsenteret.no/content/iktsenteret-pa-facebook)

Sjekk gjerne også:

- [iktsenteret.no/superetterforskerne#Um956nAnJlJ](https://www.facebook.com/iktsenteret.no/content/iktsenteret-pa-facebook).
- Prosjektleder Barbro Hardersen har adresse barbro.hardersen@iktsenteret.no.
- Kirketunet barnehage finner du her: kirketunetbarnehageikt.blogspot.no/
- Hannestad barnehage: www.facebook.com/pages/Hannestad-Barnehage/297663053589084



Stinn brakke og stor forventning – hele Etterstad barnehage er samlet i salen – her like før prisutdelingen.

En festdag i Etterstad barnehage

Tirsdag 8. oktober var det fest i Etterstad barnehage i Oslo. Da mottok barnehagen Kvalitetsprisen 2013, tildelt av Norsk Forening til fremme av Forsorg for Barn, NFFB. Prisen bestod av et diplom og en sjekk på 30 000 kroner.

Etterstad barnehage, en kommunal barnehage i Oslo, etablert i 1953, fikk prisen for sitt målbevisste arbeid over mer enn 20 år med å styrke barns lek gjennom vektlegging av kunst, kultur og kreativitet i en allsidig og målrettet sammenheng, som det framgår av NFFBs begrunnelse for tildelingen.

NFFB hadde videre vektlagt barnehagens mål om at også de voksne skal finne tilbake til sin egen lekenhet i skapende samvær med barna.

Etterstad barnehage tilhører Helsfyr barnehageenhet og har plass til 134 barn og 32 ansatte ledet av teamlederne og styrerne Gøril Bjarg og Stine Måreng. Barnehagen satser på førskole-/barnehagelærere med fordypning i fag som spillerom, musikk og drama fra Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA).

NFFB er en privat sammenslutning bestående av nåværende og tidligere undervisere og forskere ved førskolelærerutdanningene ved Barnevernsakademiet (BVA) og HiOA. NFFBs leder er Ellen Os, førstelektor ved HiOA, og nestleder er norsk førskolelærerutdannings grand old lady, tidligere BVA-rektor, nå pensjonist, Unni Bleken. **AS/tekst og foto**



Gøril Bjarg, teamleder og styrer ved Etterstad barnehage, med diplom som beviser at barnehagen er blitt hedret med NFFBs kvalitetspris for 2013.



F.v. Ingrid Bølset Johannessen, pensjonert praksisleder ved BVA/HiOA og medlem av NFFBs styre; Unni Bleken, pensjonert rektor ved BVA og nestleder av styret; Gøril Bjarg med diplom, hun er teamleder og styrer i Etterstad barnehage; det samme er Stine Måreng, hun holder sjekken på 30 000 kroner; dernest Ellen Os, førstelektor ved HiOA og NFFBs styreleder; bak henne høgskolelektor Knut O. Kristensen ved HiOA, medlem av



styret; så Tone Riise, pensjonert høgskolelektor ved BVA/HiOA og medlem av styret; og t.h. Signe Tørstad, pensjonert høgskolelektor ved BVA/HiOA og medlem av NFFBs styre.

Sixten (4) innehadde politimyndigheten på festdagen!.

Barnehageansatte trenger kunnskap om behovene til barn med cøliaki

Generelt sett evner ikke barnehageansatte å ivareta behovene til barn med cøliaki, hevder artikkelforfatteren. Utdanningstilbud finnes, og kanskje bør de bli obligatoriske, og ikke frivillige som nå. Cøliaki-barn som ikke får den oppfølgingen de trenger, blir syke med smerter og diaré, og de risikerer underernæring med påfølgende alvorlige seinskader som ødelagt tarm.

Av Tone Strømøy

Barnehageloven av 2012 sier i paragraf 2, 6. ledd: «Barnehagen skal ha en helsefremmende og en forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller. Barnehagen har en samfunnsoppgave i tidlig forebygging av diskriminering og mobbing.» Nøyaktig det samme fastslås på side 8 i Rammeplan for barnehagen. Men hvordan er virkeligheten?

Jeg dro ut for å være sammen med fire barn i fire forskjellige barnehager i Oslo og Bærum. Jeg observerte og var sammen med barna en formiddag, og jeg passet selvsagt på også å spise sammen med dem. Det jeg erfarte var at de fungerte bra sosialt og at de så «helt vanlige» ut, det vil si slik som unger flest er og oppfører seg.

Men «Felix» skilte seg ut, han var svært tynn og blek, jeg kategoriserte han raskt som cøliakibarnet mitt. De ansatte i barnehagen antydte at han hadde noen krevende foreldre... Foreldre som stadig bekymret seg over guttens trivsel og helsetilstand.

– Hvorfor kan ikke jeg få sjørøverkake?

«Felix» på fem år undrer seg på hvorfor han får riskake når de andre barna i barnehagen får sjørøverkake? Fødselsdager er viktige ritualer i enhver norsk barnehage. Jeg har undret meg over hvordan barn med cøliaki egentlig har det i barnehagen? Ifølge lover og forskrifter skal de være godt ivaretatt og selvfølgelig få en glutenfri diett i barnehagehverdagen.

Jeg var med på måltider i alle barnehagene, og siden jeg har cøliaki selv, visste jeg godt hva jeg skulle se etter. To av barnehagene var gode på å holde den glutenfrie maten atskilt fra vanlig mat, og barna fikk eget smør og pålegg og brød som var glutenfritt. De ble glade og nysgjerrige da de hørte at jeg også hadde cøliaki og måtte ha den samme dietten som dem. Å kjenne seg igjen i andre kan være godt for barn.

Når det slurves

I en av barnehagene jeg besøkte var det grilling som sto på dagsordenen da jeg kom. Da delte de voksne ut lomper og grillede pølser til barna. Jeg så at de ikke vasket hendene før de delte ut de glutenfrie lompene, det erkjente de selv at det var sløvt gjort av dem; de kontaminerte den glutenfrie lampa med hvetemel fra de andre lompene, og barnet fikk i seg gluten. Dette var også en barnehage som påpekte at de skulle ønske at det fulgte med mer penger til mat til barnet, for det var dyrt! Jeg fikk inntrykk av at de irriterte seg over det.

Men tilbake til Felix og hans barnehage. Jeg fikk god kontakt med Felix og lekte litt med ham og noen andre gutter før vi skulle spise. Felix hadde egen mat i en egen hylle i et skap. Dette kunne de voksne i barnehagen, sa de. De hadde fått tilbud og opplæring via Norsk cøliakiforening, men hadde sagt ifra at det hadde de ikke behov for. Under måltidet fikk Felix samme smør som de andre, med den samme kniven som alle brukte, det vil si den kniven som raskt ble full av de andres smuler og en kniv full av gluten. Han fikk også den samme leverposteien som alle de andre, da jeg snudde boksen på hodet så jeg på varedeklara-

rasjonen at den inneholdt hvetemel, og var derfor ikke glutenfri.

Etter måltidet konfronterte jeg de ansatte med det jeg hadde sett. De ble sure, men det virket som de forsto det jeg sa om saken. Jeg følte også at jeg måtte informere foreldrene til Felix om hva jeg hadde opplevd. De ble både sinte, fortvilte og glade.

Det viste seg at Felix var pasient ved Rikshospitalet. Legen der skjønnte ikke hvorfor han ikke ble bedre, han var ganske syk av sin cøliaki. Nå fikk endelig foreldrene beskjed om at han rett og slett ble syk av å gå i barnehagen! Det ble en litt trøblete avslutning i





barnehagen for Felix og foreldrene, barnehagen gikk rett og slett i forsvar og gjorde den siste tiden der svært vanskelig for Felix og foreldrene. Da Felix noen måneder senere begynte på skolen, fikk han god oppfølging og foreldrene ble også godt ivaretatt.

Generelt er norske barnehager dårlig egnet til å ivareta behovene til barn med cøliaki. Cøliakiforeningen tilbyr kurs for de ansatte. Det vil si at det er frivillig for de ansatte å være med på disse kursene. Det blir dermed helt tilfeldig hvem som klarer å gi barna en «helsefremmende og en forebyggende funksjon.» Jeg vil gå så sterkt ut som å si at foreldrene sender barna

NCF

Norsk cøliakiforening (NCF) tilbyr kurs til blant annet barnehageansatte. NCF har e-adresse post@ncf.no, og postadressen er postboks 351 Sentrum, 0101 Oslo.

sine ut i det ukjente og det tilfeldige. Alle som kjenner barnehagene vet også hvor mange ufaglærte som er ut og inn i løpet av et barnehageår. Mange er også svært dårlige i norsk og kommunikasjonen er en stor utfordring, dette kan bli en alvorlig konsekvens for syke barn.

Sju forslag til tiltak

Hvordan kan vi så klare å gi barn med cøliaki en helsefremmende barnehagehverdag? Nå har vi hørt om Felix som faktisk ble syk av å gå i barnehagen. Vi kan tenke oss følgende for å forhindre det:

- 1 Barnehagene bør ha et stabilt og utdannet personale som også snakker norsk.
- 2 Barnehagen bør ha et godt samarbeid med foreldrene.
- 3 Barnehagen bør gjennomføre Cøliakiforeningens kurs for ansatte i barnehagen, dette bør ikke være frivillig (i barnehagen til Felix ga de ansatte uttrykk for at de kunne dette med cøliaki og glutenfritt kosthold, hvilket de absolutt ikke behersket).
- 4 Bør barnehagelærerutdanningen satse på et område med medisinsk kompetanse for barnehagelærerne? Det er jo også barn med andre sykdommer i barnehagen, som diabetes, allergier, epilepsi, og så videre. Det kunne kanskje ansettes en i bydelen eller kommunen som hadde kompetanse på dette og ansvar for barna i barnehagene? Jeg har spurt en del erfarne barnehagelærere om behovet for dette, og alle jeg har spurt later til å være enige om at dette er det behov for.
- 5 Legen eller sykehuset som har ansvaret for å følge opp et barn med cøliaki, bør følge med på hva som skjer i barnets barnehage.
- 6 Myndighetene må satse mer på kvalitet i barnehagen, med mange nok voksne som kan barn i kraft av utdanningen sin. Barnehagehverdagen i dager ofte ganske kaotisk og mange ting går fort, også måltidene.
- 7 Ansatte i barnehagen må få kunnskap om sykdommen cøliaki. Hva er konsekvensene ved at et barn får i seg gluten? Barnet blir sykt, får smerter, diaré, og ødelagt tarm på sikt. Barnet kan bli underernært med påfølgende seinskader, som for eksempel beinskjørhet, og så videre.



Om artikkelforfatteren: Tone Strømøy (Tone. Strømøy@hioa.no) er høgskolelektor ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Hun har også skrevet flere fag- og lærebøker (privat foto).

Barn med **autismespekter** trenger hjelp alt i barnehagen

Barnehagelærerne kan gjøre en viktig jobb i å fange opp utviklingsavvik og -forstyrrelser hos barn slik at de kan få hjelp på et tidlig tidspunkt. De er viktige personer i forhold til å sette i verk tidlig stimulering og tilrettelegging som kan hjelpe disse barna til et bedret funksjonsnivå.

Av Kenneth Larsen

Autismespekterforstyrrelser er gjennomgripende utviklingsforstyrrelser som preges av annerledes kommunikasjon, sosial interaksjon og atferd. Vi vet i dag mye om hvordan autisme utvikler seg allerede i tidlig alder og hvilken opplæring og tilrettelegging som vil være effektiv for små barn med autismespekterforstyrrelser. Tidlig oppdagelse av tegn på autisme i barnehagen er derfor av avgjørende betydning for tidlig og god hjelp.

Barnehagen er en viktig arena for å kunne fange opp annerledes utvikling og gi effektiv hjelp, da 89,7 prosent av barn mellom ett og fem år her i landet går i barnehage (Statistisk sentralbyrå 2012). De ansatte vil derfor treffe ni av ti barn som vokser opp her til lands. Dette gjør barnehagen til en viktig arena for å fange opp utviklingsavvik og utviklingsforstyrrelser, inkludert autisme, hos barn. Det er derfor meget viktig at de ansatte i barnehagen har kunnskap om tidlige tegn på autisme slik at de kan fange opp tegnene og dermed kunne hjelpe barnet og familien videre til en grundig utredning, og eventuelt til de tjenestene barnet har behov for.

Barnehagen og de som arbeider der er viktige i forhold til å sette i verk tidlig stimulering og tilrettelegging. Selv om det ikke finnes noen behandling for autisme som sådan, finnes det effektiv opplæring og tilrettelegging som kan bedre funksjonsnivået og den kommunikative og sosiale fungeringen til barn med autisme betraktelig (Eikeseth 2009, Lovaas 1987, National Research Council 2001).

Mye kan gjøres innen to års alder

Forskning bekrefter at tidlig innsats i form av effektiv opplæring og tilrettelegging er meget viktig for resultatene av denne opplæringen og for de videre utviklingsmulighetene til barn med autismespekterforstyrrelser (Green, Brennan & Fein 2002, National Research Council 2001). Nyere forskning viser at man kan utrette mye alt før barnet fyller to år (Dawson et al. 2010, Hernes & Larsen 2012, Green et al. 2013).

Foreldre rapporterer også at en grundig utredning og en eventuell diagnose kan bistå med å gi svar på alle de spørsmålene foreldrene har når barnet ikke utvikler seg som andre barn (Hernes & Larsen 2012). Støtte fra og diskusjoner med barnehagen som kjenner barnet deres godt, kan bistå foreldrene i en utfordrende utrednings- og erkjennelsesprosess.

Betydningen av å få tidlig intervensjon for barn med autismespekterforstyrrelser gjør det viktig at barnehagelærere og andre ansatte i barnehagen raskt diskuterer sine observasjoner om annerledes utvikling med foreldre og andre fagpersoner og unngår å innta en vente og se-holdning over tid.

Hva er autismespekterforstyrrelser?

Autisme var tidligere beskrevet som en sjelden tilstand hvor det ikke ville ha stor betydning hva foreldre og andre foretok seg. Nå er autisme imidlertid beskrevet som et spektrum av ikke sjeldent forekommende tilstander preget av felles forståelsesvansker, hvor tidlig og god innsats kan utgjøre store forskjeller for de barna det angår (Lovaas 1987, Wing 2001).

Autismespekterforstyrrelser (ASF) ansees i

dag som et meget bredt spekter og inkluderer en stor variasjon i funksjonsnivå og bistandsbehov. Det er varslet en viss innskrenking i denne variasjonen i den forestående revisjonen av det amerikanske diagnosesystemet DSM-V.

Autismespekteret er nå karakterisert ved at barnet har kvalitative avvik innen tre områder, ofte beskrevet som en triade (Wing 2001). Denne består av vansker innen sosial interaksjon, innen kommunikasjon, samt et begrenset og gjentakende mønster av atferd og interesser. I DSM-V har man slått sammen områdene sosial interaksjon og kommunikasjon, da disse er meget nært beslektet.

Sosial interaksjon

Lek er en meget viktig arena for læring og utvikling, spesielt i barnehagealder. Barn med ASF har vansker både med å forstå og delta i den sosiale interaksjonen og leken med jevnaldrende (Volkmar, Cook, Pomeroy, Realmuto & Tanguay 1999, Werner, Dawson, Osterling & Dinno 2000). Flere forskere hevder at en av kjernevanskene innen sosial interaksjon er relatert til felles oppmerksomhet (Mundy, Sigman & Kasari 1990).

Felles oppmerksomhet innebærer å dele oppmerksomhet og engasjement om et objekt eller en hendelse med en annen (Mundy & Crowson 1997). Felles oppmerksomhet er meget sentralt i den tidlige språkutviklingen og utforskningen av miljøet for de fleste små barn (Kasari, Gulsrud, Wong, Kwon & Locke 2010). De aller fleste barn med ASF har vansker med denne type sosiale utvekslinger, noe som vil kunne påvirke videre sosial og språklig utvikling.

Den sosiale samhandlingen med jevnaldrende innebærer også at man kan oppfatte

forstyrrelser

Jeg alene

Familie

Venner

Kjente

Andre

og reagere på små sosiale signaler som andre viser eller sender ut (Gillberg 2002). Disse signalene er vi i mange tilfeller oss ikke bevisste, og for barn med ASF er signalene ofte vanskelige å oppfatte og reagere adekvat på.

Kommunikasjon

Kommunikasjon er en hjørnestein for at barn skal kunne delta sammen med andre barn og voksne, forstå hva de andre barna vil formidle, og hvordan kulturen og verden henger sammen. Kommunikasjonsutviklingen begynner ved fødselen og utvikler seg gradvis og

skyter fart i alderen ett til to år. I denne alderen begynner barn å si sine første ord og forme sine første setninger.

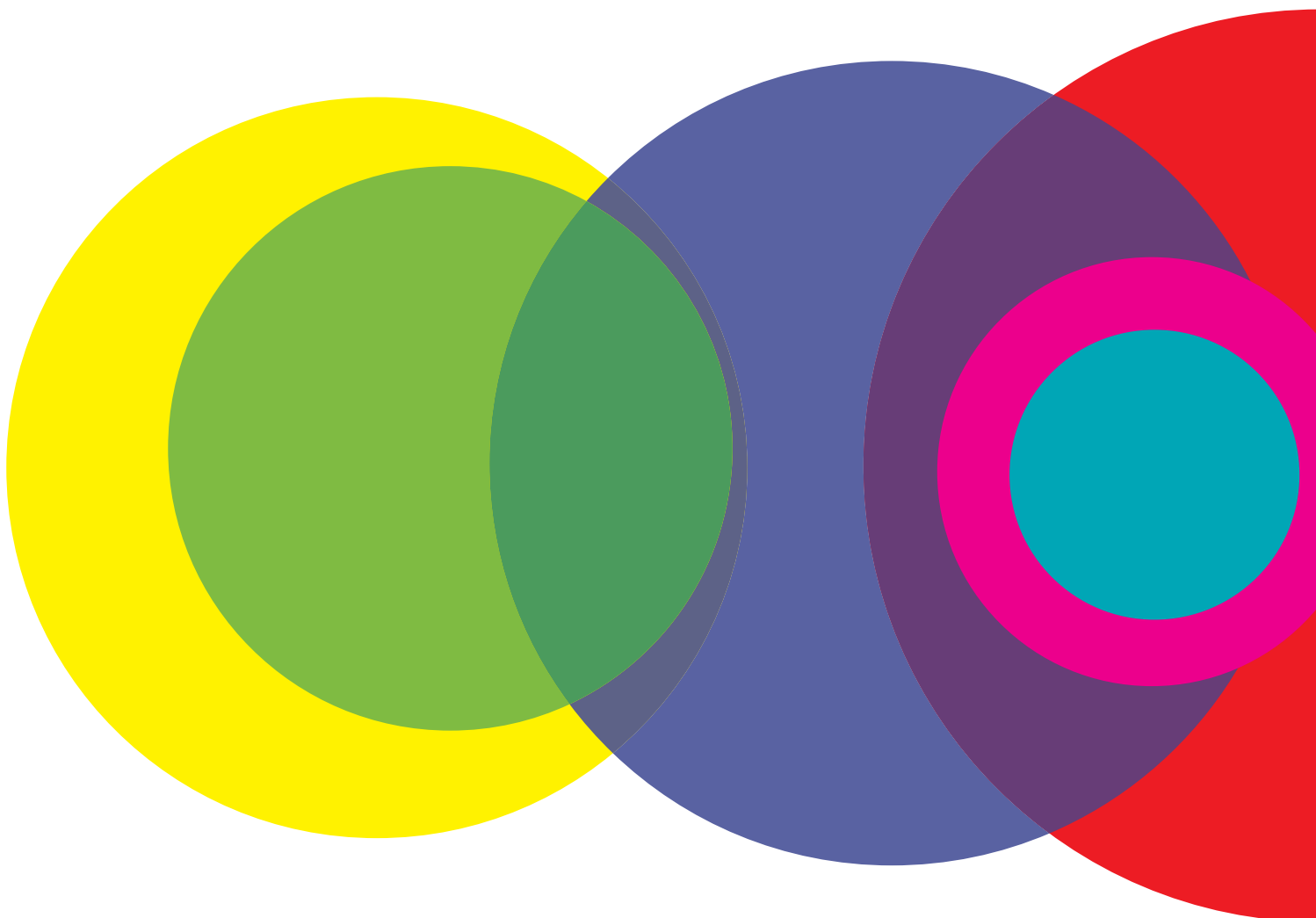
Hos mange barn med ASF skjer ikke denne eksplosjonen i språkutvikling når barnet er rundt to år. For andre barn med ASF utvikler språket seg på en annen måte enn hos andre barn. Det er ofte den kommunikative bruken av språket som er begrenset hos barn med ASF (Wing 2001, Peeters & Gillberg 1999).

