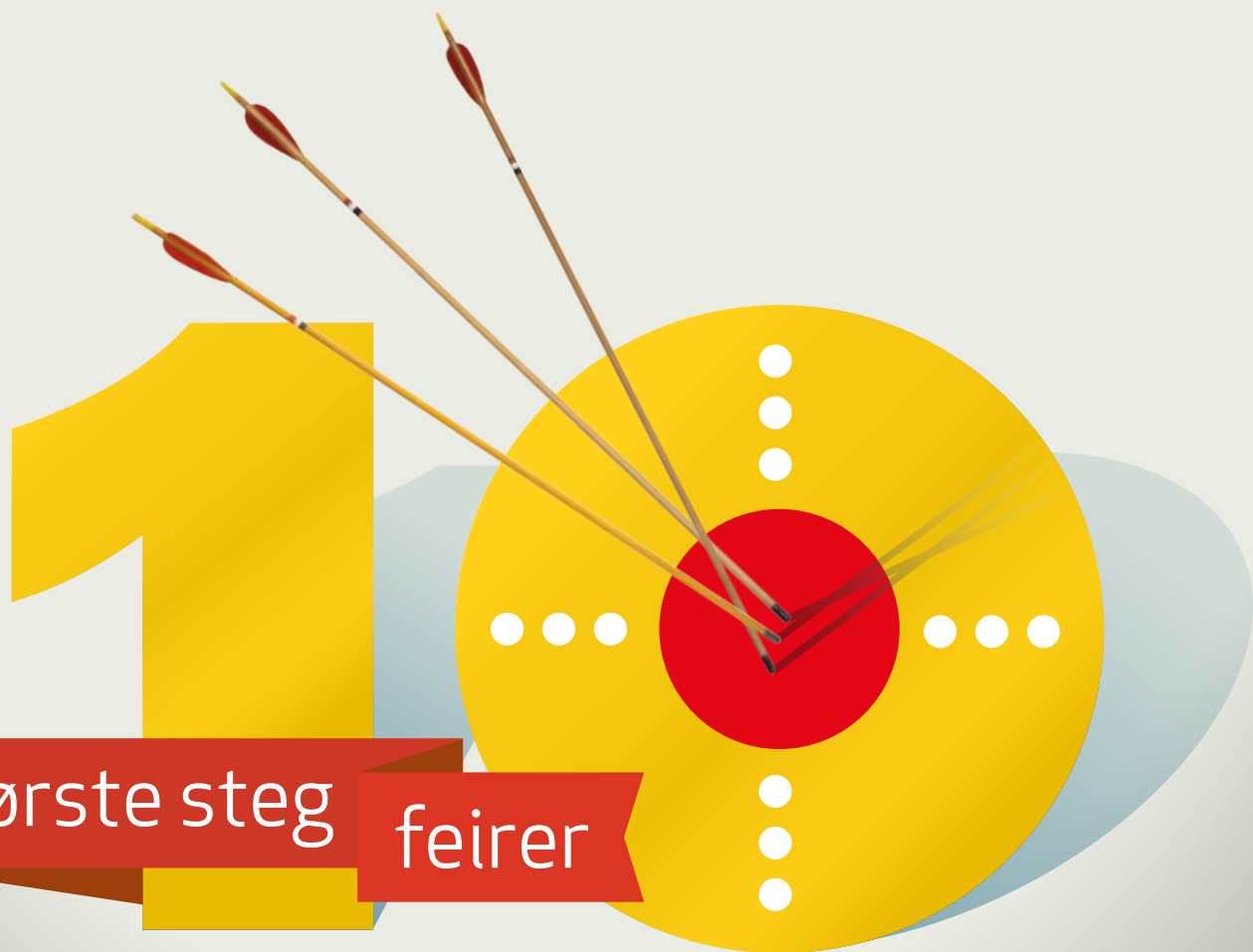


# FØRSTE STEG

4 2014

ET TIDSSKRIFT FOR BARNEHAGELÆRERE  
FRA UTDANNINGSFORBUNDET



Første steg feirer

10-ÅRS *Jubileum* 2004-2014

## 3 milliarder vs. 60 millioner

Foto: Petter Oppend



Barnehagen er barnets første steg inn i det formelle utdanningssystemet, men tross i det er regjeringen merkelig lite interessert i barnehagen. I den grad interessen er der, vil regjeringen ha en barnehage som er skoleforberedende, ja, en *førskole*, en institusjon som skal sende fra seg barna til en skole som dermed lettere skal kunne

oppfylle politikernes PISA-rankingønsker for elevenes del.

Den barnehagepolitikken regjeringen fører ut fra sine ønsker for skolen, er imidlertid kontraproduktiv; den vil *ikke* gjøre barnehagen til en god *førskole*.

Fortsatt er bare ca en tredel av de ansatte barnehagelærere, slik det har vært i flere tiår. Ingen grep er tatt for å nå Stortingets eget mål om 50 prosent pedagogandel innen 2020, et mål som ikke vil bli nådd.

Vi har fått Lærerløftet, uten ett ord om barnehagelærerne. Barnehagelærerne får ingen masterutdanning. Barnehagelærerutdanningen får ikke mer penger til kostnadskrevede tiltak.

I Sverige skal regjeringen bruke 3 milliarder kroner på blant annet flere barnehagelærere i barnehagene, fordelt på årene fram til 2018, melder Utdanningsforbundet på sine nettsider, der nestleder Steffen Handal kommenterer: «Et eksempel til etterfølgelse.»

I det norske statsbudsjettet får barnehagen på landsbasis 60 millioner kroner til kompetansetiltak. Og mens norsk grunnskole også får *vikarmidler*, får barnehagen det *ikke*.

Foreldreutvalget for barnehager (FUB) forteller på sine hjemmesider om Ås kommune utenfor Oslo der rådmannen vil kutte vikarbruken i barnehagene med 500 000 kroner i 2015. Barnehagene i Ås har faktisk fått kuttet drift og vikarbruk

med 2,3 millioner kroner siden 2009, melder FUB. Det finnes trolig mange kommuner som Ås utover landet. Det er grunn til å frykte at barnehagen som et pedagogisk tilbud i alle fall ikke vil bli styrket som følge av denne politikken, selv om den ene kommunen ikke alltid er den andre lik, heller ikke barnehagepolitisk.

Av regjeringens mer smålige kuttforslag er det om å kutte tilskuddet på 42 millioner kroner som sikrer et barnehage-tilbud til fire- og femåringer i asylmottak. Dette vil ramme rundt 400 barn.

Dion Sommer ved Aarhus Universitet sa i april til under- tegnede at danske forskere får si hva de vil, for eksempel i massemediene, om hva som er best for barn og for barnehagen, men de blir uansett totalt oversett av det politiske establishment. Danske politikere har bestemt seg for det Sommer kaller *academics*-synet, det vil si at lek er uten verdi for læring, så de finner sine argumenter hos det mindretallet av forskere som støtter dem i det de vil høre. Selv er Sommer tilhenger av *hele barnet*-synet, slik jeg vil tro det norske barnehagefolket på alle nivåer også er. Det er grunn til å tro at den norske regjering ikke er helt fremmed for det danske *academics*-synet.

Som Turid Thorsby Jansen uttalte til Første seg nr. 4/2011, må det statlige juridiske og økonomiske styringsmidler til, styringsmidler som tvinger kommunene til å spille på lag, for å få den kvalitativt gode barnehagen. Den løsningen vil dagens regjering nekte å ta i bruk. Barna, foreldrene og de ansatte betaler prisen, uten at det forkvaklede ønsket om klatring på PISA-rankingen av den grunn vil bli oppfylt.

Arne Solli (sign.)

### FØRSTE STEG

**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:**  
Melkeveien Designkontor  
www.melkeveien.no

**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 fotobidragstyper til Første steg aksepterer at deres tekster og fotografier/illustrasjoner også gjøres tilgjengelig via internettet.

**Bekræftet opplag:**  
ifølge Fagpressens Mediekontroll: 28 266

# FØRSTE STEG

4 2014

desember og januar



Ill.: Karl Rikard Nygaard

- 01** Forsiden er tegnet av Karl Rikard Nygaard
- 06** Kanskje kommer kongen – rapport fra Møre og Romsdals årlige barnehagekonferanse
- 11–46** 10 forfattere hilser leserne i anledning 10 års jubileet



Øvre rekke fra v.: Hege Valås (s. 12), Mimi Bjerkestrand (s. 14), Jon Kaurel (s. 18), Tora Korsvold (s. 21) og Einar Juell (s. 24).  
Nedre rekke fra v.: Ole Fredrik Lillemyr (s. 26), Mari Pettersvold (s. 29), Camilla Eline Andersen (s. 32), Ingeborg Tveter Thoresen (s. 36) og Erik Sigsgaard (s. 44).

- 48** **Et møte med** Ellen Beate Hansen Sandseter
- 52** **Kjentfolk minnes:** Andreas Wahl er kjendis for barnehagebarna
- 54** En barnehage for barnets første syvårsperiode
- 58** Rapport fra Kapittel-konferansen i Stavanger
- 61** **Innspill:** Omsorgsbegrepet og den nye rammeplanen
- 64** **Økonomi:** Statsbudsjettet og barnehagen

- 66** **Ytring:** Einar Juell og Morten Solheim foredrar en blues
- 68** **Replikk:** Jørgen Frost svarer Jon Kaurel
- 70–74** Tre bokmeldinger
- 75** **Jus:** Krav ved tilsetting av pedagogisk leder

Første steg nr. 1/2015 har offisiell utgivelsesdato 27. februar.

# Kompetanse, mobbing,



*Anne Furu, Marit Granholt, Anna Moxnes og Marianne Thoresen*

## Å arbeide i barnehagen

**Endelig en bok for barnehageansatte uten barnehagelærerutdanning!**

Barnehagen som arbeidsplass består av medarbeidere med ulike utdannings- og yrkesbakgrunn og med ulike behov for kompetanse. Erfaring viser at ansatte som f.eks. har deltatt på KOMPASS-program i ettertid ser på yrket sitt mer som et fag, og ikke «bare» en jobb.

Bokas forfattere har lang erfaring med kompetansehevingskurs for denne gruppen. Deres ønske er at boka kan fungere som en døråpner til barnehagepedagogikk, at den blir lest og diskutert og blir en bruksbok i barnehagenes personalgrupper.