De ikke-verbale aspektene ved språk og kommunikasjon er ofte avvikende hos barn med ASF, både når det gjelder å bruke disse

aspektene og å forstå dem (Løvaas 2003, Peeters & Gillberg 1999). Områder innen ikke-verbal kommunikasjon som ofte er annerledes hos førskolebarn med autisme, er blikkontakt og bruk av peking og andre gester (Attwood 2000, Peeters & Gillberg 1999). Disse



Om artikkelforfatteren: Kenneth Larsen (post@kenneth-larsen.no) er rådgiver ved Regionalt fagmiljø for autisme, ADHD, Tourettes syndrom og narkolepsi i Helse Sør-Øst, Oslo universitetssykehus HF (privat foto).



vanskene er antakelig også viktige som delårsaker til at de fleste med autisnevansker har problemer med å oppfatte nyanser i språket, slik at de ofte tar det som blir sagt bokstavelig.

Atferd og lek

Det siste området innen autismetriaden er et repetitivt, begrenset og stereotypet mønster av atferd og interesser. For små barn viser dette seg ofte ved at barna ikke leker med leker slik disse lekene er tenkt brukt (Baron-Cohen 1987). Kjente eksempler er å fokusere på deler av lekene, som dørene på lekebiler eller øynene på sovedukker. Mange barn med ASF bruker også tid på å stille leker på rekke eller lage systemer og mønstre med leker (Baron-Cohen & Belmonte 2005).

Dette området preger også dagliglivet til mange barn med ASF, ved at de er avhengige av systemer, rutiner og forutsigbarhet i hverdagen. Dette vanskeområdet blir ofte omtalt og beskrevet som en «insistering på likhet», da barn med autisme ofte viser store og for andre litt uforståelige reaksjoner på det som for andre kan se ut som små og ubetydelige endringer i den daglige rutinen (Baron-Cohen 1987, Wing 2001).

Forekomst av autismespekterforstyrrelser

Fra å bli sett på som en meget sjelden tilstand som kun rammet noen få, er det flere nå som diagnostiseres med ASF. Den eksakte forekomsten er vanskelig å fastslå, men en nylig gjennomført studie gjennomført i Norge viser en forekomst på 51 per 10 000 (Isaksen, Diseth, Schjøberg & Skjeldal 2012). Andre opererer med en forekomst på opp mot og over 1 prosent av befolkningen (CDC 2011).

Hvor tidlig man kan se tegn på ASF, og hva som kan regnes som tidlig, er selvfølgelig et relativt begrep. Innen gjenkjennelse og diagnostisering av ASF er det en betegnelse som endrer seg gjennom at vi stadig får ny kunnskap (Barbaro & Dissanayake 2009, Boyd, Odom, Humphreys & Sam 2010, Zwaigenbaum, Bryson & Garon 2013). De siste årene har det vært stor fokus innen nasjonal og internasjonal forskning på tidlig identifisering av ASF, da man anerkjenner både viktigheten av en avklaring for foreldre og nærpersoner, og tidlig og effektiv intervensjon og opplæring (Zwaigenbaum, Bryson & Garon 2013).

Basert på den kunnskap som nå er tilgjengelig, kan man fastslå at de fleste barn som senere diagnostiseres med autisme, viser tydelige og diagnostiserbare symptomer allerede i

alderen 12 til 24 måneder, og at noen av disse også viser symptomer før ettårsalder. Det ser ut til at oppdagelsen også avhenger noe av hvilke symptomer som viser seg hos barn med ASF (Maenner et al. 2013).

For de barna som senere blir diagnostisert med Asperger syndrom kan det være vanskeligere å oppdage symptomer like tidlig, men oppsummeringer av kunnskap om tidlig identifisering indikerer at en del av disse kan identifiseres før fylte 36 måneder (Barbaro & Dissanayake 2009, Zwaigenbaum et al. 2009).

I en undersøkelse gjennomført i Helseregion Sør-Øst fant man at gjennomsnittlig diagnosealder for førskolebarn med ASF var tett opp mot fire år (Oslo universitetssykehus 2012). Internasjonalt hevdes det at diagnosealderen er omlag tre år (van Tongerloo, Bor & Lagro-Janssen 2011).

Hva er tidlige tegn på ASF?

Babbling er en av grunnpilarene i den aller tidligste kommunikasjonen. Barn med autisme babler ofte betydelig mindre enn andre barn på samme alder (Zwaigenbaum 2011, Wing 2001). Barn med autisme fremstår ofte som stille mye av tiden, og det kan se ut som den gjensidige og sosiale babblingen, hvor foreldre



og barn vekselvis lager bablelyder, er mangelfull hos barn med autisme (Zwaigenbaum et al. 2009). Dette henger også gjerne sammen med det som ofte blir beskrevet som en manglende interesse for omgivelsene. Den videre språklige utviklingen med begynnende enkeltord og etterhvert små setninger er hos de aller fleste barn med autisme også forsinket, og annerledes enn hos andre barn. Flere foreldre har fortalt at disse barnas første ord har vært lange og avanserte og utypisk i forhold til de typiske første ordene.

Felles oppmerksomhet, både det å kunne initiere til felles oppmerksomhet og respondere til andres invitasjon, er sentralt for videre språk- og kommunikasjonsutvikling (Mundy et al. 1990). Det finnes mye forskning som viser at barn med autisme har vansker med felles oppmerksomhet (Clifford & Dissanayake 2008, Isaksen & Holth 2009). Felles oppmerksomhet utvikles som en respons på en dynamisk interaksjon med andre i de to første årene, og allerede ved seks måneders alder kan man oppdage avvik eller forskjeller i denne evnen. Disse forskjellene vil påvirke den videre språkutviklingen.

Relatert til området felles oppmerksomhet er det å vise frem objekter som barnet har laget

eller er opptatt av (Zwaigenbaum et al. 2009). Normalt utviklede barn vil vise frem rabletegninger, leker og annet med stor iver for å få oppmerksomhet av foreldrene eller andre signifikante voksne. De aller fleste barn med autisme gjør dette sjeldnere, hvis de gjør det i det hele tatt.

Gester, ansiktsuttrykk og kroppsspråk er en meget viktig del av språk og kommunikasjon. Dette kan man helt tydelig se hos små barn som fortsatt har et begrenset ordforråd og/eller en utydelig uttale. Normalt utviklede barn vil da benytte gester og mimikk på en måte som gjør at i de aller fleste tilfeller forstår de rundt barnet hva barnet ønsker å uttrykke.

Barn med autisme vil i mindre omfang kompensere for manglende tale med gestikulasjon og mimikk. Allerede fra meget tidlig alder har barn med autisme et begrenset repertoar av gester sammenlignet med andre på sin alder (Barbaro & Dissanayake 2009, Boyd et al. 2010).

Sosial interaksjon

Det er beskrevet flere symptomer og atferdsmønstre som oppstår tidlig og som kan være indikasjon på at barn har vansker med sosial interaksjon, slik man ser hos barn med autisme. Det første er avvikende blikk-kontakt. Dette beskrives hos mange barn som et tidlig avvik, og det kan være mangel på blikk eller nedsatt kvalitet på blikk-kontakten. Studier indikerer at barn med ASF oftere ser på munnen til den som snakker, enn mot øyeregionen (McPartland, Webb, Keehn & Dawson 2011, Zwaigenbaum et al. 2009). Også bruk av blikket til visuelt å følge med på hendelser og objekter i miljøet ser ut til å være annerledes hos barn med autisme.

Små barn med autisme vil også ofte ikke reagere på eller reagere annerledes på andres kontaktforsøk (Dietz, Swinkels, van Daalen, van Engeland & Buitelaar 2006, Barbaro & Dissanayake 2009). Mens de fleste andre barn reagerer med å smile tilbake som respons på voksnes smil, vil mange barn med ASF enten ikke reagere eller reagere med uventede reaksjoner. Det kan være gråt, å snu seg vekk, eller å klenge seg ekstremt til en av foreldrene.

Små barn med autisme vil i de fleste tilfeller imitere andres handlinger i mindre grad enn det andre barn gjør. Normalt utviklede små barn imiterer ofte handlinger de ser foreldre

eller andre nærpersoner gjøre. I de tilfeller hvor barn med autisme imiterer andres handlinger, vil det ofte skje med et mer gjentakende eller repetitivt preg (Boyd et al. 2010, Zwaigenbaum et al. 2009).

Reagerer ikke på eget navn

Det å orientere seg mot andre når de sier navnet ditt, er en ferdighet som utvikles forholdsvis tidlig hos de fleste barn. Hos barn med autisme vil dette være annerledes (Boyd et al. 2010, Tsuji, Leaf, Leaf, McEachin & Taubman 2011). Noen barn med autisme vil ikke reagere i det hele tatt på sitt eget navn, noe som i visse tilfeller fører til at man mistenker hørselshemming. Dette kan heldigvis sjekkes, da mangelen på å respondere på sitt eget navn er et forholdsvis tydelig tegn som kan indikere autisme. Selv om noen barn med autisme ikke reagerer i det hele tatt, vil andre reagere delvis eller atypisk når noen roper navnet deres.

Affektregulering er noe som utvikles gjennom hele livet, men gjennom studier av videoopptak av barn som senere har fått diagnosen autisme, har man kunnet se at disse barna har vansker med dette allerede fra meget ung alder. Affektregulering er et område som involverer mange ulike ferdigheter, men her har man sett størst forskjell innen evnen til å tilpasse egne følelser og følelsesuttrykk til de menneskene man til en hver tid har rundt seg, og til den situasjonen man er i (Werner et al. 2000).

En typisk forekommende annerledeshet innen dette området er den manglende evnen til å tilpasse ansiktsuttrykket i forhold til andres endrede ansiktsuttrykk (Boyd et al. 2010). Hvis man fanger et barns oppmerksomhet samtidig som man smiler, for så gradvis å endre ansiktsuttrykket til et nøytralt uttrykk, vil de fleste barn på en eller annen måte speile denne endringen. Dette ser ut til å være betydelig vanskeligere for barn med ASF.

Små barn er av natur nysgjerrige, også på andre mennesker. Gjennom smil og rare ansiktsuttrykk vil man fort få innpass og et godt samspill med selv meget unge normalt utviklede barn. Dette er ofte betydelig vanskeligere, kanskje umulig, med barn som har autisme. De vil som nevnt ofte ha sterke reaksjoner på andres tilnærminger (Zwaigenbaum et al. 2009).





Atferd

Små barn med ASF preges ofte av at de overdrevent utforsker leker visuelt, og det er ofte enkeltdele ved lekene de gjentakende utforsker (Ozonoff et al. 2009, Zwaigenbaum et al. 2009). Det kanskje mest klassiske eksemplet på dette er små barn som snur lekebilene opp ned og snurrer hjulene rundt om og om igjen. Eller når små barn tar en sovedukke og lukker opp og igjen øynene.

ASF-barn lar seg også i uvanlig grad fasci-

nere av mønstre og bevegelige objekter, som vaskemaskiner som går rundt, eller dører som lar seg åpne og lukke utallige ganger. Mange barn kan være fascinert av dette, men kanskje på grunn av vansker med visuell frakopling vil barn med autisme ofte stirre meget lenge på slike mønstre og bevegelser (Bryson, Zwaigenbaum, McDermott, Rombough & Brian 2008). Selvstimulerende atferd i form av rugging eller vifting med hendene foran øynene forekommer også ofte allerede i ung alder hos barn med ASF (Zwaigenbaum et al. 2009, Maenner et al. 2013).

Det er også andre atferdstrekk som man ofte ser hos små ASF-barn, selv om de ikke er en del av de diagnostiske kriteriene for autisme. De aller fleste barn med autisme har uregelmessig søvnrytme. De kan ha innsovningsvansker eller lide under hyppige oppvåkninger. Dette er ikke et spesifikt symptom for autisme, men slikt kan sammen med andre signaler være med på å styrke eller svekke mistanke om autisme. Med avikende sensoriske reaksjoner er det likedan (Zwaigenbaum et al. 2009).

Mange barn reagerer sterkt og unormalt på sensoriske stimuli som lys, lyd, lukt, smak og taktil stimulering. Denne avvikende reaksjonen sammen med en insistering på likhet, gjør at en del barn med autisme kun spiser et meget begrenset utvalg matvarer.

Selv om tegnene på ASF hos små barn er forholdsvis godt beskrevet, finnes det i dag ingen fullgode verktøy eller screeningsinstrumenter som kan bekrefte eller avkrefte en autismediagnose med stor nok sikkerhet (Barbaro & Dissanayake 2009, Zwaigenbaum et al. 2009, Chlebowski et al. 2013).

Dersom barnehagelærerne, eventuelt sammen med foreldrene, blir bekymret for et lite barns utvikling, er det helt avgjørende at barnet og familien får hjelp av noen med god kjennskap til og lang erfaring med diagnostisering av autisme.

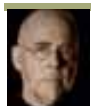
Referanser

- Attwood, T. (2000). Asperger syndrom: En håndbok for foreldre og fagfolk. Oslo: NKS-forlaget.
- Barbaro, J. & Dissanayake, C. (2009). Autism spectrum disorders in infancy and toddlerhood: A review of the evidence on early signs, early identification tools, and early diagnosis. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 30(5), 447-59. doi:10.1097/DBP.0b013e-3181ba0f9f
- Baron-Cohen, S. (1987). Autism and symbolic play. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 139-148.
- Baron-Cohen, S. & Belmonte, M. K. (2005). Autism: A window onto the development of the social and the analytic brain. *Annu Rev Neurosci*, 28, 109-26. doi:10.1146/annurev.neuro.27.070203.144137
- Boyd, B. A., Odom, S. L., Humphreys, B. P. & Sam, A. M. (2010). Infants and toddlers with autism spectrum disorder: Early identification and early intervention. *Journal of Early Intervention*, 32(2), 75-98.
- Bryson, S. E., Zwaigenbaum, L., McDermott, C., Rombough, V. & Brian, J. (2008). The autism observation scale for infants: Scale development and reliability data. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(4), 731-8. doi:10.1007/s10803-007-0440-y
- Chlebowski, C., Robins, D. L., Barton, M. L. & Fein, D. (2013). Large-Scale Use of the Modified Checklist for Autism in Low-Risk Toddlers. *Pediatrics*, 131(4), e1121-e1127. doi:10.1542/peds.2012-1525
- Clifford, S. M. & Dissanayake, C. (2008). The early development of joint attention in infants with autistic disorder using home video observations and parental interview. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(5), 791-805. doi:10.1007/s10803-007-0444-7
- Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenon, J., Varley, J. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: The early start denver model. *Pediatrics*, 125(1), e17-23. doi:10.1542/peds.2009-0958
- Dietz, C., Swinkels, S., van Daalen, E., van Engeland, H., & Buitelaar, J. K. (2006). Screening for autistic spectrum disorder in children aged 14-15 months. II: Population screening with the early screening of autistic traits questionnaire (ESAT). Design and general findings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(6), 713-22. doi:10.1007/s10803-006-0114-1
- Eikeseth, S. (2009). Outcome of comprehensive psycho-educational interventions for young children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 30(1), 158-78. doi:10.1016/j.ridd.2008.02.003
- Gillberg, C. (2002). A guide to asperger syndrome. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Green, G., Brennan, L. C. & Fein, D. (2002). Intensive behavioral treatment for a toddler at high risk for autism. *Behavior Modification*, 26(1), 69-102.
- Green, J., Wan, M. W., Guiraud, J., Holsgrove, S., McNally, J., Slonims, V. et al. (2013). Intervention for Infants at Risk of Developing Autism: A Case Series. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. doi:10.1007/s10803-013-1797-8
- Hernes, M. & Larsen, K. (2012). Autisme og atferdsanalyse - til evigheten og forbi. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Isaksen, J. & Holth, P. (2009). An operant approach to teaching joint attention skills to children with autism. *Behavioral Interventions*, 24(4), 215-236.
- Isaksen, J., Diseth, T. H., Schjølberg, S. & Skjeldal, O. H. (2012). Observed prevalence of autism spectrum disorders in two norwegian counties. *European Journal of Paediatric Neurology*. EJPn: Official Journal of the European Paediatric Neurology Society. doi:10.1016/j.ejpn.2012.01.014
- Kasari, C., Gulsrud, A. C., Wong, C., Kwon, S. & Locke, J. (2010). Randomized controlled caregiver mediated joint engagement intervention for toddlers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(9), 1045-56. doi:10.1007/s10803-010-0955-5
- Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(1), 3-9.
- Lovaas, O. I. (2003). Opplæring av mennesker med forsinket utvikling: Grunnleggende prinsipper. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Maenner, M. J., Schieve, L. A., Rice, C. E., Cuniff, C., Giarelli, E., Kirby, R. S. et al. (2013). Frequency and Pattern of Documented Diagnostic Features and the Age of Autism Identification. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 52(4), 401-413.e8. doi:10.1016/j.jaac.2013.01.014
- McPartland, J. C., Webb, S. J., Keehn, B. & Dawson, G. (2011). Patterns of visual attention to faces and objects in autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(2), 148-57. doi:10.1007/s10803-010-1033-8
- Mundy, P. & Crowson, M. (1997). Joint attention and early social communication: Implications for research on intervention with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27(6), 653-676.
- Mundy, P., Sigman, M. & Kasari, C. (1990). A longitudinal study of joint attention and language development in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20(1), 115-28.
- National Research Council. (2001). Educating children with autism. National Academies Press.
- Ozonoff, S., Young, G. S., Steinfeld, M. B., Hill, M. M., Cook, I., Hutman, T., Sigman, M. (2009). How early do parent concerns predict later autism diagnosis? *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 30(5), 367-75.
- Peeters, T. & Gillberg, C. (1999). Autism: Medical and educational aspects. London: Whurr Publishers.
- Tsuji, K. H., Leaf, J. B., Leaf, R. B., McEachin, J. J. & Taubman, M. T. (2011). A program description of a community-based intensive behavioral intervention program for individuals with autism spectrum disorders. *Education and Treatment of Children*, 34(2), 259-285.
- van Tongerloo, M. A., Bor, H. H. & Lagro-Janssen, A. L. (2011). Detecting autism spectrum disorders in the general practitioner's practice. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. doi:10.1007/s10803-011-1384-9
- Volkmar, F., Cook, E. H., Pomeroy, J., Realmuto, G. & Tanguay, P. (1999). Practice parameters for the assessment and treatment of children, adolescents, and adults with autism and other pervasive developmental disorders. *American academy of child and adolescent psychiatry working group on quality issues. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38(12 Suppl), 325-545.
- Werner, E., Dawson, G., Osterling, J. & Dinno, N. (2000). Brief report: Recognition of autism spectrum disorder before one year of age: A retrospective study based on home videotapes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(2), 157-62.
- Wing, L. (2001). The autistic spectrum: A parents' guide to understanding and helping your child. Berkeley, Calif.: Ulysses Press.
- Zwaigenbaum, L. (2011). Assessment and diagnosis of autism spectrum disorders. *BMJ (Clinical Research Ed)*, 343, d6628. doi:10.1136/bmj.d6628
- Zwaigenbaum, L., Bryson, S., Lord, C., Rogers, S., Carter, A., Carver, L., Yirmiya, N. (2009). Clinical assessment and management of toddlers with suspected autism spectrum disorder: Insights from studies of high-risk infants. *Pediatrics*, 123(5), 1383-91. doi:10.1542/peds.2008-1606
- Zwaigenbaum, L., Bryson, S. & Garon, N. (2013). Early Identification of Autism Spectrum Disorders. *Behavioural Brain Research*, 1-50. doi:10.1016/j.bbr.2013.04.004

Trist, Kjetil!

Med det triste innlegget *Medikalisering av barndommen* i Første steg nr. 3 i år, stiller Kjetil Steinsholt seg inn i en lang rekke der det fra før står scientologer, neofreudianere, postmodernister og farmakologifornektene – samt mange andre, sier Statpeds representant i denne kommentaren til Steinsholt.

Av Peter Arnesen



Om kommentatoren: Peter Arnesen (Peter.Arnese@statped.no) er sjefpsykolog og spesialist i nevropsykologi ved Statped sørøst fagavdeling sammensatte lærevansker (privat foto).

Steinsholts innlegg i forrige utgave av Første steg er ikke noe som er skrevet i fylla på Facebook en sen lørdagskveld. Det er smart bygd opp, forførerisk, og henvender seg til leseren på en *Kjetil snakker til deg*-måte. Steinsholt er ingen raljerende anonym meningsytrer på digitale medier, han er akademiker og medvirkende i utdanning av framtidige pedagoger, og i bladet henvender han seg til et bredt spekter av førskolepedagoger. Derfor er dette dobbelt trist. Ikke alle som leser innlegget vil ha nok bakgrunn til å gå i rette med de feilaktige påstandene som settes fram, og de vil kanskje ikke kunne avsløre forsøket på å latterliggjøre årtiders forskning, medisinske og psykologiske framskritt og pedagogiske nyvinninger.

«Das ist lurerei»

Kjetil, tror du virkelig at foreldre aksepterer å putte i barna sine – det viktigste de eier – medisiner som har en risiko for å være *livstruende*, slik du skriver (kanskje den groveste av påstandene)? Du er jo akademiker. Går det i all anstendighets navn an å framsette en sånn påstand i det hele tatt? Det finnes forskning på området. Og denne uakademiske måten du framstiller

alt det gode tallmaterialet vi har her i landet når det gjelder AD/HD (*Attention Deficit/Hyperactivity Disorder*)? Antakelig så vet studentene dine for lengst at går du bare langt nok tilbake i tid, så vil økningene i antall barn som blir medisinerert for ett eller annet være tusenfold? «Das ist lurerei», som turistene sa!

Kanskje du skulle ta deg en tur ut av det akademiske elfenbeinstårnet ditt og snakke med alle de foreldre som vet masse om det du skriver om? Som skjønner at barna deres får et bedre liv og som daglig ser virkningen av den samlede innsatsen helsevesen, barnehager, skoler og andre gjør sammen med familier og nettverk. Medisinen, som du omtaler så foraktelig, er bare en bitte liten bit av alt det som gjøres, men hver bit av helheten teller.

Les Helsedirektoratets veileder

Helsedirektoratet har en veileder om AD/HD som er i ferd med å komme i utgave nr. 2. Kanskje du burde lese den?

Norge har et flott tilbud til mennesker med denne utfordringen, men det kan stadig gjøres bedre. Det siste vi trenger er «initiativer» som gjør det verre. Vi høster internasjonal anerkjennelse for måten vi arbeider med utfordringene på. Foreldre som daglig kjenner problemstillingene på kroppen bør slippe å møte utilslørte forsøk på å øke dårlig samvittighet og skyldfølelse – for hvis det er noe som plager pårørende til

barn med AD/HD, så er det nettopp dette. Lett forståelig.

Nei, Kjetil, dette ble bare trist!

Tallenes tale

I nr. 18 av Tidsskrift for Norsk Legeforening (2013) finnes en interessant artikkel om hvilken praksis helseforetakene i Norge har når det gjelder ulike diagnoser, blant annet AD/HD. Ta gjerne en kikk på denne. Artikkelen baserer seg på tallmateriale fra 2008-2010.

Helsedirektoratet har anslått at 3 – 5 prosent av barnepopulasjonen kan fylle kriteriene for AD/HD, for øvrig de samme tallene som Verdens helseorganisasjon (WHO) har beskrevet. Selv om vi er flinke, er vi ikke i nærheten av dette. I nevnte undersøkelse varierer tallene fra 1.1 til 3.5 prosent, og gjennomsnittet er 2 prosent.

16 av landets fylkeskommuner ligger «under» streken – til dels betydelig under, så det er ikke rart at noen finner økninger i antallet fra år til år. Tallenes tale er at vi antakelig bør finne enda flere, særlig jenter som i alle tallmaterialer om dette synes å være underrepresentert.

Hvis vi hadde klart å diagnostisere 0.2 prosent flere barn med diabetes eller leukemi fra det ene året til det andre, hadde alle jublet. Det skal man åpenbart ikke gjøre når det gjelder AD/HD. Mange av oss syns dette er underlig.



Barnehagen og *Den fjerde vei*

Barnehagen trenger gode og kompetente ledere, og god ledelse i betydningen distribuert og ansvarlig ledelse, sier kronikkforfatteren. Hun mener profesorene Andy Hargreaves' og Dennis Shirleys ideer om *den fjerde vei*, som hun drøfter i denne kronikken, trolig kan være en vei å gå for barnehagen.

Av Nina Beate Jensen

Barnehagen defineres nå som første del av barns utdanning, og det legges stadig mer vekt på hvor viktig barns læring og utvikling fra null til seks år er. Tidlig innsats er blitt et mantra, og barnehagen nevnes som en arena der man kan jobbe for å forebygge skoleproblemer og hindre frafall i videregående skole. Dette indikerer at samfunnets interesse for og krav til barnehagen har økt. Samtidig brukes det stadig mindre penger per barnehageplass (Telemarksforskning 2012), både offentlige og private eiere kutter kostnader der de kan. Kommunene er opptatt av effektiv drift. Utviklingen går mot stadig større barnehager. Gjennomsnittsbarnehagen har nå rundt 50 barn og 10 – 11 ansatte. Den generelle bemanningen reduseres, og vi mangler 4000 – 5000 barnehagelærere i forhold den lovfestede pedagogbemanningen. Barnehagene er imidlertid fortsatt på topp når det gjelder fornøyde brukere (Epsi2012), og det rapporteres om forbedringer på en rekke felt (Gulbrandsen 2013). Dette indikerer at noen holder det hele oppe og får utvikling til å skje, tross alt. Det er da nærliggende å tenke på styrerne.

Hva består styrernes arbeid i som ledere av barnehagen som utdanningsinstitusjon, hvilke politiske signaler gir myndighetene i forhold til ledelse i barnehagen, og hvilke utviklingstrekk ser vi i og rundt barnehagesektoren?

Barnehageloven slår fast at barnehagen skal ha en forsvarlig pedagogisk og administrativ ledelse. Barnehagen skal ifølge lovens paragraf 17 ha en daglig leder som har utdanning som førskolelærer eller annen høyskoleutdanning som gir barnefaglig og pedagogisk kompetanse. I merknadene til loven står det at styreren er en sentral person i barnehagens virksomhet og har en nøkkelrolle når det gjelder initiativ, tiltak og oppfølging av det pedagogiske arbeidet. Dette krever gode pedagogiske og barnefaglige kunnskaper.

Styreren må være tilgjengelig for alle foreldre og må legge til rette for et godt og utviklende arbeidsmiljø. Hver barnehage skal i utgangspunktet ha en styrer (utdrag fra merknader til loven) Lovgiver er altså tydelig på hvor hovedansvaret for ledelse av barnehagen er plassert, og har nærmest laget en oppskrift på hva jobben innebærer. Likevel er det verd å se nærmere på hva som særpreger ledelse i barnehagen, særlig i lys av den utviklingen som har skjedd siden 2005, da dagens lov ble vedtatt.

Barnehagelovens paragraf 2 slår fast at barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet. Hva er egentlig det, og hvordan skal den ledes? Skolen har en lang historie og en tung kultur for sin versjon av begre-

pet, og det er lett å konkludere med at barnehagen som pedagogisk virksomhet må ligne på skolen. Det er imidlertid ikke noen selvfølge, og det er heller ikke det barnehagelov og rammeplan legger opp til. Barnehagen har sin egenart, den er en del av en nordisk barnehagetradisjon som bygger på et mer helhetlig læringssyn. Omsorg, lek, læring og dannelse skal ses i sammenheng. Dette er kjernen i barnehagens pedagogiske oppdrag. Å kjenne til dette og kunne argumentere for det, er en viktig oppgave for styreren. Likeså det å utvikle formidlingskompetanse og bevissthet hos førskolelærere og andre medarbeidere, slik at man gjør barnehagepedagogikken synlig i møte med omgivelsene.

Skal man lede en utdanningsinstitusjon, står pedagogisk ledelse sentralt. Med pedagogisk ledelse menes det å sette i gang utviklings- og læringsprosesser i personalgruppen (Wadel 1977). I barnehagesammenheng kan dette være forvirrende, fordi vi som oftest forbinder pedagogisk ledelse med ledelse av pedagogiske prosesser i barnegruppen. En bedre betegnelse på styrers arbeid kan være personalutviklingsledelse, hentet fra de danske forfatterne Andersen og Andersen (2001).

Styrernes overordnede ansvar for det pedagogiske tilbudet i barnehagen går imidlertid lenger enn dette, slik jeg ser det. Det innebærer å sørge for at barnehagen oppfyller sitt formål. Formålsbestemmelsen er grunnlaget for styrerens profesjonelle ansvar. Den sier at barnehagen i samarbeid og forståelse med hjemmet skal ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling (lovens paragraf 1.) Det innebærer at man må ha et breddeperspektiv på utdanningsoppdraget, og en moralsk forpliktelse overfor barnet og foreldrene i forhold til hva barnehagen skal være.

Lærende organisasjon og relasjonsledelse

En styrers arbeid består av personalarbeid, overordnet pedagogisk ledelse, administrasjon og utviklingsarbeid. Hvordan man vektlegger de forskjellige delene av arbeidet vil kunne variere etter behov. Det er også slik at alt henger sammen med alt, man må ha et systemisk perspektiv for å se sammenhenger og skape utvikling. Da er vi inne på barnehagen som lærende organisasjon.

Knut Roald (2012, s. 129) sier det slik: «Systemisk tenkning er den heilskaplege tilnærmingssmåten som må leggjast til grunn for å forstå samanhengar og mønster i organisasjonar.»

I Rammeplanen står det at barnehagens styrer har et særlig ansvar for å iverksette og lede barnehagens arbeid med planlegging, dokumentasjon og vurdering. Videre står det at systematisk vurderingsarbeid legger grunnlaget for barnehagen som lærende organisasjon. Vurdering er også viktig for å kunne fornye virksomheten. Den bærer på tradisjoner, sammensatt kompetanse, innforstått og taus kunnskap som er viktig å sette ord på og reflektere over for å legge grunnlaget for videre kvalitetsutvikling. Styrer må tilrettelegge og motivere for at alle ansatte får reflektere i forhold til egen læring og i forhold til fellesskapets/teamets læring. Det er verd å nevne at her snakker vi ikke om systematisk vurdering av enkeltbarns læringsmål, men av virksomhetens mål. Det er den som skal vurderes, det vil si beskrives, analyseres og fortolkes opp mot de gitte kriterier og dette skal dokumenteres.



Distribuert ledelse

Ledelse i barnehagen utføres ikke bare av styreren. De pedagogiske lederne har også et stort ansvar, da særlig i forhold til det konkrete arbeidet med barna, og i forhold til assistenter og fagarbeidere på sin avdeling. Barnehagens helhetlige læringssyn innebærer at alt som foregår er viktig for barns læring og danning, som pågår i hele barnehagens åpningstid. Det vanligste er ni til ti timer, lenger enn den enkelte ansatte er til stede. Man er derfor avhengig av at alle ansatte tar ansvar for barnehagen som pedagogisk virksomhet.

Alle voksne står i en ledelsesrelasjon til barna i barnehagen. Målet for styrer og pedagogiske ledere er å få alle medarbeidere til å internalisere barnehagens formål, slik at arbeidet de utfører blir en del av helheten. Det er en organisasjonsform som konstituerer ledelse og en form for *distribuert* ledelse. Ifølge Gronn (2002) er dette ledelse som *samlet handling*, som blir mer enn summen av delene. Dette er en stor utfordring i en organisasjon der to tredeler av de ansatte har lav formell kompetanse, og mange heller ikke ervervet kompetanse.

Hvordan få alle til å være tilstrekkelig oppmerksomme på det enkelte barns behov i de situasjonene som oppstår, i en kompleks hverdag med

små personalressurser? Hvordan sikre at lille Jonas, som ikke sier så mye og heller ikke tar initiativ overfor de voksne, får tilstrekkelig stimulans i forhold til sin utvikling? Hvordan finne tid til refleksjon for alle, og forståelse for hva det handler om? Å få dette til i en travel hverdag er kvalitetssikring i praksis. Styrers arbeid i denne sammenhengen er en kompleks blanding av å lede utvikling, organisere og planlegge på kort og lang sikt, administrere, motivere, analysere ressursbruk og å være i forkant.

Hvilke politiske signaler?

Stortingsmelding 41 *Kvalitet i barnehagen* (2009) sier noe om styrers rolle som leder av barnehagen. Styrer skal drive kompetanse- og kvalitetsutvikling for hele personalet. Det står at utviklingen i sektoren og barnehagens betydning som første del av et livslangt læringsløp, stiller



Om kronikkforfatteren: Nina Beate Jensen (ninjen@udf.no) er medlem av Utdanningsforbundets sentralstyre (foto/copyright: Utdanningsforbundet/Tom Egil Jensen).

krav til god ledelse. Det utadrettede ansvaret mot barnehagens samarbeidsinstanser nevnes også. Pedagogisk ledelse nevnes mange ganger, men helst i sammenheng med de oppgavene de pedagogiske lederne har. Det blir slått fast at det skal være en styrer i hvert barnehagehus, og at barnehagen skal være en lærende organisasjon.

I 2012 la Øie-utvalget fram innstilling og forslag til ny barnehagelov. Der var det foreslått å videreføre en unntaksbestemmelse beregnet for spesielle forhold, slik at det i praksis ikke trenger å være en styrer i hver barnehage. Det var nesten ingen av høringsinstansene som hadde merknader til dette, bortsett fra Utdanningsforbundet, som mener at denne unntaksbestemmelsen uthuler loven og svekker ledelsen i barnehagene.

Tausheten fra kommuner og andre barnehageeiere har muligens vært et signal politikerne har hørt på, for stortingsmeldingen som kom i 2013 står det ikke lenger at det skal være en styrer i hver barnehage.

Stortingsmelding 24 *Framtidens barnehage* (2013) gir lite nytt, og sier nesten ingenting om ledelse i barnehagen. Den nevner styrerutdanningen i én setning, den skal videreføres og at dette er viktig for at styrere og pedagogiske ledere skal få teoretisk kompetanse om ledelse. Ellers er det i kapitlet om innhold og kvalitet skrevet en del om pedagogisk ledelse. Barnehagen skal være en lærende organisasjon.

Stortingsmelding 24 stadfester det helhetlige læringssynet som er en viktig basis for barnehagens egenart. Barnehagen skal gi barna rike opplevelser som grunnlag for læring. Meldingen sier lite direkte om barnehagen som utdanning, men litt om barnehagen som en mulig mer systematisk læringsarena. Barnehagen skal være en fleksibel velferdsordning, en god barndomsarena og det første frivillige trinnet i utdanningen.

Stortingsmeldingene i 2009 og 2013 er de viktigste politiske styringssignalene vi har fått om barnehagen i de seinere år. Styrerutdanningen er kommet som et resultat av at barnehage og skole nå ses på som mer likeverdige fra Utdanningsdirektoratets side, og at behovet for mer lederkompetanse anerkjennes politisk. Samlet sett er det få og vage signaler, det kan synes som om myndighetene og politikerne sentralt ikke er så opptatt av innholdet i og rammene rundt ledelse av barnehagen. Det er ingen problematisering eller drøfting av utfordringene på feltet.

Hvilke utviklingstrekk ser vi?

Har styrerrollen endret seg i de seinere år? Det store forskningsarbeidet SOL-undersøkelsen (Styring, organisasjon og ledelse i barnehagen, Børhaug et al 2011) viser et bilde av en mer styrende styrer. Man ser seg selv først og fremst som en leder som tar avgjørelser, men fortsatt med stor vekt på relasjonsledelse.