Boka har temaer, som lek, språkutvikling, foreldresamarbeid, relasjoner, omsorg, danning og medvirkning, pedagogisk dokumentasjon og ulike fagområder – alt belyst med teorier og eksempler. Rammeplanen og lovverket går som en rød tråd gjennom boka.

• 197 sider • Kr 149,-



*Mai Brit Helgesen (red.)*

## Mobbing i barnehagen

**Et sosialt fenomen**

Er barnehagebarn for små til å mobbe?

Er mobbing og erting to sider av samme sak?

Små barn kan mobbe andre barn! Forskere og praktikere fra Norge og Danmark presenterer her ny forskning som viser hvordan mobbing i barnehagen er et sosialt fenomen som kan vokse frem i barnegrupper og etablere fastlåste posisjoner.

«Dette er en viktig bok som bidrar til å sette mobbing blant små barn på dagsorden, og som understreker barnehagens rolle i det forebyggende arbeidet mot mobbing med å tilføre kunnskap både til praksisfeltet og for barnehagelærerutdannere.» (Kari Neergaard, høgskolelektor i pedagogikk ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning.)

• Kr 299,- • 136 sider

**UNIVERSITETSFORLAGET GRATULERER  
REDAKSJONEN I FØRSTE STEG MED 25-ÅRSJUBILEET!**





# følelser, lek og læring



## Ingvild Alfheim og Cecilie D. Fodstad Skal vi leke en bok?

### Språktilegnelse gjennom bildebøker

«Vi vet at barnehagene har fokus på bøker, men mange savner ideer til hvordan de kan bruke dem utover den vanlige høytlesningen. Vi så et behov for en bok som tar for seg bildebøker, didaktikk og språktilegnelse.»

Forfatterne presenterer språkleker knyttet til rim, regler og bildebøker som spenner fra kjente klassikere til pekebok for de aller minste.

Dette er en inspirasjonsbok som kan leses i én jafs eller som en kokebok, der du velger opplegg, tema eller bok tilpasset de barna du skal gjøre aktiviteter sammen med. Strukturen er slik at personalet kan bruke den på alle bøker.

Boka er gjennomillustrert i farger og gir tips til litteratur også på andre språk.

• Kr 399,- • 156 sider

### Arnhild Lauveng

## JENNY OG JAKOB

Hovedpersonene i serien er Jenny og tøykaninen hennes, Jakob. Som barn flest har Jenny opplevelser som er vanskelige, tøffe, triste, glade, og ikke minst vanskelige å forstå.

Denne serien med syv fagbøker for barn kombinerer eventyr, fakta og fag. Hver bok har sitt tema: mot og redsel, inkludering, sjalusi, selvfølelse, dødsfall, hva barn kan ha ansvar for, og hvordan du kan styre tankene dine.

Mens de fantasifulle eventyrene vekker barnas interesse, hjelper faktatekster dem til å forstå og sette ord på helt vanlige følelser. Bakerst i bøkene er det fagtekster for voksne. De gir tips til hvordan du kan snakke med barn om tematikken i eventyrene. Hva er det viktig å tenke på i slike samtaler, og hvordan kan bøkene og tekstene brukes i hverdagen?

Bøkene egner seg godt til høytlesning for små barn og som verktøy til forebyggende psykisk helsevern. Bøkene er innbundet og gjennomillustrert i farger av forfatteren.

• Hver bok koster kr 179,-  
• Du kan kjøpe hele serien til pakkepris kr 998,- og sparer kr 255,-!



# Lek – barns rett til ytring



Hilde Holmeide Aandahl (t.v.) representerer Utdanningsforbundet Møre og Romsdal i arrangørstaben for Barnehagekonferansen, mens Maren Ørjasæter Aaland representerer Oppvekst- og utdanningsavdelinga hos Fylkesmannen.



Kulturinnslag hører med, og på en barnehagekonferanse som denne er det Gnist-koret som bidrar. Koret består av barn fra samtlige Gnist-barnehagene i Ålesund og omegn (Gnist er en privat barnehagekjede).

***Kanskje kommer kongen* var tittelen på årets utgave av Barnehagekonferansen i Møre og Romsdal. Kongen kom ikke. Det gjorde derimot 450 engasjerte barnehagefolk som ville diskutere lekens rolle og verdi.**



**JOHN ROALD PETERSEN**  
(johnrp@online.no), tekst og foto,  
er frilansjournalist basert i Ålesund.

– Med 200-årsjubileet for Grunnloven og 25-årsjubileet for FNs barnekonvensjon som bakteppe, var det lett å velge tema for konferansen i år. Den måtte handle om det aller viktigste for barn; *leken*, sier Maren Ørjasæter Aaland, seniorrådgiver ved Oppvekst- og utdan-

ningsavdelinga hos Fylkesmannen i Møre og Romsdal.

Barnehagekonferansen i Møre og Romsdal er etablert som en av de store og faste møtepunktene for barnehage-sektoren på Vestlandet, og da den 12. utgaven av konferansen gikk av stabelen i begynnelsen av november, var det med store og fundamentale spørsmål på dagsorden. Handler lek også om barns rett til ytringsfrihet? Hva er egentlig lek? Og setter vi nok pris på den frie og barnestyrt leken?

– 200-årsjubileet for Grunnloven

handler om demokrati og verdien av det norske folkestyret. Barns rett til medvirkning kan være et første skritt til deltakelse i et demokratisk samfunn, og leken er barnets måte å uttrykke seg på og delta på. Men mange mener at leken i dag er truet. Da er det viktig at vi setter den under debatt, sier Aaland.

Konferansen er et samarbeid mellom Fylkesmannen i Møre og Romsdal, Høgskulen i Volda og Utdanningsforbundet Møre og Romsdal. Hilde Holmeide Aandahl, Utdanningsforbundets representant i arrangørstaben, mener tilbakemeldingene de har fått bekrefter at valget av tema var riktig.

– Folk sier at «det var på tide at lek ble tema på konferansen», og viser blant annet til det store læringstrykket de opplever i barnehagene. Det er så mange vik-



# Kampen om leken – et verdivalg



Maria Øksnes, førsteamanuensis ved NTNU i Trondheim, advarer mot å gjøre leken til et middel for noe annet, for da er den ikke lenger lek.

tige ting vi skal drive med i barnehagen, og det å tilrettelegge for lek står kanskje ikke øverst på dagsorden. Når vi samtidig vet at FN slår fast at barn har *rett til* å leke, da er det på sin plass å sette fokus på dette og reflektere over lekens plass i det daglige barnehagelivet, sier Aandahl.

*I denne reportasjen fra den årlige Barnehagekonferansen i Ålesund i Møre og Romsdal finner de interesserte blant annet et intervju med Elin Eriksen Ødegaard om arbeidet med revideringen av Rammepåplanen, et intervju med Maria Øksnes om lekens egenverdi, og Birgitte Fjertofts og Morten Solheims presentasjon med vekt på viktige hverdagsfortellinger.*

## – Kampen om leken er et verdivalg. Skal vi ha fokus på lekens nytteverdi eller lekens egenverdi? Hva er barnets beste?

Maria Øksnes, førsteamanuensis ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim og en av de tydeligste stemmene i norsk lekdebatt de siste årene, mener det er all grunn til å stille spørsmål ved hvordan lek blir omtalt og beskrevet i dag. For mens FN så sent som i fjor fant grunn til å advare mot det de ser som trusler mot barns frie, spontane lek, står både politikere, næringsinteresser og også pedagoger i kø for å snakke om hvor *nyttig* lek kan være. Hvor mye barn kan *lære* når de leker. Hva vi kan *oppnå* ved å gi plass til lek.

– Det finnes relativt lite forskning på

hva lek egentlig betyr for barn. Det man tradisjonelt har vært mest opptatt av er nytteverdien av lek. Og skal vi tror noen av de som uttaler seg, er det nesten ikke grenser for hvilket utbytte man kan få av lek. Men lek som barnets eget uttrykk, og lek for lekens egen skyld, har det vært langt færre som har snakket om, både innen forskning og i samfunnet generelt, sier Øksnes.

– Men vi kan se tendenser til at dette er i ferd med å snu nå. De som er ledende på lekforskning nå, er mer opptatt av lekens egenverdi enn det tradisjonelle hva lek kan føre til og hva leken kan bidra

med. Dette handler også om synet på barndommen. Er barndommen bare et forstadium til noe annet og viktigere som kommer senere, eller har barndommen en verdi i seg selv.

## **LEKEN GJØR LIVET VERDT Å LEVE**

Øksnes har blant annet skrevet boka *Lekens flertydighet*, som er oversatt til flere språk, og hun sitter i redaksjonsrådet til tidsskriftet *International Journal of Play*. Under konferansen i Ålesund brukte hun en tittel hentet fra forskeren Brian Sutton-Smith; *Leken gjør livet verdt å leve*.

– Sutton-Smith peker på at lek er noe barn gjør av lyst og glede, noe de gjør fordi det er morsomt. Han sammenligner lek med sex. Altså en helt annen tilnærming til lek enn at den er et middel for å oppnå noe, og en annen tilnærming enn at det handler om læring og utvikling.

Øksnes advarer mot å pedagogisere leken. Så snart vi gjør leken til et middel for noe annet, så er det ikke lenger lek. Derfor oppfordrer hun også til å legge til rette for barns egen, selvstyrte lek. Lek som ikke er organisert av voksne, lek som ikke er konstruert for å oppnå et eller annet.

## **BEGYNNER I FEIL ENDE**

– Når vi stiller spørsmålet «hva lærer barn når de leker?», da begynner vi i feil ende. For meg er det viktig at vi ser lekverdien til leken, ikke nytteverdien. I vår tid blir barn tidlig nok styrt inn mot kunnskap, kompetanser og krav om prestasjoner. Vi trenger ikke å ha fokus på det i barnehagen. I mitt hode har krav om prestasjoner og krav om å lære bestemte kunnskaper, ikke noe i barnehagen å gjøre.

– *Hvilket råd vil du gi til barnehagene da, hvis de ikke skal drepe leken med organisering og nyttetenkning?*

– Jeg tror det ofte kan være nyttig med en nølende tilnærming til lek. Still spørsmål som: Hvordan kan jeg berike barns lek? Hvordan kan jeg gi dem et godt lekemiljø? Og hva er barnets beste? spør Øksnes.