Særlig legges det nå stor vekt på integrasjonsoppgavene (personalarbeidet). Dette kan være et tegn på at det kreves mer av en styrer nå enn tidligere, og at forventningene samfunnet har til barnehagen som pedagogisk virksomhet gjør at profesjonell ledelse blir stadig viktigere. Arbeidsgiverne stiller store krav til lojalitet og knytter styrerne nærmere seg i arbeidsgiverlinjen. Målstyring, resultatfokus og brukerundersøkelser er vanlig rundt om i kommunene. Dokumentasjon og kontroll er en del av hverdagen for mange styrere. Det skjer ofte sammenslåing av barnehager slik at en styrer har ansvar for flere hus.



Barnehager legges noen ganger inn under skolen og det etableres oppvekstsentre, slik at rektor får ansvaret som styrer, og det kuttet i administrasjonsressursene. I noen kommuner etableres det flere ledernivåer med fagledere og ulike varianter av deling når det gjelder styreroppgavene. Dette handler også om politisk styring, fra kommunenivået.

Clinton, Blair og Den tredje vei

Hvor står barnehagen i forhold til de ulike utviklingsveiene som Andy Hargreaves og Dennis Shirley beskriver i boka *Den fjerde vei?* (Gyldendal 2012, originalt *the Fourth Way*, 2009)

De to professorene som underviser ved Boston College i USA beskriver skolen, men også trinn i en utvikling og i den politiske og samfunnsmessige konteksten. Derfor kan det være meningsfullt å anvende tankene på barnehagefeltet.

Den første vei omtales som den perioden da lærerne hadde stor frihet, en rekke skoler drev spennende utviklingsarbeid for å imøtekomme elevenes behov, men også en tid for den isolerte læreren i sitt lukkede klasserom. Det var tid for pedagogiske moter. Hargreaves og Shirley kritiserer denne perioden for å være for tilfeldig, det som skjedde var i stor grad basert på intuisjon. Man fikk de første mønsterplanene, uten at det sikret tilstrekkelig kvalitet over alt, det var tilfeldig hvordan vurderingssystemer og det lokale læreplanarbeidet ble gjennomført, hevder forfatterne.

Den andre vei var 1980- og 1990-tallets skole. Det ble da lagt stor vekt på standardisering og sentralisering, men også markedsorientering, konkurranse og krav om forbedringer. Lærerne skulle kontrolleres og disiplineres ved hjelp av eksakte mål, tester og kontroll. Detaljerte og bindende nasjonale læreplaner gjorde at mange lærere mistet gnisten. Elever og foresatte ble omskapt til klienter og kunder. Foreldre skulle kunne velge skole, særlig de mest velstående.

Fra 1997 kom sosialdemokratene til makten i Storbritannia med Tony Blair, og i USA demokraten Bill Clinton. Man fikk *den tredje vei*, en blandingsmodell mellom tradisjonell sosialdemokratisk statlig styring og en større åpenhet for privatisering. Mer åpenhet i forvaltningen, effektivisering gjennom målstyring og kontroll av måloppnåelse. Livslang læring og kompetanseutvikling var sentrale elementer. *New Public Management* (NPM) begynte å prege store deler av offentlig sektor.

Med relevans for barnehagen

Den fjerde vei er Hargreaves' og Shirleys oppskrift på en bærekraftig

skole for fremtiden. Oppskriften har mange ingredienser; jeg vil her trekke fram noen av dem som har relevans for barnehagesektoren:

- En inspirerende og inkluderende visjon, både nasjonalt og lokalt.
- Et sterkt engasjement hos allmenheten, bygge tillit.
- En bevissthet på at man må investere i hele samfunnet for å få til endring.
- Høyt kvalifiserte lærere.
- Sterke fagorganisasjoner, levende læringsfellesskap, -samarbeidskultur mellom lærere
- En bærekraftig ledelse. Lederne er krumtapper i all utvikling. Distribuert ledelse er idealet, og utviklingen må skje nedenfra. Ledere må få være virkelige ledere med handlingsrom og selvstendighet.
- Ansvar fremfor ansvarsstyring (*responsibility before accountability*). Slutt på at lærere og ledere blir stilt til ansvar for elevenes læringsutbytte gjennom bruk av testresultater. Tillit til ledere og lærere, utvalgsprøver er tilstrekkelig for å då datagrunnlag
- Åpenhet og mangfold, læreplaner må kunne tilpasses lokale forutsetninger. Kvalitetssikring gjennom systemer som anerkjenner dette.

Situasjonen i dag er at vi har en rammeplan som gir relativt stor frihet. Den enkelte barnehage har metodefrihet, og det er ulikt i hvilken grad barnehager er opptatt av utvikling. Noen er med på forsknings og utviklingsarbeid, mens andre har nok med å få dagene til å gå opp.

Barnehagelærere kritiseres for å ha lav læreplanforståelse. Hvor systematisk den enkelte barnehage arbeider med læring, omsorg, lek og danning kan være svært ulikt (Østrem et al. 2009). Noen har begynt å stille spørsmål ved om dette der godt nok, når barnehagen er en del av utdanningsløpet. Det blir også stilt spørsmål ved barnehagens evne til å utjevne sosiale forskjeller, og til å oppdage barn som trenger ekstra tilrettelegging. Dette vil jeg karakterisere som de samme tendensene som Hargreaves og Shirley peker på i det de kaller *den første vei*.

Det blitt flere store private eiere som prøver å standardisere sine barnehager både praktisk og pedagogisk. Det utarbeides pedagogiske programmer som de ansatte skal bruke, dette er ikke nødvendigvis ment for å ensrette pedagogenes praksis, men for å sikre et minstemål av pedagogisk innhold der det mangler pedagoger. Det er også mange kommuner som har vedtatt at alle barnehager skal bruke et spesifikt verktøy, for eksempel TRAS (= Tidlig Registrering Av Språkutvikling). Disse eksemplene viser en tenkning som ligger nær *den andre vei*.

Det finnes mange eksempler på at man både fra eiers eller politisk ledelses side ønsker å måle resultater i barnehagesektoren. Et eksempel på dette er kommunenes interesseorganisasjon KS, som har gitt i oppdrag til Senter for økonomisk forskning (SØF) å finne ut hvordan man kan måle kvalitet i barnehagene. I en SØF-rapport (2012) drøftes hvordan man kan innføre måling av læringsutbytte i barnehagen. Det er snakk om å vurdere barns utbytte av barnehageoppholdet i forhold til språk, tallforståelse, sosiale ferdigheter og motorikk. Dette skal gjøres ved å teste dem ved skolestart, og anvende resultatene i forhold til de barnehagene barna har gått i. Dette indikerer at *trede vei*-tenkningen er tilstede i styringssystemet rundt barnehagen.

Er en fjerde vei-tenkning relevant?

På norsk har vi ett ord for ansvar, mens engelsk opererer med to: *accountability* og *responsibility*. Enkelt forklart betyr *accountability* å stå til ansvar overfor noen, å kunne vise til at midlene man har til disposisjon betaler seg i form av resultater. *Responsibility* handler om det ansvaret man har som profesjonell overfor samfunnet og enkeltindividet. Det innebærer tillit og pålitelighet.

Man kan ikke bortforklare dette ansvaret ved å vise til arbeidsgivers

regler og pålegg (Solbrekke & Østrem 2011). Det kan synes som om *accountability*-tenkningen har fått solid fotfeste i styringsverket i Norge, og det er i ferd med å påvirke lederrollen i barnehagen. Barnehage skal være lønnsomt for samfunnet, og lederne må vise at de leverer sin del av det.

Har *den fjerde vei*-tenkningen relevans for Norge og barnehagefeltet? God ledelse i betydningen distribuert ledelse og ansvarlig ledelse (*responsibility*), samarbeid mellom pedagogene, barnehagebasert utviklingsarbeid, fokus på barns medvirkning, nært samarbeid med foreldrene og god forankring i lokalmiljøet har vært barnehagens måte å jobbe på i lang tid. Her er mange allerede på den fjerde vei.

Vår utfordring er kanskje at det som foregår i barnehagen er en mer «usynlig» pedagogikk og didaktikk, og at det ikke er tradisjon for å formidle den på en systematisk måte. Dermed ligger landskapet lett åpent for dem som vil telle både det som kan telles og det som ikke kan telles.

Einar Juell (2010) sier det slik: Samfunnet har ikke tilstrekkelig kunnskap om hvordan barnehagen oppfyller sitt mandat.

Dette kan tolkes på flere måter: Samfunnet trenger å vite hva man rent faktisk gjør, og noen vil trekke det til at vi kan ikke vite hvordan barnehagen oppfyller sitt mandat uten å måle resultatene. Midt i dette bildet står styrerne. Skal man ha skole-/barnehageutvikling, må man ha ledere, sier Hargreaves (Hargreaves & Shirley 2009). Hvem skal lederne lytte mest til?

Tilbake til utgangspunktet?

Slik jeg ser det er det ingen tvil om at styrerrollen utfordres av krav om mer systematisk læring i barnehagen og av et system som vil dra oppmerksomhet over mot kvalitetssikring på ymse vis. Det blir mer og mer snakk om evidens og nytteverdi. Barnehagen er en utdanningsinstitusjon, men den er også, som skolen, en dannelsesarena. Styrerens oppgave er et overordnet ansvar for å ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling.

Da handler ledelse om å forvalte verdier. Inga Bostad (2009) sier at verdier aldri som nå har vært relatert til økonomi og effektivitet, telleanter og målrasjonalitet. Styrerrollen og ledelsen i barnehagen må balanseres og være verdimeisig forankret i det barnehagen skal være, som samfunnsinstitusjon og utdanningsinstitusjon. Ledelsen skal handle om barns helhetlige læring og danning, og en organisering og kompetanseutvikling i forhold til dette.

Litteratur:

Bostad, I. (2009). Dannelses med telekanter. I Samtiden 2/2009. Oslo.

Børhaug, K., Helgøy, I., Homme, A., Løtberg, D. A. og Ludvigsen, K. (2011). Styring, organisering og ledelse i barnehagen. Bergen: Fagbokforlaget.

EPSt-Norge (2012): Undersøkelse om tilfredshet med offentlige tjenester http://www.epst-norway.org/images/stories/reports/Scanning/Presseinformasjon_Offentlige_Tjenester_201112.pdf

Gulbrandsen, L. & Eliassen, E.: Kvalitet i barnehager, NOVA-rapport 1/2013.

Juell, E. (2010): Barnehagen som utdanning Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Kunnskapsdepartementet, Stortingsmelding 24 (2012-2013): Framtidens barnehage.

Kunnskapsdepartementet, Stortingsmelding 31 (2008-2009): Kvalitet i barnehagen.

Kunnskapsdepartementet, (2011): Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.

Kunnskapsdepartementet, (2005/2009): Lov om barnehager.

Kvistad, K. og Søbstad, F. (2005): Kvalitetsarbeid i barnehagen. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Lunder, T. E. & Aastved, A. (2012): Kostnader i barnehager 2011 og nasjonale satser for 2013. Telemarksforskning.

Roldal, Knut (2012): Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring, Bergen: Fagbokforlaget.

Shirley, D. & Hargreaves, A. (2009):

Den fjerde vei. Oslo: Gyldendal.

Skogen, E., Haugen, R., Lundestad, M., Vaagan Slåtten, M. (2013): Å være leder i barnehagen. Bergen: Fagbokforlaget.

Spurkeland, J. (2009): Relasjonsledelse. Oslo: Universitetsforlaget.

UDIR Nasjonal styrerutdanning, <http://www.udir.no/Barnehage/Pedagogikk/Styrerutdanning/>

Wadel, C. C. (1977): Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I Skogen et al. (2013) Å være leder i barnehagen. Bergen: Fagbokforlaget.

Østrem, S. et al. (2009): Alle teller mer. Høgskolen i Vestfold, rapport 1/2009.

Aasen, W. (2012): Teamledelse i barnehagen. Bergen: Fagbokforlaget.

Mer enn enten – eller

Forfatteren er ikke sikker på om hun liker begreper som «sterke kvinner». Hun synes bruken av et begrep som «sterk» i en slik sammenheng kan høres ut som et synonym til «selvoppofrende». Og hvis hun skulle ha rett i det, hvor langt har vi da kommet i arbeidet for likestilling?

Av Johanne Ilje Lien

Ordparet sterk/svak blir tradisjonelt ofte knyttet opp mot henholdsvis mannlige versus kvinnelige egenskaper (Hillevi Lenz Taguchi 2004). Som et motsvar har likestillingsdebatten produsert nye kategorier som «sterke kvinner» og «myke menn». Dette kan virke som en radikaliserende av stereotype kjønnskategorier, men jeg er bekymret for at begreper som «sterke kvinner» har dyttet kvinner over i en annen grøftkant. Jeg lurer på om begreper av denne typen har fungert som markedsliberalismens trojanske hest på omsorgsarenaer som barnehagen. Og hva gjør det med barna våre når kvinnelige barnehagelærere etterstreber å være en «sterk kvinne» i en økende markedsliberalistisk sektor?

I boka *Frogs and Snails and Feminist Tales* (2003) poengterer forfatteren Bronwyn Davies at vårt biologiske kjønn kles inn i en uniform av kjønnsforventet oppførsel gjennom språklige og sosiale strukturer. «Sterk» oppfattes vanligvis som en maskulin egenskap, det handler om fysisk styrke. Det å være en «sterk kvinne» handler ikke om fysisk styrke, selv om «sterk» vanligvis oppfattes som en maskulin egenskap. Det å være «sterk kvinne» handler derimot om å kunne prestere på flere arenaer og mestre (nesten) enhver arbeidsoppgave som faller deg i hendene.

I en slik sammenheng høres «sterk» i mine ører ut som et synonym til selvoppofrelse. Hvis jeg skulle ha rett, hvor langt har vi kommet i likestillingsarbeidet da?

Selvoppofrelse som kjønnsforventet oppførsel

Davies understreker at individet har en aktiv del i opprettholdelsen av kjønnskategorisk oppførsel. Dette bunner i vårt behov for å gjøre oss identifiserbare for oss selv og den andre. Identitetsbekreftelsen må da være innenfor det akseptable i den sosiale orden. Når vi konstrueres gjennom språket, overføres det bipolare forholdet i språket (to ytterligheter som eksisterer i forhold til hverandre) over til sam-

funnsordenen. Slik sett klassifiseres individet ut fra to kategorier: mann eller kvinne, sterk eller svak, flink eller lat.

Ifølge Nina Rossholt (2008) kroppsliggjøres disse sosiale og språklige strukturene i handlingsmønstrene våre, og de identifiseres som respektive kvinnelige eller mannlige. Handlinger som gjentar seg produserer så i sin tur emosjoner og ønsker knyttet til feminitet eller maskulinitet (Rossholt 2007).

Gjentatt ønsket atferd fungerer etter hvert på autopilot, og individet (jenta!) tilegner seg de klisjéaktige atferds- og handlingsmønstrene som ligger til oppfatningen av den «sterke kvinnen». Hvis evnen til å sette seg selv til side er typisk feminin atferd (Davies 2003), lurer jeg på om kvinners gjentatte presterende atferd har produsert et ønske om å gå inn i service-tilpassede roller i forhold til de bestemmelser og krav som settes til oss. Slik opprettholdes paradoksalt nok de dominerende diskursive oppfatningene av kvinner som noen som underkaster og behersker seg. Ironisk nok påtar mange kvinner seg disse «sterke kvinne»-rollene i den tro at de dermed distanserer seg fra fortidens selvoppofrende kvinneideal.

Markedsliberalistisk tvang

Jo flinkere man blir til å mestre den oppførselen som forventes av en, jo klarere gir man uttrykk for underkastelse. I kjølvannet av dette har new public management-ideologien kunnet snike seg inn i praksisene våre med løfter om kvalitet og statusendring for barnehagelærerprofesjonen. Resultatet har vært som følger:

Utdanningsforbundet kan rapportere at arbeidsmengden i barnehagen har gått opp med 10 prosent. Barnegruppene er blitt større, mens bemanningsnormen er blitt borte. Jeg ser dette i sammenheng med Kjørholt (2012) som peker på hvordan markedsliberalistiske krefter preger barnehagefeltet gjennom å gjøre det til en basar av valgfrihet og fleksibilitet. Hun ser dette i tilknytning til egenskaper som ønskes i arbeidsmarkedet. Stadig større krav

om dokumentasjon av alt som kan måles er et uttrykk for det samme. I tillegg til det pedagogiske innholdet skal personalet også ta på seg vaktmester- og kjøkkenansvar innenfor arbeidstiden, og de skal samtidig være tilstede for barna (Nicolaisen, Seip & Jordfald 2012).

Jeg er redd for at disse «sterke kvinnene» som skal klare alt på en gang, produserer flink pike-holdninger hos jenter i barnehagen. Selv om vi ønsker handlingsrom i barnehagen for at jenter skal kunne være rufsete Pippi-jenter, er det ikke dette som viser seg gjennom det vi som pedagoger gjør i barnehagen. Jeg og mine kollegaer neier til krav om måloppnåelse og vaktmester- og kjøkkentjenester. Gjennom dette mener jeg vi reproducerer og opprettholder ideen om hva «den sterke kvinnen» skal være i barnehagen.

Jeg ser at min datter har overtatt dette behovet for å identifiseres seg som flink og at det gjør henne sliten. Jeg ønsker at hun skal kunne leve i et samfunn som gir henne muligheten til å være både *uproduktiv* og flink, mens hun uansett kjenner seg akseptert.

Nøkkelen er å nyansere kategoriene

Et opprør mot stereotypiske kjønnsrollemønstre går ut på, slik jeg forstår Davies, å skape



en mindre statisk kjønnsordning gjennom språklige og sosiale strukturer mindre preget av dualismer. Jeg ønsker å eliminere begreper av typen «sterk kvinne» og å løse opp enten – eller-kategorier i utøvelsen av vår egen profesjon. Vi må også finne ut hva som gjør dette problematisk og hvem det er som tjener på de praksisene vi opprettholder. Først når vi har gjort alt dette, kan vi velge hvordan vi vil posisjonere oss videre i de oppgavene vi er gitt mandat til å utføre.

Videre må vi se at våre mål om sosial rettferdighet stanses av våre egne fordommer – våre forestillinger om de andre (Cannella 1997). Barnehagepersonalet må søke å skape en motkultur i samfunnet gjennom å skape en barnehagekultur åpen for tvil og usikkerhet. Observasjon og dokumentasjon kan da bli utgangspunktet for vår utforskning av sannhet og mening sammen med barna (Jeanette Rhedding-Jones 2004). Åpner vi for muligheten til å være både – og, eller noe helt annet, kan det virke inn på hvor-

dan vi som både kvinner og barnehagelærere velger å posisjonere oss innenfor de kvinne- rollene som et markedsliberalisert samfunn tilbyr oss. Min drøm er en barnehage med handlingsrom for flere måter å være på – og ikke bare sterk eller svak, eller flink eller lat.



Om innspillforfatteren: Johanne Ilje Lien (vaniljenaturligvis@gmail.com) arbeider som barnehagelærer i Oslo og er masterstudent ved Høgskolen i Oslo og Akershus (foto: Jenny K. Nordal).

Cannella, G.S. (1997). Deconstructing early childhood education: social justice and revolution. New York: Peter Lang.
Davies, B. (2003). Frogs and snails and feminist tales: preschool children and gender. Cresskill, N.J.: Hampton Press.
Johannessen, N. (2012). Å se det unike i små barns uttrykk: med Levinas som linse. Bergen: Fagbokforlaget.
Lenz Taguchi, H. (2004). In på bara benet: en introduktion till feministisk poststrukturalism. Stockholm: HLS förlag.
MacNaughton, G. (2005). Doing Foucault in early childhood studies: applying poststructural ideas. London: RoutledgeFalmer.
Nicolaisen, H., Seip, Å. A. & Jordfald, B. (2012). Tidstyver i barnehagen: tidsbruk i barnehager i bydel Alna (Bind 2012:01). Oslo: Forskningsstiftelsen FAFO.
Qvortrup, J. & Kjørholt, A. T. (2012). The Modern child and the flexible labour market: early childhood education and care. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
Rhedding-Jones, J. (2004). Classroom research or w(h)ither development: gender, complexity and diversity in the UK, the USA and Australia. British Educational Research Journal, 30(1), 187-193.
Rossholt, N. (2007). Krop og bevægelse, hvad har det med køn at gøre?: en poststrukturalistisk tilgang til børnehavetfeltet. I (s. 41-56). Værløse: Billesø & Baltzer.
Rossholt, N. (2008). Sweethearts: the body as a learning subject. I T. Schilhab, M. Juelskjær, & T. Moser (Red.), Learning Bodies (s. 95-109). København: Danish School of Education Press.

Nye bøker

Samhandling, pedagogisk ledelse og kvalitet

Første stegs anmeldere mener dette er en viktig bok som vil kunne bidra til styrket pedagogisk ledelse i barnehagen, men de mener også at dette er en bok med en rekke svakheter og ankepunkter.

Av Magritt Lundestad og Lise Hannevig

Når vi ønsker å gi barn god kvalitet i barnehagen - kvalitet i de opplevde møtene hver dag, for hvert enkelt barn og for hele barnegruppen - er god pedagogisk ledelse avgjørende. Boken *Å dra lasset sammen: Samhandling som strategi for pedagogisk ledelse i barnehager* har fokus på læring og kompetanseheving i personalgruppen. Området ledelse i barnehagen har lenge har vært et område med begrenset fokus og forskning, hevder forfatterne førsteamanuensis Elin Ødegård og førstelektor Helge Røys ved Høgskolen i Telemark. Vi sier oss enig i dette, og ser boken som kjærkomment tilskudd til barnehagefeltet.

For hva er egentlig god pedagogisk ledelse? Ødegård og Røys peker på at diskursen på barnehagefeltet er sprikende. Om boken er med på å samle diskursen er vi usikre på, men den bidrar klart til å aktualisere sentrale punkter om ledelse i barnehagen.

Sentrale begrep, innhold og oppbygging

Ødegård og Røys følger Wadels (2008) definisjon av pedagogisk



Elin Ødegård og Helge Røys

Å DRA LASSET SAMMEN
Samhandling som strategi for pedagogisk ledelse i barnehager
Cappelen Damm Akademisk 2013
ISBN 9788202330972
164 sider, 325 kroner

ledelse; «en prosess som har til hensikt å initiere og sette i gang aktiviteter som kan føre til utvikling og læring». Boken bygger på Ødegårds doktorgradsarbeid rettet mot nyutdannede førskolelærere (2011). Hovedtemaet i boken er hvordan pedagogiske ledere gjennom *samhandling* kan lede medarbeidere slik at det pedagogiske arbeidet er i samsvar med det barnehagens mandat krever.

Samhandling i denne boken beskrives som «samhandling mellom medarbeidere og samhandling i kultur og kontekst i den enkelte institusjon» (s. 28). Forfatterne sier at samhandlingsledelse ikke er en modell for ledelse, men en strategi som inneholder ulike redskaper for å *kartlegge, analysere og drøfte* handlinger i barnehagen.

Bokens del 1 beskriver og drøfter barnehagens mandat, del 2 bygger opp strategi for ledelse som samhandling, del 3 beskriver redskaper for samhandlingsledelse og del 4 beskriver kjennetegn på den profesjonelle barnehagelæreren i en lærende barnehage.

Sentrale momenter med nytteverdi

Boken har noen sentrale momenter vi særlig synes har nytteverdi for ledere. I del 2 beskriver forfatterne begrepet *kontekst* som en mer spesifikk del av kulturbegrepet. Kontekst beskrives som å bestå av materielle ressurser, menneskelige ressurser og relasjoner. Kontekstuell forståelse og analyse vil gi ledere viktig informasjon om muligheter og begrens-

ninger for utvikling av kvalitet.

Forfatterne fremhever «målstyring» og «New Public Management, NPM» som beskrivelser av den planleggings- og ledelsessideologi som i stor grad preger dagens barnehagesektor. Analyse av kontekst vil klargjøre hvilke føringer dette gir for feltet og hvordan dette påvirker barnehagen som institusjon. Forfatterne presenterer en alternativ strategi for ledelse og en mulighet til å planlegge den pedagogiske virksomheten i et utvidet teoretisk perspektiv, et interessant bidrag etter vår mening.

Nyttige analyseredskaper

Forfatterne mener at ledelse av en pedagogisk virksomhet foregår gjennom relasjoner, samhandling og samspill mellom lederne og de som blir ledet, et sosiokulturelt syn på læring og ledelse. For å kartlegge, analysere og drøfte samspillet og samhandlingene, introduserer forfatterne kulturelle redskaper i form av begreper som makt, motstand, friksjoner, tillit, lojalitet og legitimitet.

De fleste teoretikere på ledelsesfeltet er eksempelvis enige om at det ikke er mulig å lede uten tillit. Vi tenker det også handler om tydelighet rundt mandat, og tillit til kompetanse som styrende for valg av løsninger i barnehagen. Vi opplever begrepene boken pre-

senterer som nyttige og interessante analyseredskaper for pedagogiske ledere.

I del 3 beskriver forfatterne kulturelle redskaper for samhandlingsledelse. Redskapene er refleksjon, didaktikk, veiledning og pedagogisk dokumentasjon. Forfatterne løfter dermed frem velkjente arbeidsmåter fra barnehagepedagogikkfeltet som kan skape refleksjon og læring i en personalgruppe, noe vi synes er positivt.

På den andre siden savnes at forfatterne trekker inn generell organisasjons- og ledelseslitteratur, eksempelvis om lærende organisasjoner eller kunnskapsledelse, for å se barnehagens kulturelle redskaper i relasjon til disse. Hvordan jobbes det med refleksjon og læring i andre organisasjoner? Kan noen av disse redskapene også være aktuelle for barnehagefeltet? Disse spørsmålene bringer oss over til noen av innvendingene vi ser i lesningen av boken.

Noen ankepunkter

Forfatterne kunne, etter vår mening, i mye større grad satt sitt eget forslag til strategi for ledelse opp mot eksisterende ledelseslitteratur for barnehagefeltet og for ledelsesfeltet generelt. Forfatterne er modige som presenterer sitt eget alternativ på bakgrunn av egen forskning, men vi savner at de drøfter sin strategi sett i relasjon til eksempelvis organisasjonskultur eller kompetanseutvikling. Det at boken oppleves å stå delvis løsrevet fra slik litteratur er etter vår mening mer en svakhet enn en styrke.

Vi opplever også det teoretiske stoffet innledningsvis som noe tungt og kompakt. Forfatterne sier



Om anmelderne: Magritt Lundestad (t.v., Magritt.Lundestad@hioa.no) er førstelektor ved Høgskolen i Oslo og Akershus; Lise Hannevig (lise@teamwork.no) er høgskolelektor samme sted (private foto).

selv at de anbefaler leserne å gå tilbake til innledningen etter hvert som de leser boken, men med enkle grep kunne de hjulpet leserne med tilgjengeligheten til stoffet i større grad.

Gjennomgående savner vi eksempler og situasjonsbeskrivelser fra barnehagen knyttet opp til teori, noe som kunne lettet leserens forståelse og tilgjengeligheten betraktelig. Når det eksempelvis sies at «en anbefaling kan være at personalet drøfter syn på motstand og blir enige om hvilke spilleregler som skal gjelde når de skal håndtere uenighet» (s.78), hadde det vært nyttig med et eksempel på hvordan en slik diskusjon kan legges opp i en personalgruppe.

Når forfatterne sier at «relasjoner må ikke være emosjonelt orienterte» (s. 72), kan det oppleves som at rasjonalitet fremheves og at emosjoner i organisasjoner er uheldig og bør unngås. Her savner vi den psykologiske dimensjonen i forfatternes beskrivelse av samhandling mellom leder og medarbeider. Vi støtter oss til Irgens (2011), som sier at en ikke vil kunne utvikle gode organisasjoner og god ledelse så lenge kunnskap om emosjoner og følelser som sider ved menneskelig atferd forblir en utestengt kunnskap.

Ødegård og Røys peker på at pedagogiske ledere vil oppleve medarbeidere som er irriterte, sinte eller fortvilte, og mener at lederne da kan «avklare» situasjonen gjennom de individuelle kulturelle redskapene. Hvordan den følelsesmessige tilstanden hos en medarbeider kan berøre lederen selv følelsesmessig og virke inn på lederens atferd, blir imidlertid ikke drøftet i boken. Dette manglende psykologiske perspektivet er etter vår mening en svakhet ved Ødegårds og Røys' strategi om samhandlingsledelse, særlig når de selv sier at deres strategi er inspirert av relasjonell ledelse (s.49).

Samhandling mellom pedagogiske ledere, styrere og eiere

Boken retter altså søkelyset på den pedagogiske lederen, noe som er viktig fordi mye av forskningen og litteraturen om ledelse på barnehagefeltet er rettet mot styrerne. Selv om forfatterne sier

at både styrer og pedagogisk leder har ansvaret, finnes det også formuleringer i boken som at «den som har ansvaret for læreprosesser i barnehagehverdagen, er den pedagogiske lederen» (s. 24). Det hadde vært nyttig om forfatterne hadde analysert og drøftet arbeidsdelingen og samarbeidet mellom styrer og pedagogisk leder om læreprosesser i en personalgruppe.

Og: er det bare den pedagogiske lederen og styreren som skal ha ansvaret for utviklings- og læringsprosesser i personalgruppen? Hva med eiers rolle? Kan fremheving av den pedagogiske lederens rolle føre til økt privatisering av ansvaret, og styrer og eiers roller blir mer diffuse? Slike drøftinger savner vi også.

En viktig bok, tross alt

Som en oppsummering vil vi si at boken er et interessant tilskudd til litteraturen om pedagogisk ledelse på barnehagefeltet. Den har med viktige momenter som at ledelse må sees i relasjon til kontekst og mandat og at god samhandling i personalgruppen er avgjørende for å skape kvalitet i det pedagogiske arbeidet. Boken løfter også frem velkjente arbeidsmåter innen barnehagepedagogikkfeltet og ser disse i relasjon til pedagogisk ledelse.

Vi savner imidlertid den psykologiske dimensjonen i samhandling mellom ledere og medarbeidere, og flere eksempler fra barnehagefeltet knyttet til bokens teoretiske grunnlag.

Det største savnet er imidlertid at Ødegård og Røys i liten grad ser sin strategi for samhandling i relasjon til annen organisasjons – og ledelseslitteratur. Likevel ser vi boken som et viktig tilskudd til diskursen om pedagogisk ledelse på barnehagefeltet, en bok som kan bidra til utvikling og nye forståelser.

Litteraturliste:

Irgens, E. (2011). Dynamiske og lærende organisasjoner: Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring. Bergen: Fagbokforlaget
Wadel, C. C. (2008). Pedagogisk ledelse og utvikling av lærende organisasjoner. I E. Elgaard Sørensen (Red.), Ledelse og læring i organisasjoner. København: Hans Reitzels forlag.



Først og fremst systemkritikk

Det er våre politiske myndigheter som svikter barnehagen; å legge skylden for barnehagens mangler på de barnehageansatte vil være å rette baker for smed – slik tolker Første stegs anmelder budskapet i boka *Blant hjertevarme og utilstrekkelighet – Ett år som barnehagelærer*.

Av Ingeborg Tveter Thoresen

I en tid med en rekke antologier for barnehagelærerutdanningene er det befriende å lese den foreliggende boka, ikke bare på grunn av det er en usedvanlig god tekst, godt komponert, men fordi det er en sammenhengende framstilling om et engasjerende tema: Barnehagen sett innenfra av en reflekterende barnehagelærer, som er ny i faget. Boka er en personlig beretning.

Kjell Gustumhaugen har skrevet et bevegende reisebrev på 150 sider. Det er slik jeg leser hans tekst. Andre vil se det som et debattinnlegg, eller en rapport fra en nyutdannet barnehagelærer som har fått «praksissjokk». Slike er gjenstand for både forskning på doktorgradsnivå og forskningsrapporter, med tiltak for å avhjelpe sjokket.

Jeg leser altså boka som et brev til alle som er opptatt av barnehagen. Foreldre som overlater sine barn til barnehagepersonalet, får et eget kapittel, *Tips til foreldre som skal velge barnehage* (s. 125 – 126).

De ansatte i barnehagen, barnehagens eier med ansvar for lokale rammer og drift, oss i barnehagelærerutdanningen, og studentene som, som han, vil oppleve hva



Kjell Gustumhaugen

BLANT HJERTEVARME OG UTILSTREKKEIGHET
Ett år som barnehagelærer

Universitetsforlaget 2013
ISBN 9788215021959
160 sider, 299 kroner

utdanningen gir og ikke gir, får kapitlet *Ting å tenke på for nyutdannede barnehagelærere* (s. 127 – 131).

Boka er et rop til sentrale politikere med nasjonalt ansvar for barnehagens vilkår og for de oppgavene den pålegges. Boka er også et brev til «folket», og til alle som med sine kommentarer avdekker sin uvitenhet om barnehagen. Dette brevet handler om de små barnas liv i samfunnet i dag! Han vil bøte på (s. 110) «All uvitenheten om livet på innsiden» og imøtegå «All naturlig skepsis til mange av dem som jobber der».

Med solide nistepakker

Etter oppbrudd fra ti år i kommunikasjonsbransjen, la Gustumhaugen ut på en ny jobbreise, med nistepakke hjemmefra. De verdier han fikk formidlet av sine foreldre som barn er knadd og formet i en bevisstgjøringsprosess gjennom tre år i barnehagelærerutdanningen med småbarnspedagogikk som fordypning. Utdanningen utfordret ham til å sette ord på hva som skal styre profesjonelle pedagoger.

Niste til reisen fikk han også gjennom samtaler med solide kolleger i pedagogikk ved førskolelærerstudiet i Vestfold, da han som ny student skulle inn i barnehageverdenen. Det var evnen til refleksjon som ble styrket, evnen til å



Om anmelderen: Ingeborg Tveter Thoresen (t.thoresen@online.no) er tidligere førstektor ved Høgskolen i Vestfold, nå pensjonist (privat foto).



sette barnet i sentrum, evnen til å hente fram minner om egen barndom, og evnen til å se hva slags barndom vi nå gir barn, hvilke rammer samfunnet gir barnehagen og dens ansatte, men også evnen til å se hva som skal til for å gi det enkelte barn trygghet, og muligheter til utvikling basert på pedagogisk og etisk grunnlagstenkning og forskning om barn.

Boka beskriver godt barnehagelærerens utfordring i å skape kosmos av kaos. Den er full av glede over barnas utfoldelse, lekende væremåte, spørsmål og innfall, rett og slett av samværet med barn. Gustumhaugen viser at han gjennom alle sine gule lapper med notater fra hverdagen, som er grunnlaget for foreliggende tekst, skriver «av et rent hjerte», som han selv uttrykker det (s. 147), et hjerte for barna.

Bokas tittel *Blant hjertevarme og utilstrekkelighet* peker, slik jeg leser boka, på et av dens hovedanliggender: spenningen mellom krav og ideal. Oppgavene for de ansatte i barnehagen krever kompetanse. Det gjelder barnehagelærere så vel som det øvrige personalet. Hjertevarme, som er nødvendig, er ikke tilstrekkelig. Derfor vektlegger han den fagligheten utdanning gir.

Myndighetene har sviktet

Myndighetene har sviktet barna i barnehagen – og de ansatte, når de slår seg til ro med at under en tredjedel av de ansatte har pedagogisk utdanning. De som har utdanning trekkes bort fra barna i stigende grad; det viser nyere forskning. Blant annet pålegges de administrative oppgaver, og ikke minst veiledning av både faglærte og ufaglærte, noe de ikke er utdannet til. Mangel på kompetanse i barnehagen er kjent, om ikke erkjent.

Den første rapporten fra Orga-

nisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) kom i 1998. Den påpeker dette. Politikere fra samtlige partier har vært i posisjon etter 1998, dermed kan de ikke unnskyldes.

Gustumhaugen gir imidlertid barnehagens assistenter honnør (s. 54):

«Mange av dem jeg har overlatt mine egne barn til på morgenen gjennom flere år, er godt voksne kvinner som enten har jobbet i barnehage gjennom hele sitt yrkesaktive liv, eller som har vært hjemme i flere år med egne barn før de tok fatt på jobben i barnehage. Jeg har flere ganger tenkt at jeg ikke kunne overlatt barna mine til noen bedre. ..., men om de får muligheten til å øke sin formelle kompetanse gjennom en nasjonal strategi, vil de bli enda bedre utgaver av seg selv.»

Han beskriver godt hva som skjer der barnehagelærere sosialiseres inn i et miljø der fagligheten har dårlige vilkår.

Hvorfor dette gjentatte ropet om kompetanse, som det er liten forståelse for? Mange mener det kun er et fagforeningsanliggende.

Ifølge Gustumhaugen mangler mange innsikt i og forutsetninger for å tolke oppgavene i barnehagelov og rammeplan, dokumentene som skal styre virksomheten. Det han sier er alvorlig, fordi det gjelder samfunnsmandatet, oppgavene barnehagen er gitt av myndighetene. Pedagogiske ledere (barnehagelærerne) har ansvaret i barnehagen. Han sier (s. 118): «Det er vanskelig å være ansvarlig for kvaliteten på barnas hverdag og deres relasjoner når vi tenker så ulikt, når mangelen på kompetente voksne er så stor.»

Det er denne virkeligheten Gustumhaugen beskriver så medrivende og hjerteskjærende, nettopp fordi han har barna som sentrum i sitt prosjekt (s. 115): «Alt

du tenker, planlegger, mener og gjør, er for barna.»

Bare mellom to permer?

Han viser utilstrekkelighetens konsekvenser for barnas omsorgsmiljø med eksempler fra hvordan barn tiltales, og fra deres leke- og læringsmiljø. Gustumhaugen viser hvordan mulighet for medvirkning (eller mangel på sådan) forringes, fordi rutinene, en (u)nødvendig hjelp i de voksnes arbeidsdag, synes fasttømret i kulturen.