Elin Eriksen Ødegaard, professor ved Høgskolen i Bergen, har ledet gruppa som har arbeidet med barnehagens nye rammeplan som kommer i 2016.

# Lek på ramme alvor

**Hvilken fortelling om lek fortelles i barnehagens styringsdokumenter? Hva vil fortelles i den kommende rammeplanen? Leder i arbeidsgruppen for revidering av Rammeplanen, Elin Eriksen Ødegaard, har noen av svarene.**

GODE GRUNNER TIL Å GI ROM OG TID

## **Til den formålsløse og spontane leken**

- En rettighet vi er forpliktet på, jf. FN
- Barns spontane lek er truet
- Lek er moro
- Barn har glede av lek
- Leken gjør livet verdt å leve
- Barn kan ikke la være å leke (livsform)
- Barn vil finne rom for den spontane forbudte leken uansett – om de så må snike seg til det.

(Maria Øksnes)

Arbeidsgruppen som på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet skulle utarbeide et forslag til ny Rammeplan for barnehagen, leverte sitt siste utkast i februar 2014. Samtidig ble det kjent at arbeidet med ny rammeplan ble utsatt, i påvente av endringer som skal skje i Barnehageloven, og at en ny rammeplan først vil komme i 2016.

– Vårt utkast skal, så vidt jeg vet, ut på høring. Utkastet er levert og ligger på Utdanningsdirektoratets nettsider. Dermed er vår jobb gjort, og den formelle behandlingen videre er jeg ikke kjent med, sier arbeidsgruppens leder, professor i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Bergen, Elin Eriksen Ødegaard.

Under Barnehagekonferansen i Møre og Romsdal rettet Ødegaard oppmerk-



somheten både mot de små og de store fortellingene om lek, og mot tankene som ligger bak arbeidsgruppens formuleringer i utkastet til ny rammeplan. Hun tok utgangspunkt i noen av de «evige» spørsmålene om lek, som «hvorfor leker mennesker?» og «hva er egentlig lek?», men også mer barnehagespesifikke problemstillinger som hvor mye i fred barns lek skal få være i den pedagogiske institusjonen – og hvor grenseoppgangene ligger mellom fenomenet lek og fenomener som læring, utforskning, arbeid og meningsskaping.

– Når vi drøfter vilkårene for lek i barnehagen, vil vi se at det kan ligge noen motsigelser der. For hva slags institusjon er en barnehage? En pedagogisk institusjon? En utdanningsinstitusjon? En barndomsarena? Vilråene for lek vil kunne være ulikt alt etter hvilket blikk vi bruker, sier Ødegaard.

– Et av de viktigste svarene mine på disse spørsmålene er at ja, det ligger noen motsetninger innebygd her og det er komplekst å jobbe i barnehagen! Noen av disse spørsmålene har vi alltid diskutert, og det må vi fortsette med.

## **PÅ GLID MOT EN ANGLOSAKSISK MODELL?**

I den nordiske barnehagetradisjonen har leken tradisjonelt hatt en sentral plass. Den nordiske modellen har vært barnesentrert, den har vært opptatt av barndom, og den har vært opptatt av å oppfylle barnerettighetspolitiske mål. Den har vært preget av tilrettelagt lærings- og opplevelsesaktiviteter, og den har omtalt lek og læring. I den anglosaksiske modellen, som vi kjenner blant annet fra Storbritannia og USA, er det mye mer fokus på undervisning, lek for læring, og barnehagen som et skoleforberedende tiltak. I dag er det mange signaler om at vi er på glid mot den anglosaksiske modellen, sier Ødegaard.

– Utdanningsperspektivet løftes tydeligere fram i alle de nordiske landene. Lek og kreativitet tones ned. Det samme gjelder omsorg. Samtidig opplever barnehagene et press både fra foreldre og politikere på kunnskap og læring. Men i mandatet til Rammepiangruppa var

det sagt tydelig at vi skulle legge vekt på den nordiske modellen, og dette har vi tatt hensyn til ved å styrke omsorg, lek og skapende og kreative arbeidsformer.

I kapittel 1 i forslaget slår Rammepiangruppa fast at barn selv rapporterer at lek og vennskap er aller viktigst for en god barndom. Barn skal, i tråd med FN's Barnekonvensjon, ha rett til lek som ikke har andre formål enn det som gir glede i barnefellesskapet. Denne formen for lek må barnehageansatte beskytte og gi tid.

– Vi skriver også om lek i forbindelse med pedagogiske miljø. Miljøet skapes av kvaliteten på relasjonene og på organiseringen og tilretteleggingen av tid, rom og materialer. Vi mener for eksempel at personalet må observere hvordan miljøet henger sammen med barns trivsel, lek og læring, og at de skal vurdere hva slags endringer som kan gjøre barnehagen bedre for barna. Tilrettelegging for barns selvstyrte lek er en viktig del av dette, sier hun.

## **SYN PÅ LEK**

Rammepiangruppa understreker også i forslaget hvilket syn på lek som ligger til grunn. I kapittel 3 skriver de at lek ikke er en bestemt aktivitet, men kjennetegnes av en indremotivert mental tilstand som man kan bevege seg ut og inn av, alene eller sammen med andre. Det er nær sammenheng mellom lek, kreativitet, utforskning og estetisk aktivitet sier gruppa.

– Barn kan bruke leken til å ta grep om livet. Innholdet i barns lek kan gi uttrykk for barns livssituasjon og sinnstemning, like gjerne som den utvikles i fellesskapet her og nå. Lek kan også handle om noe som er på kanten av det trygge, aksepterte og lovlige. Personalet i barnehagen må derfor veksle mellom å støtte, delta og inspirere, mellom å gripe inn og være tilbaketrasket.

– Vi sier også tydelig at personalet i barnehagen skal ha *kompetanse* på lek, sier Ødegaard.

## **IKKE SKOLEFORBEREDENDE**

I tråd med dette synet på lek er rammeplangruppa skeptisk til å snakke om lek som en del av skoleforberedende

# **FN om barns rett til lek**

***Barnet har rett til hvile, fritid og lek, og til å delta i kunst og kulturliv (artikkel 31).***

FN har uttrykt bekymring for den manglende anerkjennelsen stater har gitt til rettighetene i artikkel 31. I en FN-uttalelse fra 2013 heter det blant annet: «Generelt er det slik at når det gjøres investeringer er det først og fremst i form av tilbud om strukturerte og organiserte aktiviteter. Like viktig er behovet for å skape tid og rom for spontan lek, rekreasjon og kreativitet, og det å fremme samfunnsmessige holdninger som støtter og oppmuntrer til slik aktivitet», og: «I mange deler av verden anses lek som bortkastet tid, som tid brukt på useriøs og uproduktiv aktivitet uten egenverdi. (...) Både barns rett til å delta i lek og i tidsfordriv (...) er lite forstått og lite verdsatt.»

aktiviteter. Derfor har de også gjort noe mange trolig vil oppfatte som en vesentlig endring i Rammepianen, nemlig helt å sløyfe begrepet *skoleforberedende* når de beskriver barnehagens mål.

– Hvis barndom og lek skal ha en egenverdi, og ikke bare en forberedelse på noe som kommer senere, må dette være tydelig i et styringsdokument som Rammepianen. Vi legger vekt på det som er kjennetegnene i norsk barnehagetradisjon; lek, læring, omsorg og danning. Og vi likestiller disse begrepene. Det er vårt svar på den glidningen mot den anglosaksiske modellen som vi kan se. Vi har skrevet fram barns rettigheter tydeligere enn før, blant annet barns rett til lek, sier Ødegaard.



Birgitte Fjørtoft og Morten Solheim trolbandt salen med fortellinger fra barnehagehverdagen kombinert med teori og filosofi. Fjørtoft er pedagogisk leder i en Oslo-barnehage, Solheim er seniorrådgiver i Utdanningsforbundets sekretariat, og begge er aktive bloggere.

# Tilstedeværelse i barnas lek

**De beskrev foredraget sitt som «noen krumspring mellom begreper og fortellinger». Krumspringene fikk de 450 deltakerne på konferansen til å lytte andektig.**

– Det er så fint å høre at noen kan ta utgangspunkt i enkle hverdagsfortellinger fra barnehagen, og så sette dem inn i sammenhenger som får oss til å tenke videre, utbrøt en konferansedeltaker etter Birgitte Fjørtoft og Morten Solheims foredrag *Her og der – om tilstedeværelse i barnas lek*.

Birgitte Fjørtoft er førskolelærer med master i førskolepedagogikk, til daglig pedagogisk leder ved Thor Olsens barnehage i Oslo. Mange vil kjenne henne fra bloggen *nyecherrox.no*. Morten Solheim er seniorrådgiver ved Profesjonspolitisk avdeling i Utdanningsforbundet, og blogger på *barnehagskebetragtninger.no*. Sammen greide de åpenbart å fange salen med sine «krumspring» mellom hverdagsfortellinger, filosofi og teori.

## DØRÅPNEREN

En av Birgittes fortellinger handlet om Florian, døråpneren. Her er et utdrag:

«Klikk, klakk. Klikk, klakk.» Jeg hører lyden selv om jeg er helt nederst i trappa. Lyden av dørhåndtaket som går opp og ned. Jeg ser han for meg, mens jeg går opp til andre etasje. Florian. Florian på tre år som sitter litt bøyd, lent mot døra, med hendene på dørhåndtaket som forsiktig beveger det opp og ned. «Klikk, klakk.»

I begynnelsen forstod jeg ikke at det kanskje var lek. I begynnelsen så jeg bare hvordan Florian til enhver tid omtrent snek seg avgårde til nærmeste port eller dør. Hvordan blikket hans konsentrert festet seg ved åpningen og lukkingen av døren. Hvordan han kunne bli værende der i lang tid. Og hvordan han gjentok dette hver eneste dag, flere ganger om dagen. Men det var først når Florian og jeg skulle gå gjennom en dør sammen at jeg begynte å ane viktigheten av dørhåndtaket.

«Den ble ikke ordentlig lukket», sier Florian, når vi har gått gjennom døren og jeg har slengt den igjen bak oss. Jeg er allerede flere skritt nedover i gangen, men han står igjen ved åpningen. Jeg går tilbake til han. Han strekker seg opp mot håndtaket, dytter døra inn. Det er så stille at vi begge hører klikket når døra er ordentlig igjen. «Rolig og forsiktig», sier Florian og smiler. «Rolig og forsiktig». Lekens alvor begynner å ta meg.

For det oppleves som alvorlig for meg, Florians måte å være med disse dørene på. Ikke alvorlig på den måten at det er tungt, trist eller skummelt. Men alvorlig i lys av hvor viktig dette med dørene ser ut til å være for han. Lekens hellige alvor. For det ser ut som om det skjer noe med Florian når han står i lange stunder og beveger dørhåndtaket opp

og ned, når han lukker igjen døren rolig og forsiktig eller når han står og venter på at heisdørene skal møtes på midten, slik at han kan gå videre. Det ser ut som om det er noe som tar han også. Som om han skjemper sansene, er i noe annet enn det rundt han. Gadamer skriver om lek blant annet at det handler om å gli ut av sin vanlige eksistens, vi blir fanget av noe annet. Det så sånn ut i blikket til Florian, at han ikke lenger var en del av den verdenen jeg kjente. Han var i noe annet. Og jeg kjente i hele meg at jeg ønsket meg nøkkelen inn dit.

## SE MER AV LEKEN

– *Hva er det viktigste dere vil formidle til barnehageansatte når dere snakker om tilstedeværelse i leken?*

– At de skal se mer av leken. Bruke mer tid på å anerkjenne og forlenge de innspillene barna kommer med.

– At de må være åpne og se hva som kommer. At de må tåle barnas lek.

– Og at det å ta vare på leken kanskje er en av de største utfordringene i framtidens barnehage.

– *Den formen dere brukte i foredraget, med vekslinger mellom de konkrete hverdagsfortellingene og refleksjonene rundt dem, er det en form dere vil anbefale barnehager også å bruke?*

– Ja, absolutt. Det å ta historier fra hverdagen, ta opp tråden fra dem og begynne å samtale om dem, kan være en veldig fin måte å få i gang gode, faglige refleksjoner på, sier Fjørtoft og Solheim.

# Første steg er 10 år

**Barnebursdager skal man ikke kimse av. Årets 10-åring har dessuten vokst seg fra å være liten og puslete til å bli stor og sterk. Gratulasjonene går til dere som har hovedæren for at det har gått så bra med 10-åringen: Alle barnehagelærere, pedagogiske ledere, styrere, utdannerne ved utdanningsinstitusjonene, og flere til, i hele vårt langstrakte land!**

Her ser du forsiden til det aller Første steg, nr. 1 som kom i november 2004, den eneste utgivelsen det året. Den gang måtte de interesserte betale for abonnementet, og ærlig talt så det skralt ut i begynnelsen: Da nr. 1/2004 kom fra trykkeriet, hadde Første steg 80 – åtti! – abonnenter.

Årene som fulgte ble et strev for å verve flere. Høsten 2008 var antallet knapt 1500. Da bestemte imidlertid Utdanningsforbundet at Første steg – sammen med Bedre Skole og Yrke – skulle bli et medlemsgode, altså bli delt ut til førskolelærerne i kraft av kontingenten. Da begynte raketten for alvor å lette – opplagstallet for nr. 3/2008 raste opp mot 17 000 i ett sprang!

I dag har Første steg nær 28 300 abonnenter, barnehagelærermlemmer av forbundet som har valgt Første steg som sitt tidsskrift.

Når vi feirer oss selv, er det hyggelig å få med venner på feiringen, og på de følgende sidene får du møte 10 av dem – én for hvert år. Det kunne vært mange flere, men man må jo begrense seg, og ikke alle kunne heller, av ulike årsaker.



Innledningsvis får du møte Hege Valås – dagens leder av Kontaktforum barnehage må selvfølgelig få åpne ballet – og Mimi Bjerkestrand, leder av avdeling for førskolelærere i 2004, og forbundsleder i årene 2010, 2011 og 2012. Så følger i tur og orden Jon Kaurel, Einar Juell, Tora Korsvold, Ole Fredrik Lillemyr, Mari Pettersvold, Camilla Eline Andersen, Ingeborg Tvetter Thoresen, og til slutt en dansk hilsen fra Erik Sigsgaard.

Det har vært en uforbeholden glede for meg å få være redaktør for Første steg og å få lage et tidsskrift som leserne forhåpentlig synes om. Jeg håper Første steg skal fortsette å være et godt tilbud til barnehagelærerne, styrerne og de pedagogiske lederne, til studentene og til utdannerne

ved utdanningsinstitusjonene – og for å understreke det: Uten alle disse oppslutning og bidrag hadde Første steg aldri lyktes – tusen takk, og på gjensyn i årene som kommer!

Beste hilsener fra Arne Solli, redaktøren i disse 10 årene



# Omsorg kommer ikke av seg selv

**Noe av det viktigste barnehagelærere kan gjøre for å sette betydningen av sin egen profesjon på dagsorden, er å vise frem sin kunnskap om omsorg.**

«Kunnskap kommer ikke av seg selv» er et av Utdanningsforbundets slagord. Det er en presis påstand. En rekke forhold må ligge til grunn for at kunnskap skal oppstå. Et av de viktigste områdene som må ligge til grunn er den omsorgen barn får av de ansatte i barnehagen. Men omsorg kommer heller ikke av seg selv.

Stadig flere ettåringer begynner i norske barnehager. Frida er 15 måneder gammel. Hun er relativt ny i livet, helt ny i barnehagen og hun er det første barnet til mamma og pappa. I barnehagen får Frida sitt første møte med både jevnaldrende og med sekundære omsorgspersoner utenfor familien. Hvem Frida møtes av i barnehagen, og hvordan hun møtes, er av enorm betydning for hennes trivsel og mulighet til å leke, lære og utfolde seg. Omsorg står selvsagt sentralt i den prosessen det er å bli kjent med nye mennesker. Frida har behov for personer rundt seg som ser, lytter og som har en solid kunnskapsbase som grunnlag for å tolke hennes uttrykk. Omsorgs- og relasjonskompetanse er

med andre ord noe av det viktigste en barnehageansatt kan besitte.

## **KUNNSKAP SOM GRUNNLAG FOR OMSORG**

I barnehagen skal barn få kunnskap knyttet til de syv fagområdene. Men kanskje enda viktigere er den kunnskapen som handler om å omgås andre. Dersom vi ser på det brede utdanningsmandatet til barnehagen, kan vi si at det er fire hovedpilarer som er sentrale: Omsorg, lek, læring og danning. Fire frittstående fenomener som ofte settes i sammenheng med hverandre: Omsorg er en forutsetning for å leke, lære og leve. I leken dannes barnet, og det skjer svært mye læring og utvikling i barns lek. At barnehagelæreren må ha kunnskap for at barn skal få kunnskap er det neppe stor uenighet om. Men gir det mening for menigmann at en barnehagelærer må ha utdanning for å yte god omsorg?

Det er en kjensgjerning at foreldre flest er mest opptatt av barnehagens

arbeid med omsorg, lek og vennskap. Rapporten *Alle teller mer* (2009) viser at det foreldrene mener er det viktigste ved barnehagetilbudet er at barnet trives, blir godt ivaretatt og har noen å leke med. Dersom vi skal overbevise den største opinionsgruppen – foreldrene – om at flere barnehagelærere er viktig, er med andre ord det å vise frem barnehagelærerens betydning for omsorg og lek et godt grep. Hvorfor? Jo, fordi en annen oppfatning som synes utbredt er at det er hender og fang som er viktig i barnehagens arbeid med omsorg, mer enn kunnskapen til de menneskene som byr på hender og fang.

## **KUNNSKAPSRIKE HENDER OG FANG**

Bare for å ha avklart dette først: Jeg er selvsagt også av den oppfatning av at et tilstrekkelig antall hender og fang, eller ansatte om du vil, er av stor betydning for kvaliteten på barnehagetilbudet. Derfor har også Utdanningsforbundet vært en sentral pådriver for å få lovfestet bemanningsnormen som skal tre i kraft i 2020. Vi anser denne saken som vunnet, men vil selvsagt følge nøye med på hvilket

**HEGE VALÅS**

er leder av Kontaktforum barnehage og medlem av Utdanningsforbundets sentralstyre (foto: Arne Solli).

forholdstall<sup>1</sup> loven lander på. Bemanningsnorm til side.

Jeg har lyst til å se nærmere på følgende påstand: Svært mange ser ikke betydningen av at barnehageansatte har utdanning for å gi den nødvendige omsorgen og for å legge til rette for barns lek. Det er, slik jeg ser det, lettere å få gehør for påstanden om at en lærer er nødvendig for at barn skal lære noe, enn påstanden om at det er nødvendig med en lærer for at barn skal få tilstrekkelig omsorg og best mulige vilkår for lek. All den tid foreldre anser omsorg og lek som to av barnehagens hovedanliggender, er det derfor svært betydningsfullt at

barnehagelærere setter ord på og viser frem sitt arbeid på disse to områdene.

**OMSORG SOM GRUNNLAG FOR KUNNSKAP**

Her har vi muligens en vei å gå. Leken og omsorgen er ifølge *Alle teller mer* områder barnehagene ikke vektlegger i like stor grad som eksempelvis utvalgte kunnskapsområder. Læringsprosesser er også det som hovedsakelig vektlegges når barnehagens arbeid dokumenteres. Her har vi barne-hagelærere en mulighet til å tydeliggjøre betydningen av å få flere barnehagelærere inn i barnehagen. Barnehagens kunnskap om omsorg og lek, har like stor betydning for omsorgen som gis og mulighetene for lek som skapes, som deres kunnskap om læring har for barns læringsprosesser- og resultater.

Svært mange politikere er opptatt av mer læring i barnehagen. For å påvirke disse til å se betydningen av en økt andel barnehagelærere, vil det være klokt å vise frem barnehagelærerens kunnskap om læring. Like fullt vil det være viktig å vise hvor viktig omsorg er for at læring skal finne sted og kunnskap oppstå.