Han søker derfor å finne ut hvordan kolleger forholder seg til alt som opptar ham, når det handler om jobbinnhold og barnehagelærerrollen (s. 69):

«Finnes den moderne barnehagelæreren bare mellom to permer?»

Den moderne barnehagelæreren har han lært om i utdanninga og ser omtalt i faglitteratur og artikler og forutsettes i politiske dokumenter. Han er opptatt av hvordan kolleger takler det han har erfart som «den praktiske makten». Han skriver om sin leting etter muligheter for å finne eller bidra til «den perfekte barnehagedagen», og om avgjørende støtte fra navngitte kolleger som endrer det som synes låst i den komplekse organisasjonen som en stor barnehage er. Han søker innsikt i løsninger på de faglige utfordringene og på de etiske og faglige dilemmaene han møter i hverdagen.

Boka dediseres til en av kollegene, Herbert Gomez, som også er opptatt av de voksnes definisjonsmakt i barnehagen (s. 79): «Alle som nyter denne formen for makt, må minnes om det enorme ansvaret som hviler på deres skuldre.» Han takker også innledningsvis en rekke barn (med fiktive navn) for hva de ga ham.

Avslører retorikken

En omtale av boka kunne fylles

ytterligere med tankevekkende sitater. At teksten er skrevet av en som har arbeidet med kommunikasjon, gjør boka lettlest. Han har satt et stort speil på veggen. Det avslører utdanningen, som har gitt et slites sterkt faglig fundament, men som bidrar lite til det han kaller «verktøykassen» for det daglige arbeid. Det avslører barnehagens utilstrekkelighet og dermed retorikken, uttrykk som «den gode barnehagen», kvalitet i barnehagen», en sminket versjon som både politikere og fagfolk gjør seg bruk av.

Derfor er boka, som forfatteren sier avslutningsvis (s. 148), «... først og fremst systemkritikk. For meg handler utfordringene jeg har møtt, mest om rammer, og om at det må bli slutt på at barnehagens ledere skal få ansvaret for å rette på den skjevbalansen som er mellom ambisjoner i styringsverktøy og de faktiske arbeidsvilkår».

Boka bør derfor ligge på manges arbeidsbord, tidligere og nåværende utdanningsministere, finansministere, kommunalråder, og politiske utvalg for barns oppvekst. Den bør kjøpes inn til alle barnehager, og til alle høyskoler med barnehagelærerutdanning. Boka kan ikke avskrives som en fortelling om «praksissjokk». Den er en sterk varslerstemme.

Når denne boka anbefales i et tidsskrift for barnehagelærere, er det på sin plass også å henvise leserne til artikler og annen litteratur som ikke bare baseres på personlige erfaringer, men som har sitt grunnlag i forskning i barnehagene. For også forskningen må være et speil for barnehagelærerne. De kan ikke løpe fra sitt personlige ansvar, uansett rammevilkår. Kritisk forskning viser betydningen av hvordan det personlige ansvaret, som alltid utspilles i praksis, kan fremme eller være ødeleggende for barns liv.

Det foreligger seriøse empiriske forskningsarbeider fra både Danmark og Norge som understøtter Gustumhaugens erfaringer, og som dermed peker på behovet for kvalifiserte voksne i barnehagen. De må kjenne det personlige ansvaret som enhver voksen har i det asymmetriske møtet med barn, der makten, som alltid er til stede i forholdet, skal brukes til beste for barnet.

Den krenkelse det er å ikke bli sett

Det ikke å bli sett er skadelig for barnet og etterhvert for det unge individet. Per-Åge Gjertsens hensikt med denne boka er å vise at det går an å snu en negativ utvikling.

Av Kirsten Flaten

Det er bra at noen drar inn i synsfeltet vårt barn og unge som føler seg usynlige. Per-Åge Gjertsens personlige innfallsvinkel der fem unge er intervjuet og får fortelle om hvordan de opplevde barne- og ungdomsårene, levendegjør det teoretiske fagstoffet. Forfatteren gir honnør til informantene ved å si at det ikke ville blitt noen bok dersom disse fem ikke hadde fortalt historiene sine.

Forfatterens begrepsavklaringer er gode og grundige. Han trekker inn politiske, sosiologiske og psykologiske teorier som viser systemoverlapping i tenking om årsak og tiltak. Gjertsen beveger seg lommekjent mellom overordnede nivåer som lovverk og FNs barnekonvensjon, og til systemer som barnevern og skole der kontakten til de unge er mer direkte.

Han forklarer relevant tilknytningsteori; det ligger i tidsånden at dette skal være med i en bok om barn og unge. Barn som i tilknytningsfasen blir sett og bekreftet, får en god tilknytning og tåler i større grad å bli oversett, men også for dem finnes det en tålegrense.

Et barn kan være usynlig for mange, men i en bestemt sammenheng kan barnet få lov til å vise seg fram og bli sett og bekreftet. Den samme sammenhengen kan gjøre et annet barn usynlig. Gjertsen påpeker at det kan være det ene mennesket som ser ungdommen som blir redningen. Dette har vi hørt før, men vi trenger å bli minnet om det igjen og igjen.

Et punkt som trekkes fram er når systemene invaderer menneskers livsverden. Når slikt skjer, kan det fungere positivt i henhold



Per-Åge Gjertsen

DE USYNLIGE BARNA

Fagbokforlaget 2013

ISBN 9788245011678

260 sider, 399 kroner

til intensjonen, men det kan også virke helt mot sin hensikt. Gjertsen er flink til å se de ulike systemnivåene og hvordan de samvirker, eventuelt hvordan de ikke samvirker, og hvilken effekt dette kan ha på de berørte individene.

Ingen raske løsninger

Hjelpesystemet er ment inkluderende og som en støtte til den som trenger noe ekstra. Samtidig som man oppretter denne inkluderingen, får vi imidlertid automatisk en ekskluderende effekt fordi det skjer en klassifisering. De som får ekstra støtte for å bli inkludert, er de som i utgangspunktet er marginale, det vil si at de per definisjon er en annen gruppe mennesker enn de som ikke har disse behovene.

Norsk barnepolitikk gir barn visse lovfestede rettigheter. For å kunne oppnå disse rettighetene i praksis er barnet imidlertid avhengig av foreldre eller voksenpersoner i systemene. Foreldrene til usynlige barn har ikke maktet omsorgsrollen, og barna blir derfor dobbelt avhengig av andre gode rollemodeller. Barn fra marginaliserte oppvekstkår trenger varige og støttende relasjoner til de er voksne. Her er ingen raske og effektive løsninger, det at tid og tillit får vekstvilkår er nøkkelen.

I intervjuet med «Tore» ser vi at han har hatt mange støttepersoner til stede i livet sitt. Men «Tore» ble ikke sett og bekreftet. Mellom linjene i intervjuet leser vi om materiell fattigdom: «Tore» går rundt i skitne klær og får dårlig med mat – skjønner vi hva det innebærer når vi møter slikt hos unge? I tillegg fører fattigdommen til at barn som «Tore» stenges ute fra sosial deltakelse. Skal denne typen for-

eldre og barn få ha verdigheten i behold, må de i sosialpedagogisk ånd innlemmes i inkluderings tiltak.

Viktig med gode søskenforhold

Det er interessant å lese om hvordan søskenforhold kan fungere kompenserende i de tilfeller der foreldrene ikke klarer å se barna. Søskenforhold blir sjelden viet faglig oppmerksomhet, og når det skjer, er det gjerne fordi en av søsknene tar for mye plass og de andre trenger støtte. Gjertsen viser oss imidlertid en annen side ved søskenforholds betydning: Søsken kan gjøre mye for å ta vare på hverandre, og kanskje skal vi støtte søsken i dette, på en måte som gjør at de får anledning til å gjensidig bekrefte hverandre?

Intervjuene får godt fram de unges tanker og opplevelser. De fungerer imidlertid også litt begrensende, fordi vi da kommer til å se akkurat disse historiene og de konkrete opplevelsene og tankene, mens vi lett kan komme til å overse andre typer erfaringer som de unge bærer på, og som de har et like stort behov for å bli sett med.

Forfatteren er førstelektor ved Avdeling for helse og sosialfag, Høgskolen i Sør-Trøndelag. Ett av hans spesialfelt er oppvekstvilkår og sosialisering.



Om bokmeldaren: Kirsten Flaten (kirsten.flaten@hisf.no) er M.A. spes. ped. og cand. ped. psyk. ved Sogndal BUP/Høgskulen i Sogn og Fjordane (privatfoto).



Terje Melaas

BLIKK FOR LEK I BARNEHAGEN
Starte – verne – videreutvikle

Kommuneforlaget 2013

ISBN 9788244621281

192 sider, 384 kroner

Ikke helt vellykket om lek

«Gjennom fokus på lek hevder jeg at nye perspektiver på lekende samspill kan sees og etableres. Nettopp derfor heter boken *Blikk for lek*», sier Terje Melaas i forordet til sin egen bok. Første stegs anmelder har imidlertid sine kritiske merknader til boka.

Av Ann Ingjerd Kanestrøm

Forfatteren skriver på side 25: «Ordet blikk er en metafor for praksis, en praksis som dreier seg om hvordan voksne tenker og formulerer seg - enten alene eller sammen med andre - og hvordan yrkeshandlinger utføres for å bidra til at lekemiljøet fremmes.» Noe mer konkret dreier det seg om å se barns ønske om lek, å se lek, og å vite hvordan barns lek kan støttes.

Boka er inndelt i tre deler: **1 Mellom tilfeldig og retningsgivende**, **2 Språk for lek** og **3 Blikk for lekssamspillmodeller som støtter lek**.

Boka inneholder en rekke praksisfortellinger fra lek i barnehagen som drøftes ut fra teoretiske perspektiv. Etter hvert kapittel utfordres leseren til refleksjon fra spørsmål som er formulert under tittelen: *Utfordring til bevegelse*.

Erfaringene og utviklingspro-

Nye bøker



sjeiktene som boka bygger på er hentet fra barnehager hvor rolleleken er satt øverst på dagsordenen. Praktiske eksempler fra barnehagehverdagen kobles til forskning og teori om lek. Hvordan skal vi planlegge lekemiljøet, og hvordan skal vi øve oss opp til å se om vår praksis hemmer eller fremmer barnas mulighet for lek? Kan barn være utenfor lek selv om de ser ut som de er inkludert?

Behovet for et språk

Forfatteren sier at barnehagefolk mangler et språk for lek. Han sier at dette kan føre til at planlegging av gode lekemiljøer mangler retning og bevissthet, og at det er vanskelig å kommunisere med omverdenen om lek fordi vi mangler ord.

«Vi trenger et språk og felles begreper slik at vi lettere sammen kan skape gode lekemiljøer og starte, verne og videreutvikle lek. Akkurat som legen må ha kunnskap om anatomi, må voksne vite hva barn forteller at de vil gjøre», sier han på side 63, og jeg er enig.

Kapittel 3 introduserer språk og begreper for lek og belyser innholdet med overskriftene *Leke-rambling*, *Adgangsstrategier*, *Leke-temaer*, *Lekerutiner*, *Lekens verdi for læring* og *Regisering av leken*.

Det er vi voksne som til syvende og sist avgjør om barn får leke, hvordan de får leke, og hvem de får leke med. Når jeg likevel er kritisk til deler av boka, mener jeg det handler mer om bokas form og forfatterens formuleringer enn om lekens plass i barnehagen.

Tas barna på alvor?

I forordet skriver forfatteren: «Mye er skrevet om lek. Imidlertid synes jeg noen ganger at leken fremmedgjøres gjennom fremstillinger og teoretiseringer hvor lek i barnehageperspektivet blir utydelig.»

Dessverre synes jeg at forfatterens ønske om ikke å fremmedgjøre, fører til forenklinger og en form som for meg fungerer motsatt av det forfatteren ønsker. Jeg har valgt ut et eksempel fra side 89:

«Tenk deg at du skal kjøpe klær

på salg. Aktiviteten er akkurat den samme som når du kjøper klær til full pris. Du må imidlertid finne deg i å velge mellom de klærne som er igjen, utvalget er begrenset. På den måten bør vi også problematisere det vi oppfatter som frivillig og lystbetont lek.»

Avsnittet avslutter en drøfting rundt ubehagelig lek og om den alltid skal stoppes. I dette kapitlet kan vi lese en veldig sterk historie på side 87 hvor to barn befaler den tredje å drikke sølevann.

«Brunt vann renner ned fra munnen hennes, og hun spytter ut sølevann. De andre jentene snur seg, helt stive i kroppen og gjentar: Drikk!»

Historien følges opp av en drøfting av frivillig og lystbetont lek. Maktbegrepet drøftes også, men når forfatteren avslutter drøftingen med en sammenligning med et begrenset utvalg på kjøpesenteret, opplever jeg at barna ikke tas på alvor.

Ble ikke begeistret

Jeg hadde store forventninger til denne boka, men ble ikke begeistret. Den innfridde ikke forventningene mine, jeg ble forstyrret istedenfor å bli revet med av bokas form. Jeg ser at andre kan oppleve det annerledes. Det er ingen tvil om at forfatteren kan mye om lek og at han har mye å bidra med. Boka henvender seg til alle som arbeider i barnehagen og til studenter i barnehagelærerutdanningen og i andre pedagogiske utdanninger.

Forfatteren er høgskolelektor i pedagogikk ved Høgskolen i Telemark. Han bistår kommuner og barnehager med å utvikle gode lekemiljøer, og er en etterspurt foredragsholder og veileder. Han har også skrevet boken *Improvisasjonsblikk i barnehagen- Støtte til lekende samspill*.



Om anmelderen: Ann Ingjerd Kanestrøm (aikane@online.no) er styrer ved Rygin barnehage i Oslo, og selv fagbokforfatter (foto: Arne Solli).



Krevende og interessant inngang til kunstpedagogikk

Første stegs anmelder mener at kunstpedagogikk, slik den presenteres i denne boka, vil være en berikelse for andre fag og ikke minst for pedagogikken ved lærerutdanningene. Hun mener imidlertid at et tungt fagspråk gjør boka noe vanskelig tilgjengelig for lesere som ikke står kunstpedagogikken like nær som det bokas forfattere gjør.

Av Ingeborg Tveter Thoresen

For et par år siden lyttet jeg til en forelesning av en kollega, Biljana Fredriksen, som underviser i Kunst og håndverk i barnehagelærerutdanningen. Hun ga oss et levende inntrykk av og innsikt i sin forskning på og med barnehagebarn, og avhandlingen som forskningen hennes avstedkom. Med det viste hun alle oss, fra ulike fagfelt, hvordan forskning innenfor kunstfagene, blant annet gjennom grunnlagstenkning om barn, (menneskesyn), kunstnere og kunstfaglærere og fag, kan berike pedagogikk og didaktisk refleksjon i alle fag, og dermed utvikle vesentlig kunnskap. Derfor åpnet jeg, som arbeider i et annet fagfelt enn kunstfagene, foreliggende bok med interesse.

Den er en artikkelsamling med



Om anmelderen: Ingeborg Tveter Thoresen (t-thores@online.no) er tidligere førstelektor ved Høgskolen i Vestfold, nå pensjonist (privat foto).

15 kapitler, og er, som tittelen og forordet uttrykker, «et bidrag til kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling». Det er et viktig stykke arbeid i en tid da kunstfagene i skolen synes å komme i skyggen av «PISA -fag», og av vekten på de såkalte grunnleggende ferdighetene, sentrale i Kunnskapsløftet. Disse ferdighetene styrkes imidlertid også i kunstfagene. Det er opplyttende at forskere fra ulike kunstfaglige miljøer i Norge og Sverige, men særlig knyttet til Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim, deler av sitt forråd med utgangspunkt i et forskerforum. Det er altså forskningsartikler vi møter, det bærer språk og begrep preg av.

Forfatterne er opptatt av at kunstfagene åpner nye og andre veier til erkennelse som ligger utenfor den etablerte vitenskap. Fagspråket åpner imidlertid ikke alltid perspektivene for meg, tvert om gjør det en del av stoffet vanskelig tilgjengelig. Nærheten til forskernes avhandlinger synes påtrengende både språklig og gjennom bruken av referanser. Det er strevsomt å møte ulike teorigrunnlag, med henvisning til bøker, uten at det klargjøres på forståelig vis det grunnlaget de aktuelle forskerne viser til.

Kunstpedagogikk en berikelse for andre fag

Bokas styrke ligger, slik jeg ser det, i at den presenterer forskning i barnehage, skole og andre sammenhenger med barn og unge. Den gir i flere arbeider nitid beskrivelse av forskningsmetodikken, refleksjon over didaktiske valg under selve prosessen i prosjektene, og ytterligere refleksjon over prosjektene som helhet. Dette er en styrke for kolleger som kan anvende boka som litteratur i fagstudier for bacheloroppgaver i barnehagelærerutdanningas tredje

år, i fordypningsenheter, i masteroppgaver eller studier i de ulike kunstfagene.

Som leser blir jeg styrket i min overbevisning om at kunstpedagogikk, som den her presenteres, vil være en berikelse for andre fag, og ikke minst for pedagogikk som fag ved universiteter og høyskoler, kanskje spesielt i lærerutdanningene som den retter seg inn i mot.

Boka er tredelt. Del 1 viser fagenes profesjonsutvikling og profesjonsforståelse. Dette er spennende tenkning om et annerledes lærerideal enn det vi utenfor kunstpedagogikken formodentlig er utstyrt med.

I de ulike forskningsprosjektene møter vi blant annet kunstnere som lærere, og forskere som søker å finne ut av disse kunstnernes/lærernes forståelse av rollen de spiller i undervisningen, det være seg i arbeid med kunstnerens arbeid med barn og kunst, eller studenters vei inn i et fagfelt i sin utdanning (arkitektur eller jazz).

Betydningen av muntlige ferdigheter

For egen del har jeg funnet spesiell glede ved innledningen til denne delen av boka og i Kristin Solli Schøiens artikkel *Det muntliges kunst*, fra hennes ph.d.-avhandling, en profesjonsdidaktisk studie av øving av muntlige ferdigheter innenfor norsk presteutdanning. Hun argumenterer for at det er nødvendig og mulig for profesjonsutøvere som har muntlig formidling som sentralt arbeidsfelt, å arbeide med muntlige ferdigheter.

Solli Schøien har (se side 95) utviklet en pedagogisk modell som et bidrag til «faglig bevisstgjøring og tilrettelegging av estetiske læreprosesser i undervisningen». Hun hevder at det er mulig å lære muntlige ferdigheter i et profesjonsstudium, og det viser hun på forståelig vis. Det dreier seg ikke om en talentbasert ferdighetsforståelse som begrenser forventningene til de lærendes prestasjoner: «Muntlighet, betraktet som ferdighet, kan defineres i forhold til mestring av delferdigheter, progresjon og øvingsmål.»

Hun presenterer en tenkning om og et praktisk arbeid med denne modellen, en tenkning jeg finner overbevisende. Hennes forskning fra en utdanning der tanke og tale skal gis form og uttrykk, kan overføres til profesjonsutdanninger der muntlig formidling står sentralt. Det gjelder altså både forelesere, lærere og barnehagelærere. Overføringsverdien er åpenbar.