Utdanningsforbundet har som mål at det skal lovfestes et krav om at minst 50 prosent av de barnehageansatte skal være utdannet barnehagelærere. Vi trenger ulike strategier og argumentasjon, for å overbevise ulike grupper om at dette er en viktig sak. Foreldre er den største gruppa som politikere ikke kan la være å lytte til. De er den største pressgruppa for politikerkutvikling på barnehageområdet. For Fridas foreldre er omsorgens egenverdi det viktigste. Dette innebærer at Frida blir sett, hørt og ivare tatt og at hun får noen å leke med. Om foreldrene til Frida (og cirka 600 000 andre foreldre) er oppmerksomme hvor betydningsfull barnehagelærerens kunnskap er for å ivareta barns omsorg, ja, da blir de våre viktigste allierte i kampen om å få et lovfestet krav om flere barnehagelærere.

<sup>1</sup> Vårt krav er et forholdstall mellom ansatte og barn på 1:3 for barn under tre år, og 1:6 for barn over tre år.

# Vi trenger en **nasjonal dugnad** for flere barnehagelærere

**Ti år har gått siden Utdanningsforbundet vedtok å satse på et eget fagblad for barnehagesektoren og barnehagelærere. Det var en klok avgjørelse! Gratulerer med tiårsdagen!**

På ett barnehagepolitisk område især skjer ting provoserende seint her til lands: Hvorfor er det så få barnehagelærere i hver barnehage? Hva er det som gjør at vi ikke klarer å øke andelen barnehagelærere i hver barnehage? Hvorfor er det slik at barnehagelærere utgjør kun drøyt 30 prosent av bemanningen, en andel som knapt har endret seg siden 1970-tallet?

Våre nordiske venner i Sverige, Danmark og Island har for lengst innsett at god kvalitet i barnehagene henger sammen med kompetansen til de ansatte. De har i flere tiår sørget for at minst 50 prosent, eller til og med rundt 60 prosent, av de ansatte har barnehagelærerutdanning, og at det resterende personalet har relevant utdanning knyttet til arbeid med barn.

Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling, OECD, har i en årrekke kritisert oss for denne lave andelen, og flere offentlige utredninger og meldinger fra nasjonale myndigheter her til lands i denne perioden har påpekt dette som en viktig utfordring. Hvorfor går det så ufattelig seint?

## **FORNØYD MED STABILT LAVT NIVÅ?**

Vi har vært med på en imponerende nasjonal dugnad for barnehagesektoren de siste ti år. Mye politisk vilje og økonomiske prioriteringer har gitt oss tilnærmet lik full barnehagedekning, og en lovmessig rett til barnehageplass for alle barn fra de er ett år. Hurra for oss! Men hvor blir det av alle barnehagelærerne? Denne nasjonale utbyggingsdugnaden burde parallelt vært fulgt av en like stor dugnad for å øke andelen barnehagelærere. Politikerne har i hele denne dugnadsperioden prøvd å overbevise oss at vi må gjøre en ting av gangen, og være fornøyd med at så vidt klarer å holde andelen på et stabilt lavt nivå uten flere enn 4000 på dispensasjon fra utdanningskravet. Det er ikke godt nok!

Barnehagesektoren får stadig større oppmerksomhet. Barnehagene er en viktig del av utdanningssektoren og interessen for hva som skal være barnehagens utdanningsbidrag har økt. Både politikere og media er opptatt av barnehagens innhold, en oppmerksomhet som utfordrer barnehagelæreres arbeid.

Barnehagedebatten har tidligere vært preget av plass, pris og penger, mens vi nå også opplever politisk debatt om læring i barnehagen, språkkartlegging og arbeid med grunnleggende ferdigheter. Flere har fått øynene opp for at barnehagens pedagogiske arbeid har betydning for elevers prestasjoner på skolen, og satsing på barnehagesektoren er blitt symbolet på tidlig innsats

## **IKKE NØYTRALE KONSTRUKSJONER**

Turid Thorsby Jansen (2014) har i flere sammenhenger fokusert på barnehagens identitet som noe uklar, svevende mellom hjemmets lune rede og skolen læringstrykk. Barnehagesektoren har i disse siste tiårene utviklet seg mye, og vi får stadig mer forskningsbasert kunnskap om barnehagens pedagogiske tilbud og mer offentlig debatt om barnehagens innhold. Barnehagedebatten og barnehagens bidrag til våre barns utdanning er blitt mer interessant både for politikere og næringsliv. På den ene siden debatten om den gode barndom og hva våre barn trenger i sin hverdag, og på den andre side kravet om at all investering må gi avkastning og at læring i barnehagen styrker våre barns prestasjoner i skolen.

«Pedagogikk kan aldri løsrives fra samfunnsmessige og verdibaserte vurderinger. Barnehagepolitikk og



#### MIMI BJERKESTRAND

(mimi.bjerkestrand@gmail.com) var leder for seksjon barnehage i Utdanningsforbundet da Første steg ble etablert. Siden ble hun forbundets første leder med førskolelærerbakgrunn. Nå er hun rektor ved en grunnskole i Bergen, samtidig som hun er leder for Følgegruppen for ny barnehagelærerutdanning, BLU (foto: Erik M. Sundt).

barnehagepedagogikk er ikke nøytrale konstruksjoner. Når barnehager er for alle barn og knyttes til utdanningspolitikk, er det viktig ikke bare å tydeliggjøre mulighetene som dette vendepunktet gir, men også farene. Som andre store sosiale forandringer skaper barnehagen både muligheter og risikoer», skriver Jansen (2014).

Alle, uansett perspektiv, er enig om at de ansatte er den viktigste ressursen for et barnehagetilbud av høy kvalitet. Det er de ansattes kompetanse og deres evne til å omsette denne i lek og samspill med barna som er avgjørende for hvilket barnehagetilbud vi får.

#### HVOR BLIR DE AV?

Kunnskapsminister Øystein Djupedal og den første rødgrønne regjeringen tok en viktig beslutning. I 2005 flyttet han ansvaret for barnehagesektoren fra familiepolitikk til å bli en del av utdanningssektoren. Ved denne politiske handlingen begynte en ny epoke i vår barnehagehistorie. Nå var det duket for at barnehagens innhold og kvalitet blir løftet frem og fokusert på. Det var bra, men hvor ble det av alle barnehagelærerne?

De neste rødgrønne kunnskapsministrene, Bård Vegar Solhjell og Kristin Halvorsen, fortsatte barnehageoffensiven gjennom satsing på utbygging og tilskudd til private barnehageeiere. Halvorsen satte sin politiske ære inn på å få gjennomført full barnehagedekning, et nasjonalt løft hun lykkes med. Andre tiltak og politiske prioriteringer i perioden har vært generell kompetanseheving og nasjonal kompetansestrategi og ulike rekrutteringskampanjer for å



skaffe nok barnehagelærere. I Stortingsmelding nr. 41 (2008–2009) *Kvalitet i barnehagen*, ble det gjort ærlig forsøk på å løfte fram viktige nasjonale mål for å styrke kvaliteten i barnehagene. Ett politisk viktig valg ble gjort: Innføring av rett til barnehageplass.

#### INGEN PRIORITERING AV ØKT ANDEL BARNEHAGELÆRERE

I meldingen ble tre hovedmål prioritert: 1 Sikre likeverdig og høy kvalitet i alle barnehager, 2 styrke barnehagen som læringsarena, og 3 alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap.

Vi kunne lese i meldingen (s. 5): «En milepæl i norsk barnehagehistorie er nådd. I 2009 trådte retten til barnehageplass i kraft. Rett til plass i barnehage betyr at foreldre får en bedre forutsigbarhet, og alle barn gis like muligheter til en plass i barnehage. Det har vært tatt et krafttak over de siste årene for å sikre full barnehagedekning. Samtidig som plasser er bygd ut, er prisen kraftig redusert. Regjeringen har lagt vekt på å fullføre barnehageutbyggingen uten å senke kravet til kvalitet i tilbudet. Med denne stortingsmeldingen tydeliggjør regjeringen ambisjonene om å sikre et barnehagetilbud av høy kvalitet til alle. Det store flertallet av barn i alderen ett til fem år tilbringer mye tid i barnehagen. Barnehagen har derfor en viktig rolle i

samfunnet og et stort medansvar for at barn får en trygg og god oppvekst.»

Tenk om et av hovedmålene var å øke andelen barnehagelærer i hver barnehage? Hvis vi leter litt nøye i teksten på side 32, klarer vi å finne en godt skjult ambisjon: «Pedagoger er kjerneressursen for å styrke kvaliteten i barnehagetilbudet. Departementet ser behovet for å øke antallet pedagoger, slik at barnehagene over tid får en høyere pedagogtetthet.»

#### MED MUSESKRITT

Når kommer alle barnehagelærerne? I 2003 var det 19 442 ansatte med førskolelærerutdanning i våre barnehager. Det utgjorde 33,3 prosent av de ansatte. I 2012 arbeidet 30 388 barnehagelærere i barnehagene, noe som utgjør 36 prosent.

Regjeringen har dokumenterte store regionale forskjeller. I Barnehagespegele 2014 fra Utdanningsdirektoratet pekes det på at i Rogaland har under 31 prosent av de ansatte barnehagelærerutdanning, mens det tilsvarende tallet i Sør-Trøndelag er 45 prosent.

Det har jo gått fremover med muse-skrutt, men når vi ser på ambisjonene som vi finner i Stortingsproposisjon nr. 1 (2013–2014) under overskriften *Strategier og tiltak*, går de ut på å oppfylle dagens pedagognorm, og ikke å få flere barnehagelærere i hver barnehage. Som

vi kan lese: «Regjeringa vil arbeide for å oppfylle den pedagognorma vi har i dag, jf. Meld. St. 24 (2012–2013). Departementet vil derfor prioritere tiltak som medverkar både til å rekruttere nye barnehagelærarar og til å gjere det meir attraktivt å bli verande i yrket.»

Vi har de siste ti år vært med på mange nasjonale tiltak for å øke kompetansen i sektoren gjennom «glød» og rekrutteringskampanjer, nasjonal kompetansestrategi og ny barnehagelærerutdanning. Alle gode tiltak, men ingen har løftet tydelig frem det jeg mener burde vært den viktigste prioriteringen – flere barnehagelærere i hver barnehage.