Det er inntryksfulle funn som forskerne formidler innenfor de ulike kunstfagenes prosjekter. I del 2 presenteres forskernes forståelse av hva som skjer i det som kan kalles et *kunstmøte* mellom barn og kunst. Flere av forskerne er ansatt ved Dronning Mauds Minne, Høgskole for barnehagelærerutdanning (DMMH) i Trondheim, og har følgelig forsket i barnehager, det være seg med barns arbeid med materialer, eller i prosjekter der fortelling er forskningstemaet, slik det også er i prosjektet om digital danning i barnehagen.

Playbackteater

Ett prosjekt, playbackteater på barnetrinnet (kapittel 8), er et improvisasjons- og fortellerteater. Børge Kristoffersen viser til nyere forskning på barn, som «viser at barn lærer av å fortelle fortellinger (narrativer) om seg selv og sin verden». De lærer gjennom erfaring og deltakelse, en omfattende prosess, der deres egne erfaringer, delt med andre slik at de kan bli gjenfortalt, leder til læring. Pro-

sessen deles i fire deler: levd liv, erfart liv, fortalt liv og gjenfortalt liv. Playbackteateret gjenspeiler fortellingen i en estetisk og symbolsk form, som ifølge Kristoffersen gir fortelleren (som er en elev) et kunstmøte.

I artikkelen har Kristoffersen valgt en av flere fortellinger for å vise hvordan playbackteater kan bidra til «dannelsen av sosial og kulturell basiskunnskap i skolen». Autentiske stemmer kommer fram. Elevfortellingen, som er en tekst «innenfra», formgis og kommer til uttrykk, vesentlig i læringsprosessen.

Flere kunne nevnes for sine interessante bidrag. Del tre er en teoridel som både utdypet, klargjør og sammenfatter forskerforumets og bokas teorigrunnlag og kunnskapsutvikling. Jeg kunne ønsket at bokas siste kapittel, *Vitensformer i estetisk praksis*, som redaktørene har skrevet, hadde stått som det første. Det gir leseren en nødvendig inngang til stoffet.

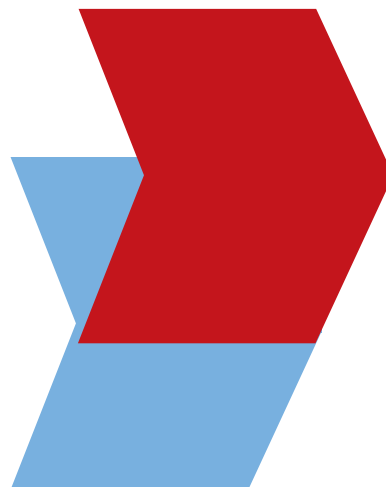
Og dette er forfatterne: Anna-Lena Østern og Geir Stavik-Karlsen, begge fra NTNU, og Elin Angelo fra DMMH (disse tre er bokas redaktører); videre Vigdis Aune, Bjørn Otto Braaten, Bjørn Rasmussen, Kristin Solli Schøien og Nora Sitter, alle fra NTNU; Børge Kristoffersen, Atle Krogstad og Mari-Ann Letnes, alle fra DMMH; Solveig Åsgard Bendiksen fra Høgskolen i Nord-Trøndelag, Hansjörg Hohr fra Universitetet i Oslo, og Birgitta Silfver fra Högskolan i Gävle i Sverige.



Anna-Lena Østern (red.),
Elin Angelo (red.) og
Geir Stavik-Olsen (red.)

KUNSTPEDAGOGIKK OG
KUNNSKAPSUTVIKLING

Universitetsforlaget 2013
ISBN 9788215021676
288 sider, 399 kroner





Nyttig gjennomgang av sentrale tema, men utan eit samlande fagleg perspektiv

Boka om ledelse i barnehagen er ei god og nyttig bok på mange måtar, men meldaren har ei særleg viktig innvending mot ho, og det er mangelen på eit overordna fagleg perspektiv og dermed ein tydeleg samanheng i framstillinga.

Av Otto Laurits Fuglestad

Ein gjennomgåande struktur i boka er skiljet mellom pedagogisk leiing, personalleiing, administrativ leiing og strategisk leiing, og progresjonen i boka fylgjer denne inndelinga.

Forfattaren refererer til aktuell forskning og presenterer teori som er eigna til å kasta lys over tema innunder desse fire hovudområda. Kjell-Åge Gotvassli prøver også å dra praktiske konsekvensar av dei ulike teoretiske modellane. På den måten ynskjer han å imøtekomme dei mange spørsmåla som leiarar i barnehagen møter i sitt daglege arbeid. Det er eit prisverdig forsøk, og han lukkast nok eit stykke på veg. Men her er mange omgrep å halda styr på, og utover den hovudstrukturen eg har nemnt, er det vanskeleg å få auga på ein fagleg sambindande tråd i teksten. Det er heller slik at utdanningspolitiske formuleringar i Lov om barnehagen legg premissar for framstillinga, og dette gjer det faglege grepet utydeleg.

Historisk tilbakeblikk

Boka startar med eit historisk kapittel. Sidan barnehagen er ein ny institusjon som har gjennomgått store forandringar på kort tid, verkar dette som ein fornuftig start på boka. Særleg får han fram korleis styrarrolla i barnehagen har endra seg frå bestyrarinna i barneasylet til den strategiske leiaren i dagens barnehage. Han får godt fram dei mange utfordringane som møter den som skal vera barnehagestyrar i dagens samfunn.

I det påfylgjande kapitlet om ulike perspektiv på leiing i barnehagen gjennomgår han ei rekkje ulike teoritradisjonar frå organisasjonsteori og tilgrensande fagfelt: skiljet mellom direkte og indirekte styring, leiaren som personlegdom, som symbol, som åtferd, som funksjon, karismatisk leiing, transformasjonsleiing, leiingsstil m.m. Kapitlet illustrerer det som er denne meldaren si viktigaste innvending mot boka: mangelen på eit overordna fagleg perspektiv og dermed ein tydeleg samanheng i framstillinga.

Pedagogisk leiing og læring i praksisfellesskap

I kapitlet om pedagogisk leiing skisserer han tre hovudoppgåver: a) å leia kjerneaktiviteten i barnehagen – arbeidet med barna, b) å initiera utvikling og læring i organisasjonen, og c) å leia i samsvar med verdigrunnlaget slik dette er skissert i Rammeplan for innhald og arbeidsoppgåver i barnehagen.

Kapitlet om den lærande barnehagen gir eit rimeleg godt oversyn over aktuell teori på feltet, og i oppsummeringa til slutt i kapitlet peikar forfattaren på fem viktige forhold for å realisera dette: a) læring og utvikling av kompetanse er knytt til sosiale og kulturelle kontekstar og til deltaking i prak-

Kjell-Åge Gotvassli

BOKA OM LEDELSE I BARNEHAGEN

Universitetsforlaget 2013

ISBN 9788215021157

336 sider, 369 kroner



sis saman med andre, b) arbeidsformer som inneber erfaringslæring og refleksjon over eigen og andre sin praksis, c) den uformelle læringa på arbeidsplassen som ei viktig kjelde til kunnskap, d) utvikling av ein sterk læringskultur krev tid og ressursar, og e) utvikling av ein lærande barnehage er ein kontinuerleg prosess. Dette er ei poengtert og fin oppsummering.

Fylgjande kapittel handlar om kompetanseutvikling i personalet, om utvikling av eit motiverande arbeidsmiljø og om teamutvikling i barnehagen. I framstillinga vekslar forfattaren mellom generell teori og konkrete råd, i dei fleste tilfella retta mot styraren i barnehagen. Vi les om Maslows behovspyramide, Herzbergs motivasjons- og trivselsfaktorar og Vrooms forventningsteori. Og vi får råd om korleis gi konstruktiv ris og ros til medarbeidarane. Desse konkrete råda summerer opp på ein god måte vesentlege trekk ved dei generelle teoriene.

I kapitlet om teamutvikling i barnehagen er det likeeins innslag av både generell teori og konkrete råd, men her dominerer dei teoretiske modellane. Også det som skal vera konkrete råd får gjerne då eit abstrakt preg. Eit eksempel her er Gotvassli som refererer til Levin og Rolf-

sen(2010) som skil mellom interne og eksterne oppgåver for ein teamleiar. I det som er deira forslag til konkrete handlingar heiter det: «Gjennomfør konkrete tiltak i teamet» og «Hindre uønsket utvikling» (s 190). Slikt vert ein ikkje mykje klokare av.

Konfliktstyring

I kapitlet om konflikthar foreslår forfattaren å erstatta ordet konfliktløsning med konfliktstyring ut ifrå den tankegangen at konflikthar ikkje bare er destruktive i ein organisasjon. Tanken om at ein konflikt også kan vera både nødvendig og produktiv er god, og i et avsnitt om meklarrolla gir han råd om korleis ein kan gå fram i ulike fasar av ein konflikt. Store delar av teksten i kapitlet framstår likevel som abstrakt og generell.

I kapitlet om organisasjonskultur ligg hovudvekta på å skapa ein meistringskultur til skilnad frå ein prestasjonskultur i barnehagen. Forfattaren har stor tru på at kulturperspektivet kan gi spennande innsikt i barnehagen sitt indre liv, men endar likevel opp med denne litt merkelege konklusjonen: «Samtidig er det viktig å innse at organisasjonskultur ikkje kan brukast som en forklaringsfaktor på de fleste fenomenene i barnehagen. Begrepet må ikke bli et sesam-sesam der vi tror at alle dører åpner seg.» (s 233) Om det var nokon som hadde trutt det.

Strategisk leiing og leiidentitet

Kapitla om administrativ leiing, entreprenørskap, endringsleiing og strategisk leiing har mykje det same preget som føregåande kapittel, ei blanding av generell teori og forsøk på å knyta dei teoretiske modellane til kvardagsliv og konkrete oppgåver i barnehagen. Gotvassli får tydeleg fram at i dagens barnehage er det viktig

Marit Bakken og Sidsel
Bjerke Hommersand (red.)

BARN, KUNST OG KULTUR
Universitetsforlaget 2013
ISBN 9788215020020
241 sider, 429 kroner



for barnehagestyreren å sjå utover eigen organisasjon, og å knyta kontaktar og tenkja på samspelet mellom barnehagen og samfunnet rundt. Både foreldre, politikarar, kommunebyråkratar og organisasjonar i lokalsamfunnet kan vera viktige medspelarar i utviklinga av barnehagen som ein god stad for omsorg, leik og læring for barna.

Dette perspektivet fører han vidare i siste kapitlet som handlar om utvikling av leiaridentitet. Her skisserer han tre ulike identitetar der skiljet mellom det vesle og det store fellesskapet er det sentrale. Ein leiar med fokus retta mot det store fellesskapet kan framstå anten som ein administrativ leiar på eit overordna nivå eller som ein strategisk leiar.

Ein leiar som prioriterer det vesle fellesskapet, kan fremja ein reproduktiv fasitkultur eller ein produktiv undringskultur. Og ein leiar som maktar å ha blikket i begge retningar, kan oppleve krysspress og rolleforvirring på den eine sida eller verta ein strategisk leiar av endringsprosessar i barnehagen på den andre.

Sjølv om desse merkelappane er nettopp det, stereotype karakteristikkar som det ikkje finst levande parallellar til, kan dei likevel vera fruktbare kategoriar å tenkja i for barnehagestyrarar som reflekterer over sin eigen yrkesidentitet. Og kanskje kan dei vera til hjelp for styraren når ho eller han skal omsetja teoriar og modelar til handlingar i kvardagen.

En advarsel mot å svekke de estetiske fagene

Ved å svekke de estetiske fagene risikerer vi samtidig å svekke de fagene styresmaktene ønsker å styrke gjennom å svekke de estetiske, så som matematikk og språkfag! Dette kan godt sies å være budskapet i artikkelsamlingen *Barn, kunst og kultur*, der de leseverdige kapitlene er mange.

Er det et tegn i tiden at ingen av temaheftene Kunnskapsdepartementet har gitt ut som støtte til barnehagens rammeplan, inneholder noe om kunst, kultur og estetisk aktivitet i barnehagen? spør bokens redaktører Marit Bakken og Sidsel Bjerke Hommersand i forordet.

29 bidragsyttere i tillegg til redaktørene har skrevet boken, som blant annet har lærerstudenter og barnehagelærere som målgruppe. Først noe om det etter min mening viktige kapitlet «Estetikk? Det er jo alt, egentlig!» Et forsvar for hverdageestetikken i barnehagen av Maja Reinåmo Olsson og Maria Øksnes (side 103). Andre vil kanskje finne andre kapitler vel så givende.

Olsson og Øksnes viser til professor Anne Bamford, direktør for International Research Agency og for Education Commission i England, internasjonalt anerkjent for sin forskning på estetiske fag i skolen og på kunstfaglige utdanninger. De viser til at Bamford i artikkelen *Arts and Cultural Education in Norway* (2010/2011) skriver at ca år 2000 ble 20 prosent av tiden i skolen brukt til kunst- og kulturfag. I 2010 var dette sunket til 12,4 prosent. Det står imidlertid noe bedre til på barnehagefeltet,

der 80 prosent av barnehagene brukte tre timer eller mer i uken til kunst- og kulturfag i 2010.

Et press mot barnehagen

En utvikling til det dårligere ser imidlertid ut til å true barnehagen, og dette knytter artikkelforfatterne til en generell og overordnet tendens som Lars Løvlie beskriver i *Kampen om barndommen* (2011). Han taler der om at «det politisk-byråkratiske kompleks» har utviklet nye, regelstyrte rammer for utdanning fra vugge til grav, og derfor kan vi forvente et økt press mot allmenn testing av språklige og numeriske ferdigheter også i barnehagen.

Artikkelforfatterne spør: Vil et slikt press kunne få konsekvenser for estetikkens plass i barnehagen?

De mener at svaret er ja, men legger til: Vi tror ikke det er viljen det står på dersom det er slik at estetikk marginaliseres i barnehagen, men trolig heller mangelen på kunnskap (blant førskole-/barnehagelærerne).

Olsson og Øksnes viser til den amerikanske pedagogen og filosofen John Dewey, som i boken *Art as Experience* (1934/1980) sier at kunst må forstås som en del av det hverdagslige. Kunsten må bringes inn i våre hverdagslige opplevelser, og ikke gjøres til noe spesielt og opphøyd gjennom museums- og galleribesøk (skjønt dét også) I tråd med dette oppfordrer forfatterne førskole-barnehagelærerne til å se nærmere på rutinearbeid og estetisk virksomhet og skillet mellom de to, og, med henvisning til Beth Juncker (2005), er dette «et stykke arbeid som krever nettopp reflekterte

T.v. Marit Bakken, som leder satsingen på barn og unge ved Midtnorsk Filmsenter i Trondheim, og t.h. Sidsel Bjerke Hommersand, kultur- og kommunikasjonsrådgiver hos Barneombudet.

voksne som setter estetisk arbeid på dagsordenen som en del av hverdagserfaringene og åpner øynene for barns estetiske kommunikasjon i det daglige».

Bli bedre i språk!

Dette fører meg over til Anne Bamfords artikler *Hvorfor kunst er så viktig for barn og hvorfor vi ikke må overse dette* (side 45) og *Arts and Cultural Education in Norway – Sammendrag på norsk av kartleggingen «Kunst og kulturopp-læring i Norge* (side 47).

Hennes overordnede konklusjon er at kunsthag, estetiske fag, påvirker andre fag positivt. Hun viser til et argentinsk forsøk der kunstproduksjon i fysikktimene gjorde elevene bedre i fysikk. Tilsvarende i Singapore, der elevenes testresultater i språkfag ble 80 prosent bedre når kunst og kultur, og spesielt drama, ble brukt i undervisningen.

Og om Norge (side 55): «Fokuset på PISA-resultatene har hatt uforholdsmessig sært negativ innvirkning på praksis i kunst- og kulturfagene, mener lærerne. Til tross for at høy kvalitet i kunst- og kulturoplæringen samsvarer med gode resultater i PISA-testene.»

Dette tillater jeg meg å tolke slik at med en svekket kunst- og kulturoplæring i barnehagen, blir det heller vanskeligere enn lettere å forbedre seg på PISA-rankingen, slik norske politikere ønsker. **AS/tekst og foto**



Om bokmelderen: Otto Laurits Fuglestad (olfugles@online.no) er professor emeritus i pedagogikk ved Universitetet i Bergen. Han er forfatter av ei lang rekke fagbøker, og mellom anna medforfatter av *Denskrivende førskolelærer – om profesjonalitet og praksis* (Fagbokforlaget 2009) (privat foto).

Lettlest og informativ – men likevel ikke helt vellykket

Første stegs anmelder lar seg dels begeistre, dels irritere over Rolv Lundheims bok om helseforebyggende arbeid i barnehagen. Intensjonen er god og mange i barnehagen vil like boka, tror vår anmelder, som likevel mener den skjemmes av for mye påståelighet og oppramsing. Den gode intensjonen er at vi må tenke helsearbeid på flere plan og arbeide aktivt for bedre helse i barnehagen – her og nå og for framtida.

Av Hanne Berit Myrvold

Rolv Lundheims bok tar for seg ulike områder knyttet til helseforebyggende arbeid, for han har valgt å favne bredt. Her omtales blant annet kroppen og dens oppbygging, mat og kosthold, hygiene, sykdom, ulykker, inneklima og astma og allergier. I forordet skriver Lundheim (s. 3) følgende:

«Det er få bøker om helse og helsefremmende arbeid som er direkte rettet mot barnehagen. Jeg ønsket derfor å ta opp dette temaet i lys av hverdagen i barnehagen.» Som barnehageansatt har jeg sett få (eller ingen) bøker som knytter temaet direkte opp mot barnehagehverdagen slik denne gjør, og slik gjør Lundheim boka aktuell for barnehagefeltet.

Hverdagen i barnehagen er mangfoldig, og det er mange hverdagssituasjoner som vil være påvirket av temaene Lundheim bringer på banen. Som sagt favner boka svært bredt, noe jeg opplever

som en svakhet. Forfatteren støtter seg til forskningsbasert kunnskap, men min oppfatning er at det som fremstilles blir «enkelt», oppramsende og oppskriftsmessig. Til tider oppfatter jeg mye av det som skrives frem som påståelig og kategorisk.

Mange ansatte i barnehagen vil nok oppfatte dette brede tilfanget og lett-forståelige fremstillingen som en fordel. Stoffet er tilgjengelig og forståelig og de får råd og svar på hvordan de kan drive helseforebyggende arbeid. Jeg savner likevel et dypdykk og konsentrasjon om enkelte områder og problematiseringer knyttet til det. Kanskje forfatteren med fordel kunne ha skrevet flere bøker om temaet? Da kunne opplevelsen av oppramsing ha vært unngått.