### INGEN GLØD FOR FLERE BARNEHAGELÆRERE

Prosjektet *GLØD* ble etablert av Kunnskapsdepartementet i 2011. Det er nå gått over fra å være et nasjonalt styrt prosjekt til regionale prosjekter via fylkesmennene. Målene i *GLØD* er: **1** Økt kvalitet i barnehagelærerutdanningen, **2** økt rekruttering av barnehagelærere til barnehagen, **3** økt rekruttering av personer med relevant høyere utdanning til barnehagen, **4** økt rekruttering av barne- og ungdomsfagarbeidere til barnehagen, og **5** beholde og videreutvikle kompetansen i barnehagen.

Tenk om hovedmålet for dette prosjektet var realiserer målet om flere barnehagelærere i hver barnehage?

Noen kommuner, sammen med barnehagelærerutdanningen, har satt i gang tiltak for å utdanne egne barnehageansatte ved å tilby fagarbeidere og assistenter arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning. Etter min mening en viktig satsing, men den har stort sett kun vært benyttet for å få bukt med det store antall ansatte på dispensasjon fra utdanningskravet.

I disse ti årene Første steg har satt søkelyset på aktuelle barnehagesaker, ser vi en økt oppmerksomhet knyttet til innhold og til barnehagelærernes yrkesutøvelse. I kjølvanet av Stortingsmel-

ding 41 fikk vi mye fokus på kartlegging av barn i barnehagen. Senere meldinger og utredninger har bidratt til debatter om læring i barnehagen og om hva barnehagens bidrag til barns utdanning skal være. Fokus på overgangen barnehage – skole og barnehagens ansvar for skoleforberedelse, er at annet aktuelt tema.

Alle disse faglige og politiske utfordringene skal barnehagelærere møte med sine erfaringer, sin kunnskap om forskning og gjennom deltakelse i offentlig debatt. Men hvor enkelt er det egentlig når barnehagelærerne er i mindretall i sin barnehage? Når de daglig opplever å måtte forklare og forsvare sin egen faglighet? Når mange opplever en faglig ensomhet og bruker dette som årsak når de velger å forlate yrket? Når barnehagelærere daglig er med på å opprettholde en likhetskultur i arbeidsfordelingen for ikke å fornærme noen, og for ikke å bli beskyldt for en yrkesutøvelse som signaliserer at alle ikke er like mye verdt på jobben?

### VIKARIERENDE ARGUMENTER

Hvorfor har vi ikke klart å prioritere dette? Her er et tilfeldig utvalg av argumenter:

*Vi må sørge for full barnehagedekning først – en billig unnskyldning i et rikt land som vårt.*

*Det er for dyrt å ansette flere barnehagelærere – det er bare tull, lønnsforskjellene er svært små (dessverre) mellom fagarbeider og barnehagelærer.*

*På grunn av barnehagelærernes planleggingstid, vil flere barnehagelærere i hver barnehage bety færre timer til barna – en klart faglig utfordring, men med to barnehagelærere per avdeling, som sammen veileder en assistent, er det mye mindre tidkrevende enn om én barnehagelærer skal veilede to assistenter.*

*Hvis det skal være flere barnehagelærere på avdelingen, hvem skal da være pedagogisk leder? – er et argument som både handler om organisering og om profesjonsforståelse.*

*Vi trenger egentlig ikke høyskoleutdanning for å være sammen med barn i barnehagen» – ingen tør å stå frem med slike argumenter i dag, men vi kan mistenke myndighetene for egentlig å mene det.*

*Det er nødvendig å ha så mange stillinger uten krav til utdanning for å sikre sysselsetting – et argument som tar hensyn til arbeidsmarkedet mer enn til barn i barnehagen.*

*Stillingsvernet til assistenter må ivaretas – er et argument som først og fremst tar hensyn til arbeidsmarkedet og ikke til barnehagekvalitet.*

### NASJONAL DUGNAD!

Det kan spekuleres i mange årsaker, men det handler først og fremst om manglende vilje fra nasjonale og lokale myndigheter. Noen har imidlertid skjønt det!

Barnehagestiftelsen Kanvas og noen få kommuner har vedtak om at minst 50 prosent av de ansatte skal være barnehagelærere. Jeg heier på disse, og håper de får dokumentert hvilken betydning en pedagogandel på minst 50 prosent har for kvaliteten, og at de får den oppmerksomheten dette fortjener.

Første steg har vært med på en viktig reise i vår barnehagesektor. Disse ti årene vil bli stående som en revolusjon i norsk barnehagehistorie. Vi har mye å glede oss over, og mange viktige politiske valg er tatt for at alle våre barn skal være sikret en barnehageplass. Mye har skjedd; full barnehagedekning, lovfestet rett til barnehageplass, ny barnehagelærerutdanning og ny yrkestittel – barnehagelærer, for å nevne noe.

Men altså – hvis jeg skulle få ønske meg en jubileumsgave på vegne av Første steg og barnehagesektoren måtte det bli: Vi inviterer alle til en nasjonal dugnad for å øke andel barnehagelærere i hver barnehage. Alle prioriteringer og politiske vedtak for sektoren fremover må bidra til å nå dette målet!



# Toddler-konferansen

Dato: 18. mars 2015 klokken 09.00-16.00

Pris: kr 1500,- (ved påmelding av 5 eller flere kr 1300,-)

Sted: Ingeniørenes Hus, Kronprinsensgate 17, Oslo

Kontaktinformasjon:

kurs@kanvas.no eller Line E. Fornes: 99 51 25 52

Påmelding og detaljert program:

www.kanvas.no



## PROGRAM

09.00-09.15 **Velkommen til Toddler-konferansen 2015**  
*ved Lene Kjeldsaas, leder Kanvas kompetanse.*  
Introduksjon av konferansier Stian Jespersen.

09.15-10.10 **Forebyggende arbeid i barnehagen  
- samspill og tilknytning**  
*Kari Killén er sosionom, dr.philos. og forsker emeritus ved NOVA. Hun underviser barnehagepersonale og har skrevet mange bøker.*

10.10-10.30 **Pause**

10.30-11.30 **Forebyggende arbeid i barnehagen  
- samspill og tilknytning fortsetter**

11.30-12.30 **Lunsj**

12.30-13.15 **Filosofiske samtaler med de yngste barna**  
*Anita Merethe Sollid er daglig leder i Skogbrynet Kanvas-barnehage. Hun er utdannet førskolelærer og har videreutdanning i filosofi med barn fra Høgskolen i Oslo.*

13.15-13.30 **Pause**

13.30-14.30 **Gjør plass for leken  
i arbeidet med de yngste barna**  
*Kari Pape er utdannet førskolelærer og har hovedfag i førskolepedagogikk. Hun har skrevet en rekke bøker og er en ettertraktet foredragsholder.*

14.30-14.50 **Pause**

14.50-15.50 **Se barnet innenfra  
- hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen**  
*Guro Øiestad er psykolog og universitetslektor ved UiO. Ida Brandtzæg og Stig Torsteinson er barnepsykologer ved Nic Waals Institutt, Lovisenberg Diakonale sykehus.*

15.50-16.00 **Avslutning**



# Barnehagens utvikling

## – et slag for profesjonens (u)foranderlighet

**De siste ti årene har det skjedd mye med norsk barnehage. I denne teksten presenteres noen grunnleggende trekk som har ført frem til dagens situasjon. Det er en fortelling om inderlig engasjement, underlige motsetninger og ytterlige interessekonflikter. Barnehagelærerprofesjonen befinner seg, enten den vil det eller ikke, midt i det hele.**

Pedagoger med ansvar for barnehagebarn vet mye om tid. Det meste tar tid. Å lære seg å gå, tar tid. Språktilegnelse likeså. Samtidig går alt så fryktelig fort. Plutselig har hun som nettopp tok sitt første steg, blitt en «runner» som knapt kan sitte i ro. Og han som nesten bare kommuniserte gjennom blikk og gester, prater som en foss. Før en vet ordet av det, har barna som ble trøstet i tilvenning til barnehagelivet forsvunnet og blitt elever i skolen. Fem år går fort. Det skjer ufattelig mye i løpet av et barnehageliv!

Hva så med *barnehagens liv*? Også her går noe veldig sakte, mens andre ting plutselig har skjedd uten at en helt fikk med seg hvordan eller hvorfor. Ti år har det gått siden *Første steg* så dagens lys, og selv om dette ikke er en fortelling om dette tidsskriftets første steg, er disse ti årene en fin innramming for innholdet i en jubileumsartikkel. Ti år er ikke spesielt mye i barnehagens historie, likevel har mye skjedd. Sektoren har vokst så kraftig at enkelte nok kan kjenne voksesmertene på kroppen. Forventningene

har økt, og et stadig sterkere søkelys har blitt rettet mot barnehagens innhold.

Opplevelsene av barnehagens utvikling – hva som egentlig har skjedd og hvilken betydning dette har for veien videre – er trolig like mange som det er mennesker som vil noe med barnehagen. Dette er derfor ikke et forsøk på å fortelle den «sanne historien om det som har skjedd». Det er snarere et forsøk på å vise noen grunnleggende motsetningsforhold som kan være av betydning for veien videre. Teksten bør derfor leses som en grovt forenklet, men forhåpentlig treffende analyse av de siste ti års barnehageutvikling. Her finner vi det jeg vil kalle en bevegelse mellom profesjonens inderlighet, politikkenes underlighet, og markedets ytterlighet. Den gjensidige påvirkningen mellom disse har betydning for barnehagens videre ferd, og legger ikke minst føringer for profesjonens plass i denne.

### PROFESJONENS INDERLIGHET

Grunnlaget for alt arbeid pedagoger gjør i barnehagen, kan kalles profesjonens

inderlighet. Det er en inderlighet tuftet på forståelsen av at det som gir mening og er av verdi i barnehagen, oppstår og utspiller seg i nære relasjoner mellom barna, personale og foreldrene. Profesjonens inderlighet er med andre ord det eneste meningsfulle stedet å starte, *uavhengig* av hvor man vil med barnehagen. Profesjonens inderlighet er det som må ligge til grunn, for at vi i det hele tatt kan snakke om gode barnehager.

Profesjonens inderlighet kan også forstås ved den store graden av «selvstyre» barnehagen har hatt. Selv om den har vært lovregulert siden midten av 1970-tallet, med egen rammeplan i snart 20 år, har barnehagen hatt stor grad av autonomi. Profesjonen fikk i all hovedsak, i samarbeid med det øvrige personalet og med utgangspunkt i barnas og foreldrenes interesser og behov, bestemme fritt hva og hvordan det skulle arbeides. Barnehagen var med andre ord tuftet på en profesjonell inderlighet, ervervet gjennom pedagogenes utdanning og brukt i møte med barn, foreldre og øvrig personale. Hva en barnehage var for ti år siden, kunne derfor forstås som et indre anliggende.

Det at så å si ingen utenfor barnehagens hverdagsliv så ut til å bry seg om hva som foregikk på innsiden, var imidlertid frustrerende. Hvorfor så ikke politikerne at det som skjedde i barnehagen var like viktig, om ikke viktigere, enn det som skjedde i skolen? Barne-



#### JON KAUREL

(jon.kaurel@iped.uio.no) er doktorgradsstipendiat ved Universitetet i Oslo. Han forsker på barnesyn og ideer om barndom i norsk barnehagepolitikk etter at barnehagen ble definert som utdanning (foto: Marius Rustad).

hagen ønsket anerkjennelse fra samfunnet. Pedagogene ville ha anerkjennelse for jobben de gjorde. Det handlet om økt status, men det handlet også om et inderlig ønske om å utvikle barnehagen til noe bedre, som kunne gi enda flere barn opplevelser med et yrende barnehageliv. Profesjonens inderlighet ville nå ut!

#### POLITIKKENS UNDERLIGHET

I 2005 presenterte *Første steg*, i sitt andre nummer gjennom tidene, *Utdanningsforbundets utdanningspolitiske manifest*. Gjennom informasjonsmaterialet *Barnehagen – en læringsarena*, ble ønsket om å gjøre barnehagen til en del av utdanningssystemet presenter ved målsettingen om «ett felles departement for barnehage og skole»<sup>1</sup>. Og så skjedde det! Etter valget, høsten 2005, ble Kunnskapsdepartementet opprettet og barnehagen var formelt en del av utdanningssystemet. Dette satte fart i arbeidet med å skape full barnehagedekning, og etter hvert som sektoren vokste, økte også den politiske interessen for barnehagens innholdsside.

Barnehagen som hadde vært vant til å styre seg selv ved profesjonens inderlighet, opplever nå det som kan kalles politikken underlighet. For her kommer nye ideer om hvordan barnehagen

skal styres, fra et system som ikke virker videre interessert i barnehagens tradisjon og egenart. Kunnskapen om den profesjonelle inderlighetens betydning, som *grunnlag* for barnehagens virke, synes fraværende. Det underlige er ikke først og fremst den manglende politiske innsikten i dette (den er snarere en bekreftelse av at det hefter utfordringer ved profesjonens inderlighet). Den politiske underligheten manifesterer seg i det det blir tydelig at en i stedet for å søke innsikt i den profesjonelle inderligheten, heller forsøker å styre etter det en allerede vet og kan fra skolen. I dette oppstår det også en kortslutning der politikken manglende kunnskap om det som ligger til grunn for gode barnehager, antas å bety at heller ikke barnehagene selv besitter slik kunnskap. Fortellingene om barnehagens indre liv, det fysiske nærværet og de grunnleggende mellommenneskelige relasjonene som skapes der, får et underlig preg når de gjøres til politikk.

Reaksjonene på dette har ikke latt vente på seg. I 2008 skrev blant annet Monika Röthle i *Første steg*<sup>2</sup>, under overskriften *Førskolelærerne må sikre seg definisjonsmakten*: «Samfunnet har ennå ikke akseptert barnehagen fullt ut som en samfunnsinstitusjon og barnehagen strever med å få sin pedagogiske egenart anerkjent.» Hun henviser både

til Jan-Erik Johansson med en redsel for at «barnehagens styrkede stilling i utdanningssystemet medfører at innhold og arbeidsmåter blir bestemt av andre enn barnehagens fagfolk», og til Frode Søbstad som i 2007 påpekte at «vi kan stå overfor en kamp om barnehagens sjel i de nærmeste årene».

#### ... HAR BARNEHAGEN VOND'T AV

De fikk langt på vei rett. Politikken manglende forståelse for pedagogikken har ført til en kamp om barnehagens sjel. Bare i *Første steg*s nummer 3 i 2009 ble reaksjonene på Stortingsmelding nr. 41 *Kvalitet i barnehagen* presentert, under overskrifter som: *Det er grunn til å være på vakt* (Thorsby Jansen), *Barnehagen som arena for strategisk handling* (Nordbrønd), *Kvalitet i barnehagen – om det var!* (Steinsholt og Doseth), *Det er noe som skurrer her!* (Juell og Kaurel), *Gjennomstyret av OECDs økonomiske mål* (Otterstad og Braathe).

Det Röthle påpekte et snaut år tidligere, var nå blitt en realitet, og det politiske svaret på motstanden har i hovedsak vært å vende seg mot forskningen. Men denne drives også i stor grad frem av «andre enn barnehagens fagfolk», og forskningsoppdragenes premiss synes langt på vei å være drevet av den tidligere nevnte kortslutningen som oppstår når forskningsbestillers (les: politikken) manglende kunnskap om barnehagen forveksles med antakelsen om at barnehagen selv ikke vet hva den gjør.

Følgene av den politiske underligheten kan dessverre se ut til å være en svekkelse av tillit i sektoren. For det første fordi den politiske systemtenkingen ikke forstår den profesjonelle inderligheten, og dermed oppfatter den som en bekreftelse på at barnehagen

1 [https://utdanningsforbundet.no/upload/Pdf-filer/Publikasjoner/Andre%20publikasjoner/7\\_omslag\\_mappe.pdf](https://utdanningsforbundet.no/upload/Pdf-filer/Publikasjoner/Andre%20publikasjoner/7_omslag_mappe.pdf)

2 Nummer 4, 2008

ikke egentlig vet hva den gjør. Og for det andre fordi politikken da virker tilbake på barnehagen med henvisning til «ny forskningsbasert kunnskap», som gjerne presenteres slik at den svekker den profesjonelle inderlighetens tillit til seg selv. Det politikken ikke forstår, har barnehagen dermed vondt av.

### MARKEDETS YTTERLIGHET

Med manglende forståelse av og synkende tiltro til den profesjonelle inderlighetens betydning for utvikling av gode barnehager, ser vi nå konturene av en ny utfordring for sektoren. Denne kan kalles markedets ytterlighet. Når profesjonens tillit til sin egen inderlighet svekkes, åpnes barnehagen som et marked og overøses av tilbud om «nye ideer og bedre løsninger». Om tilbudene utenfra kommer som følge av en etterspørsel, eller snarere at etterspørselen drives frem av en stadig mer aggressiv markedsføring av «varer» som kan løse alle barnehagens utfordringer, er vanskelig å si. Det har uansett vokst frem et marked for produkter som:

- *Kidsagram* – en «App hvor barnehagen på en rask, trygg og inspirerende måte kan dele øyeblikk med barnas nærmeste» (kidsagram.no).
- *BRAVO-leken*<sup>®</sup> – «et verktøy som gjør det enklere for deg å gi barna flere sanseopplevelser daglig» (bravo-leken.no).
- *Være Sammen-programmet* – som skal «gjøre barnehagen til den beste arena for barnets vekst og modning».
- *Friendly* (tidligere EQ-dockan) – som skal hjelpe barna «att sätta ord på och hantera vad de känner» (eq-dockan.se).
- *Lederen i meg*<sup>™</sup> – «et holdnings-skapende program som utrustet barn og unge til å mestre det 21. århundrets utfordringer» (lederenimeg.no).
- Men barnehagesektoren har også selv utviklet seg som et marked, og dette markedets ytterlighet kan forstås ved å se på hvordan barnehagene har begynt å markedsføre seg selv som

varer. For med den politiske underligheten som bakteppe, skjønner alle at noe *mer* nå må «leveres», men ingen er helt sikre på hva. Det viktigste blir dermed å fronte dette *mer* ved å profilere seg som noe *annet* enn alle andre.

Vi får et konkurransepreget marked, og i frykt for at den profesjonelle inderligheten ikke holder, forsterker den markedsstyrte ytterligheten seg gjennom stadig nye «kvalitets»-slogun: «Vi har landets beste barnehager!», «Vi er en *Løvebarnehage!*», «Vi er en *Reggio-barnehage!*», «Vi har *Oslostandarder!*», «Vi driver med *Lederen i meg!*»

Det blir stadig lenger mellom barnehagene som *bare* er gode barnehager i tråd med nasjonalt lov- og planverk.

Her ligger kimen til en utfordring vi nå så vidt kan se konturene av. Barnehagens behov for å selge seg i et marked, fører til at en paradoksalt nok kan fjerne seg fra «kundens» interesser og behov. På denne måten kan barnehagemarkedets ytterlighet, som i stor grad drives frem av barnehagene selv, komme til å virke mot sin hensikt. For ønsket er jo å tiltrekke seg foreldre og barns interesse, men om barnehagens profil er satt *før* foreldre og barn kommer inn, møter de en fastlåst praksis der muligheten for å påvirke innholdet svekkes. Det som var ment å tiltrekke, kan fort virke frastøtende.

### PROFESJONENS (U)FORANDERLIGHET

Så hva nå? Profesjonens inderlighet, som langt på vei kan være en grunn til at norsk barnehagevirkelighet har blitt som den har blitt, må kanskje også være begynnelsen på veien videre. Profesjonens inderlighet, forstått som manglende interesse fra politikere og samfunnet for øvrig, er nok (heldigvis) tapt for alltid. Men det den profesjonelle inderligheten er tuftet på, er fortsatt det samme. Det handler fortsatt om barn, født inn i sine familier, i sitt nabolag, med sine interesser og behov. Det er foreldre

med ønsker om å gjøre det beste for sine barn. Og det er et personale, som i det store og hele både kan og vil arbeide med dette som utgangspunkt.

Derfor må vi dyrke den profesjonelle inderligheten, både forstått som det inderlige ønske om å gjøre godt i små menneskers liv, og som forståelsen av at dette best gjøres med utgangspunkt i de helt nære relasjonene som skapes mellom mennesker som omgås hver dag. Om barnehagens pedagoger skal «sikre seg definisjonsmakten», og i større grad styre barnehagenes videre utvikling, kommer vi ikke utenom profesjonens inderlighet.