På den ene siden og på den andre

Jeg synes Lundheim likevel gjør et utilgjengelig felt tilgjengelig. Enkelte barnehager har sikkert hatt mer fokus på helsearbeid enn andre. Likevel tør jeg påstå at mange barnehager ikke arbeider bevisst nok med helseforebyggende arbeid knyttet til barna. Mine erfaringer er at helseforebyggende arbeid stort sett har vært konsentrert rundt personalets arbeidsmiljø.

Siden mye av det Lundheim skriver om ikke er mitt fagfelt, har jeg har lest deler av boken med begeistring. Forfatteren har fått meg til å reflektere rundt områder som ikke berøres (bevisst) så mye i det daglige arbeidet med barna, og jeg har stoppet opp testet ulike oppgaver underveis.

Etter å ha lest boka, sitter jeg igjen med en tosidig opplevelse. Noen deler av boka opplever jeg som interessante og lærerike, andre synes jeg blir kjedelige og opplagte. Konsekvensen av tosidigheten blir at jeg noen ganger

er helt uenig i det som skrives og synes det blir for kategorisk. Andre ganger tenker jeg: *Aha! Der lærte jeg noe nytt!*

Boka virker praksisnær ved at jeg kjenner igjen hverdagsproblematikk fra barnehagen. Samtidig oppleves den noe distansert og idealisert. Jeg får en opplevelse av at forfatteren ikke helt kjenner til den komplekse hverdagen i barnehagen: Hvor lenge skal en ansatt være borte etter sykdom? En ting er hva som er ideelt, en annen er hva som er praktisk mulig å gjennomføre. Faren ved å gi så tydelige anbefalinger, er at lesere av boka kan se rådene som sannheter, og slik glemmer å vurdere ut i fra hverdagens praktiske og økonomiske virkeligheter.

Gir ideer til og tanker om helsearbeid

Deler av boka gir meg som barnehageansatt mange ideer til hvordan jeg kan jobbe med forebyggende helsearbeid i barnehagen. Lundheim har skrevet inn refleksjonsspørsmål til personalet og forslag til aktiviteter og oppgaver med barna. Dette gjør boka anvendbar i barnehagesammenheng og kan bidra til å løfte opp viktige diskusjoner knyttet til helse og forebyggende helsearbeid i barnehagen. Både blant barna og personalet.

Helse – forebyggende helsearbeid i barnehagen er en lettlest bok for de som arbeider i barnehage. Den setter helsearbeid i barnehagen på agendaen, noe som er aktuelt og nødvendig. Den bør imidlertid så absolutt leses med et kritisk blikk.



Rolv Lundheim

HELSE – FOREBYGGENDE
Helsearbeid i barnehagen
Cappelen Damm Akademisk 2013
ISBN 9788202406240
109 sider



Om anmelderen: Hanne-Berit Myrvold (hb-myri@online.no) er fagleder i Margarinfabrikken barnehage i Oslo på halv tid, og høyskolelektor i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus på halv tid (privat foto).



Av Hege Valås
medlem av sentralstyret i Utdanningsforbundet
og leder av Kontaktforum barnehage

Med spent forventning....

... var navnet på ei stortingsmelding om overgangen barnehage – skole. Jeg velger å bruke samme overskrift når det gjelder mine og Utdanningsforbundets forventninger til den nye regjeringa og vår nye kunnskapsminister Torbjørn Rød Isaksen for barnehagen og for lærerne i barnehagen.

Den nye ministeren vår var tidlig ute med å følge opp løftene gitt i valgkampen om en skikkelig satsing på skolen og lærerne der. Dette kom tydelig til uttrykk i den nye regjeringsplattformen hvor det er flere tiltak regjeringa vil iverksette for å gjennomføre det de kaller lærerløftet. Dette fortjener den nye regjeringa ros for og det vil være et godt utgangspunkt for oss når vi skal starte samarbeidet om utviklinga av skolen og lærerprofesjonen der. Regjeringa ønsker en sterk satsing på den delen av utdannings-systemet som starter når barna når skolealder.

Da blir det beklagelig og merkverdig at regjeringa ikke ser hele utdanningsløpet i

sammenheng og også inkluderer barnehagen og barnehagelærerne i lærerløftet. Det må bli en prioritert oppgave både for ledelsen vår og sentralstyret å påvirke denne regjeringa til å inkludere barnehagen i utdanningssystemet og at barnehagelærerne også er inkludert når regjeringa snakker om lærerne.

Vi må tilby vår hjelp

Det er verdt å merke seg at statsminister Erna Solberg inkluderte barnehagen da hun snakka om utdanningssystemet i sin tale idet hun tiltrådte. Men det hjelper lite at barnehagen blir *definert* og *omtalt* som utdanning og kunnskap, dersom barnehagen ikke blir *forstått* og *behandlet* som dette. Jeg tror vi skal ha en ambisjon om å være aktive ovenfor statsråden og bruke vår innflytelse og de muligheter vi har. Så tidlig i regjeringsperioden velger jeg å se det slik ministeren og regjeringa trenger hjelp og kunnskap fra oss til å utvikle en god barnehagepolitikk. Vi må være tydelige ovenfor dem på hva som er barnehagens utdanningsoppdrag og hvordan læring i barnehagen må forstås.

Og barnehagelærernes kompetanse blir helt avgjørende for dette! Jeg tror det vil være viktigere enn noen gang at vi blir gode og tydelige på hva som er barnehagens tilnærming til læring slik det kommer til uttrykk i Rammeplanen for barnehagen.

Evne til samarbeid, refleksjon og kreativ tenkning er kompetanser som blir verdsatt og som blir etterspurt både i seinere skolegang og i arbeidslivet. Dette er grunnleggende for hverdagslivets lek og aktiviteter og skjer hver eneste dag i gode barnehager.

Nøkkelen til bedre kvalitet

Selv om barnehagen er omtalt under Kapittel 7 *Kunnskap* i den nye regjeringsplattformen, viser tiltakene som er lista opp at regjeringa ikke har store og tydelige ambisjoner på vegne av barna som går i barnehagen. Mange barnehagelærere har allerede uttrykt at deres inntrykk er at den blåblå regjeringa verken anerkjenner barnehagen som utdanning eller barnehagelærernes kompetanse. Mens lærerne blir omtalt som den viktigste ressursen for skolen og en forutsetning for godt læringsarbeid, er ikke kompetansen til lærerne i barnehagen nevnt med ett eneste ord.

Flere barnehagelærere og styrket kompetanse er nøkkelen til bedre kvalitet. Dette burde være satt på den politiske dagsorden før både flere barnehageopptak og ikke minst en utviding av kontantstøtten. En styrket bemanningsnorm innen 2020 er og blir altfor defensivt!

Som fagforening og profesjonsorganisasjon skal og må vi ha store forventninger til den nye regjeringa. Utdanningsforbundets politikk er at rett og plikt til etter- og videreutdanning, grunnutdanning på masternivå og faglige karriereveier må gjelde for lærere både i barnehage og skole. Dette må vi holde fast på og dette må danne grunnlaget for det politiske påvirkningsarbeidet vi nå skal i gang med.



Så tidlig i regjeringsperioden velger jeg å se det slik at ministeren og regjeringa trenger hjelp og kunnskap fra oss til å utvikle en god barnehagepolitikk.»



Rett til redusert arbeidstid

Når du har fylt 62 år, eller hvis du har en begrunnelse av helsemessig, sosial eller velferdsmessig art, kan du ha rett til redusert arbeidstid etter arbeidsmiljøloven.

HELSEMESSIGE GRUNNER: Med helsemessige grunner menes sykdom hos arbeidstakeren selv. Slike helsemessige grunner må kunne dokumenteres med legeattest.

SOSIALE GRUNNER: Sosiale grunner omfatter forhold knyttet til arbeidstakerens familie eller nærmeste omgivelser, og utløser gjerne omsorgsoppgaver eller belastninger utenom det vanlige. Dette kan for eksempel være pleietrengende foreldre eller ektefelle, barn med funksjonshemming eller lignende, som arbeidstaker har behov for å ta seg av i et

omfang dagens arbeidstid ikke tillater.

VEKTIGE VELFERDSGRUNNER: Alternativet velferdsgrunner tar i første rekke sikte på å imøtekomme foreldres ønske om mer tid til samvær med små barn, eller behov som følger av problemer med å skaffe barnepass i arbeidstiden. Det er et krav om at det må foreligge et betydelig behov for redusert arbeidstid. I lovteksten er dette formulert som «vektige velferdsgrunner». Eksempelvis anses foreldre med barn under 10 år og aleneforeldre for å ha vektige velferdsgrunner. Hva som ellers kan gi rett til redusert

arbeidstid etter dette alternativet, må vurderes konkret i det enkelte tilfelle.

VESENTLIG ULEMPE FOR VIRKSOMHETEN: Arbeidstaker som kan påvise behov for redusert arbeidstid i tråd med kriteriene nevnt ovenfor, har rett til redusert arbeidstid dersom arbeidstidsreduksjonen kan gjennomføres uten vesentlig ulempe for virksomheten. Det er i utgangspunktet opp til arbeidsgiver å påvise at det er en vesentlig ulempe forbundet med å gi arbeidstakeren rett til redusert arbeidstid.

Hva som anses som en vesentlig ulempe avhenger av en konkret helhetsvurdering i hvert enkelt tilfelle. Ved vurderingen må det foretas en avveining av arbeidsgivers og arbeidstakers interesser. Dersom arbeidstakers behov for redusert arbeidstid er stort, bør det kreves en sterkere begrunnelse fra arbeidsgivers side for å avslå enn ellers.

Kravet til vesentlig ulempe innebærer videre at det ikke er nok å påvise en generell ulempe. Det må gjøres en konkret vurdering basert på arbeidstakers individuelle behov og arbeidsgivers muligheter til å ivareta disse. Arbeidsgiver kan for eksempel ikke begrunne et avslag på en søknad om redusert arbeidstid ved å vise til gene-

relle problemer som er felles for alle i en bransje, for eksempel ulempen ved å måtte omorganisere arbeidsoppgaver eller skaffe vikar.

ARBEIDSTIDSREDUKSJON: Det er kun tale om en arbeidstidsreduksjon og ingen rett til økonomisk kompensasjon. Lønnen vil følgelig bli redusert tilsvarende stillingsreduksjonen. Arbeidstidsreduksjonen kan gjennomføres ved kortere daglig arbeidstid, fri en eller flere dager i uken eller som arbeidsfrie perioder i løpet av året. Når den avtalte perioden med redusert arbeidstid er over, har arbeidstakeren rett og plikt til å gå tilbake til opprinnelig stilling.

SKRIFTLIG VARSEL: Arbeidstakere som ønsker redusert arbeidstid må gi skriftlig varsel i rimelig tid før den reduserte arbeidstiden ønskes iverksatt. Nærmere regler om form og frister kan være fastsatt i den enkelte virksomhet.

TVISTELØSNINGSNEMNDA: Tvist mellom arbeidsgiver og arbeidstaker om rett til redusert arbeidstid, kan bringes inn for tvisteløsningsnemnda. Frist for å bringe saken inn for tvisteløsningsnemnda er fire uker etter at arbeidsgiver avslo kravet fra arbeidstaker.



Det er i utgangspunktet opp til arbeidsgiver å påvise at det er en vesentlig ulempe forbundet med å gi arbeidstakeren rett til redusert arbeidstid.»

Käthe Romsaas:

Alltid på vei, men aldri ferdig

Å drive en barnehage er en kontinuerlig prosess.

S oktober 1992 åpnet jeg Ruseløkka barnehage i Vika i Oslo. To år senere ble jeg deltidsstudent ved førskolelærerutdanningen Høgskolen i Oslo, med fordypning i ledelse og organisasjon. 40 år og nyutdannet stod jeg der med egen barnehage. Mitt mål var å skape «kulturbarnehagen i Vika» med barn som var trygge i sin kreative utforskning, sammen med glade, støttende voksne, med sans for kunst, musikk og bevegelse.

Det viste seg å bli en utfordring. Hverdagen ble ofte i overkant hektisk. Spennende aktivitetsplaner måtte legges på vent og vi måtte ofte ty til ad hoc-løsninger. Sjelfulle og morsomme gamle butikklokaler og gangavstand i trafikkerte gater til uteplassen gjorde heller ikke dagene enklere. Jeg opplevde at den tradisjonelle måten å organisere uken/dagen på, framstod som et hinder for barnas mulighet til å fordype seg i kreativ utforskning, fremfor som et strukturelt verktøy. Dette måtte skyldes en grunnleggende mangel i organisasjonen.

Film om italiensk barnehage

Den Italienske filmen *Duene på torget* kom til å bli den inspirasjonen jeg trengte. Filmen presenterte et prosjektarbeid i en italiensk barnehage, hvor barn gjennom mange måneder fikk fordype seg i ett tema. Sammen med en kunstner gikk de hele tiden i små grupper til et verksted, hvor de med pedagogisk støtte tilegnet seg ny kunnskap og nye teknikker for å utvikle sitt estetiske uttrykk. Det var noe med denne måten å arbeide på som gav klar gjenklang hos meg og jeg visste at jeg ønsket å gjøre noe lignende hos oss.

Ti år senere fikk barnehagen sitt verksted og vi ansatte en kunstutdannet person som i hovedsak skulle arbeide med barns estetiske uttrykk. Vi hadde fått plass til flere barn og kunne jobbe i aldersdelte grupper. Jeg var klar for det store endringsarbeidet.

Det nødvendige verktøyet ble *Introduksjon til Reggio Emilia-filosofien*, et seminar arrangert av Bydel Frogner i Oslo. Det ble også mitt første møte med Astrid Manger, førskolelærer, prosessveileder og pedagogist utdannet i Reggio Emilia. Foredraget åpnet øynene mine for disse barnehagenes organisasjon som så mye mer enn kreative verksteder hvor barn får utvikle sine 100 språk. Det gikk opp for meg hvilke nøye gjennomtenkte strukturer som ligger i bunnen av alt som kjennetegner det kommunale barnehageprosjektet i Reggio Emilia.

Alt arbeid som gjøres i en RE-barnehage er nøye planlagt. Pedagogene utdannes innenfor systemet og læres opp til å arbeide på en bestemt måte. Prosjektplaner lages på en bestemt måte. Møte med nye barn og familier gjøres på en bestemt måte.

Observasjon/dokumentasjon gjøres etter samme mal, og brukes aktivt av pedagogene som refleksjonsverktøy. Arbeidet er også svært kollegialt. I en slik organisasjon finnes det ikke rom for enkelt pedagogers tilfeldige valg i møte med barn, pedagogene samarbeider alltid. Det var en slik organisasjon jeg ville være en del av.

Jeg må erkjenne at det var mer enn bare valg av arbeidsmetode som var avgjørende for å skape den organisasjonen jeg hadde sett for meg. Et stort problem var mangelen på et stabilt personale. Unge kreative mennesker med kompetanse innenfor kunst, musikk og bevegelse velger kanskje oftest videre utdanning fremfor en karriere i barnehage? Og førskolelærere i Oslo flytter kanskje mer enn landsgjennomsnittet? Og halvparten forsvinner jo tilslutt ut av yrket.

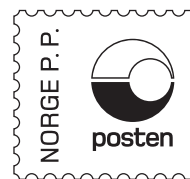
Faglig kontinuitet

Hva kan vi gjøre for å kompensere for stor «gjennomtrekk» hos personalet i barnehagen? Jo, vi kan fokusere på å skape en organisasjon med så sterke og tydelige strukturer at de, for alle nye som kommer til barnehagen, vil oppleves som naturlig. De siste seks årene har jeg forsøkt å skape noe som minner om strukturene i RE-filosofien, og med Astrid Manger som ekstern veileder har vi hatt en faglig kontinuitet som langt på vei har kompensert for utskiftningen av personalet.

Ett mål har vært å synliggjøre vårt barnesyn og våre valgte arbeidsmåter for ansatte, foreldre og myndigheter. Vår virksomhet vil også bli mer transparent i henhold til Rammeplanen. Hver dag skal preges av at vår barnehage er en pedagogisk virksomhet som krever pedagogisk planlegging, tilrettelegging og gjennomføring. De pedagogiske valgene vi har tatt skal være tydelige i barnehagens struktur. Det er et stort endringsarbeid. Vi er på vei. Alltid på vei, men aldri ferdige. Det er en kontinuerlig prosess. En prosess som heldigvis ikke har stoppet opp. Nå ønsker jeg meg bare noen flere førskolelærere (eller barnehagelærere, som er den nye betegnelsen).



Käthe Romsaas
eier og er styrer
for Ruseløkka
barnehage i Oslo.
(Foto: Astrid Manger)



Returadresse:
Første steg,
Utdanningsforbundet
Postboks 9191, Grønland
0134 Oslo

Kurs for ansatte i barnehagen

3.–4. februar

Forskerfrøkonferansen 2014

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: Konferansen er gratis

Foredragsholdere: Andreas Wahl, Petter Bøckman, Anne Hammer, Arne Sveinson Haugen, Klaus Høiland, Monica G. Mitchell, Guri Langholm, Kari Holter m.fl.

Tema for Forskerfrø 2014 er naturfag i park, byrom og nærmiljø. Hvordan kan barnas naturlige interesse og vitebegjærighet utvikles i barnehagens lek og læring? Denne konferansen åpner dører og viser muligheter.

Begrenset antall plasser. Meld deg på i dag!

4. mars

Liten i barnehagen

Sted: Grand Hotel Terminus, Bergen

Pris: 1000 (medlem), 1800 (andre), 600 (student)

Foredragsholder: May Britt Drugli

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. Hvordan sikre gode relasjoner mellom de ansatte i barnehagen og småbarna, og samtidig fremme gode relasjoner til foreldrene.



18. mars

Fra barnehage til skole

Sted: Lærernes hus, Oslo

Pris: 1000 (medlem), 1800 (andre), 600 (student)

Foredragsholdere: Kari Kaardal og Nina R. Nielsen

Å begynne på skolen er en stor overgang. Det viser seg at det ofte er de små, enkle tingene som kan bli utfordrende for mange barn. For førskolebarnet er en godt utviklet motorikk en forutsetning for å mestre sosiale, psykiske og praktiske utfordringer i hverdagen. På dette kurset får du gode eksempler på målrettet lek og aktiviteter som metode for læring.

1. april

Ledelse av endringsarbeid i barnehagen

Sted: Røde Kors konferansesenter, Oslo

Pris: 1000 (medlem), 1800 (andre), 600 (student)

Foredragsholder: Pål Roland og Sigrun K. Ertesvåg

På dette kurset vil vi vise hvordan man kan omsette kunnskap om endringsarbeid til praktisk handling som kan videreutvikle og endre praksis. Med utgangspunkt i egen og andres forskning og nyere teorier vil foredragsholderne drøfte helt sentrale aspekter som ledelse, samarbeid og rollen til barnehageeiere.



Påmelding og mer informasjon:
www.utdanningsforbundet.no/kurs
kurs@udf.no – tlf.: 24 14 20 00