Profesjonens inderlighet må imidlertid ikke bli ensom selvforherligelse, der alle andres blikk på barnehagen skys eller avvises som illegitime. Samtidig må profesjonen unngå viljeløs etterfølgelse av den til en hver tid gjeldende politiske underlighet eller markedsstyrte ytterlighet. Profesjonen må forandre seg, men profesjonens foranderlighet – det som gjerne kalles endringsvillighet og fleksibilitet – bør forandres til noe mer *uforanderlig*. Og her er det første steget allerede tatt, i utarbeidelsen av en profesjonsetikk, som, uten å stenge verden ute, viser at den profesjonelle inderligheten har sin naturlige plass i alt pedagogisk arbeide.

Profesjonsetikken kan være et godt utgangspunkt for en profesjonell uforanderlighet, der en står steilere på det nasjonale lov- og planverket. Der en er stoltere av barnehagens egenart og tradisjon. Der en i ennå større grad vektlegger de inderlige erfaringene som gjøres mellom barn, foreldre og personale. Og der en stoler ennå mer på egen fagkunnskap som grunnlag og rettesnor for utøvelse av et profesjonelt skjønn, i alle disse hverdagslige situasjonene som oppstår når helt små mennesker tar sine første steg inn i utdanningssystemet.



# Lav pedagogtetthet den største utfordringen

**Idet hun karakteriserer barnehagen som en av den norske velferdsstatens viktigste sektorer, ser Tora Korsvold her på bemanning og pedagogtetthet i et historisk perspektiv.**

I løpet av det siste tiåret har det skjedd store endringer innen barnehagesektoren. Vi har fått full barnehagedekning, innføring av rett til barnehageplass og makspris, bare for å nevne noe. Et barnehageopphold utgjør i dag selve kjernen i velferdsstatens barndoms- og inkluderingspolitikk, og har som mål å sikre alle barn deltagelse og sosial integrasjon i samfunnet. Norsk barnehage, sammen med de andre skandinaviske barnehagene, skårer høyt i internasjonale sammenligninger. Spørsmålet er likevel: Hvilke ressurser tilføres barnehagesektoren, en av den norske velferdsstatens viktigste sektorer, i form av pedagogiske ressurser? Tilstrekkelig tetthet av pedagoger har avgjørende betydning for barnehagens kvalitet. Følges anbefalinger og vedtak om å øke andelen av ansatte med barnehagelærerutdanning til 50 prosent? Er en villig til å gi en slik kvalitetsheving av barnehagene prioritet?

## Å SNU EN ELEFANT?

Vi trenger trolig tidenes største kompetanse- og personalreform i norsk offentlige sektor. Historisk kan dette fortone seg som en umulig oppgave. Barnehagen ble lenge nedprioritert

som en velferdsordning i den norske velferdsstaten. Det blir antydning at å snu på barnehagesektoren vil være som å snu en elefant. Det trengs ambisjoner for en kvalitetsheving i barnehagen ved å øke bemanningsnormen, og å øke pedagogtettheten i form av flere pedagoger. For kvalitet har selvsagt utdanningen, utdannings innhold og andre faktorer avgjørende betydning, noe jeg helt kort kommer tilbake til, men først tilbake til bemanningsnormen:

Norske barnehager har ifølge Adamson i UNICEFs undersøkelse *Childcare in transition* (2008) flest antall voksne per barn i barnehagen. Likevel skiller Norge seg ut fra alle andre land, ikke bare fra de andre skandinaviske landene, men også fra alle de 24 andre landene innen OECD: *Norge har den laveste utdanningsgraden hos personalet.*

Norge er det eneste landet som verken har 50 prosent pedagoger eller 80 prosent ansatte med barnefaglig kompetanse.<sup>1</sup> Praksis i norske barnehager er at i hverdagen er barna mest sammen med assistenter, eller med dem med lavere eller ingen form for pedago-

<sup>1</sup> <http://ideas.repec.org/p/ucf/inreca/inreca08-20.html>



### TORA KORSVOLD

(Tora.Korsvold@dmmh.no) er professor i førskolepedagogikk ved Dronning Mauds Minne, Høgskole for barnehagelærerutdanning (DMMH) i Trondheim (foto: Erik M. Sundt).

gisk utdanning i det hele tatt. Assistentene gjør en verdifull jobb i barnehagen, men vi trenger kompetanseheving av hele personalet. Alle barn har krav på å bli møtt med respekt og anerkjennelse, og den pedagogiske praksisen i barnehagen baserer seg på at personal- ►

gruppen som helhet er i stand til å utøve en selvstendig, reflektert og god pedagogisk praksis.

Barnehagelæreren er sammen med sine pedagogiske medarbeidere ansvarlig for oppfølgingen. Barnehagen som en pedagogisk institusjon krever likevel faglig kompetanse, forskningsbasert kunnskap og utøving av skjønn som strekker ut over medarbeidernes forutsetninger. Denne kompetansen går i tillegg utover personlige egenskaper, for det handler ikke bare om 'å ha det i seg' eller 'være den rette', slik statlige rekrutteringskampanjer for pedagogyrker kan ha antydning. Men hvorfor er barnehagelærerne fortsatt en minoritet blant personalet i norske barnehager?

### ELEFANTEN I ROMMET?

Hvorfor er pedagogikk-tettheten så lav, og hvordan har det blitt slik? Disse spørsmålene er svært omfattende, og skal heller ikke besvares her. Minoritet betyr at en er i mindretall i forhold til flertallet eller majoriteten i barnehagen. Pedagogene er fortsatt en minoritet i barnehagene, men likevel med et stort ansvar for å fremme gode hverdager for alle barn og medarbeidere. Likevel skilles det ikke, i den gjeldende Rammepplan for barnehagen, mellom barnehagelærerens og de andres ansattes oppgaver i barnehagen.

Ofte ligger forklaringene i de historiske forutsetningene. En viktig premiss ble lagt da de første forskriftene for personale i norske barnehager ble utformet i 1954. Forskriftene la sterke premisser for det videre løpet, og for barnehagepersonalets sammensetning. Disse forskriftene ble, med en journalistisk vri, til en elefant i rommet. De veide med andre ord tungt for utviklingen av bemanningen gjennom de neste 50 årene.

I forskriftene av 1954 het det følgende: Det må være en 'leder for hver avdeling', og at de måtte være 'utdannede barnehagelærere (toårig barnevernsskole)'. Men det het også at barnehagen må ha 'en assistent', pluss 'en praktikant', samt

'nødvendig hus- og rengjøringshjelp'.<sup>2</sup> Barnehagen som en kjønn arena, med sterke forbindelser til hus, hjem og familie, kom tydelig fram i alle punktene i disse forskriftene.

Barnehagelæreren som leder og pedagogisk ansvarlig ble altså fra starten av konstruert som en minoritet. Slik var det ikke bare i 1950-årene, slik er det fortsatt: Barnehagelærerne utgjør fortsatt bare en tredjedel av det samlede personalet. Denne andelen har vært statistisk konstant gjennom alle tiår, den har ligget på rundt en tredjedel så lenge vi har hatt statistikk å vise til: I 1963 var den 35 prosent, i 2013 var den 33 prosent. Altså ingen økning i løpet av et halvt århundre.

Det har likevel ikke manglet på kampanjer for å øke bemanningsnormen i den hensikt å få flere utdannede pedagoger, med i det siste både 'barnehageoppdrag' og 'barnehagebrøl' for en pedagogisk bemanningsnorm på 50 prosent. Etter det stabile forholdstallet som nettopp er påpekt, er det kanskje også som en elefant i rommet? Selv om det i dag er 1000 flere barnehager som oppfyller lovens minstekrav til pedagogisk bemanning enn det var i 2009, rokker det ikke ved det store bildet. Det skjer likevel framskritt.

### PEDAGOGNORMEN OG BARNEHAGELÆRER-UTDANNINGEN

Gjentatte ganger har det blitt hevdet at det er et paradoks i den norske velferdsstaten og i kunnskapssamfunnet at barna i barnehagehverdagen er mest sammen med de med lavest pedagogikk-utdanning, eller ikke utdanning ut over grunnskolen (i 2013 hadde 27 prosent av det samlede personalet ingen utdanning ut over grunnskolen). En faktor som kan heve barnehagens kvalitet, det pedagogiske personalets kvalifikasjoner,

lar vente på seg. I mellomtiden finner praksisfeltet pragmatiske løsninger. En vektlegger obligatoriske innføringskurs i den enkelte barnehage, samt kurser blant annet i regi av høgskoler for å øke kompetansen, eller ser etter andre midlertidige løsninger for å gi barnehagen de nødvendige kvalifikasjonene som en pedagogisk institusjon.

Et annet moment er også selve utdanningen. Med en barnehage i det komplekse, mangfoldige og flerkulturelle samfunnet, har det i tillegg oppstått behov for en utvidelse i selve barnehageutdanningen. Mens grunnskolelærerutdanning gjøres femårig og grunnskolelærerne får 500 millioner til kompetanseløfting, så fastholdes barnehagelærerutdanningen som treårig og det skjer det mindre for å øke kompetansen til barnehagelærerne i sammenligning. Det betyr at det er flere utfordringer på barnehagesektoren i de kommende årene.

Bemanning og pedagogtetthet i barnehagen er den viktigste, men også utdanningen. Det er blant annet behov for flere midler til FoU-arbeid, eller å øke andelen av ansatte i barnehagelærerutdanningen som har forskerkompetanse i form av øremerkede stipendiatstillinger, bare for å nevne noe. Og det trengs for eksempel også flere midler til følgeforskning ved innføring av den nye reformen i utdanningen som nå pågår. For mens implementeringen av den nye grunnskolelærerutdanningen utløste en særlig finansieringsordning fra Kunnskapsdepartementet, ble det ikke lagt opp til det tilsvarende for den nye barnehagelærerutdanningen. Det ble ikke tilført SAK-midler (= Samarbeid – Arbeidsdeling – Konsentrasjon) i tilsvarende grad for å utvikle utdanningen (selv om reformen var langt mer kompleks enn grunnskolelærerreformene), og det skjedde ingen heving av finansieringskategorien. Og hva får så utdanningen/barnehagesektoren tilført av ressurser til videreutdanning? Dette

<sup>2</sup> Forskrifter for daginstitusjoner for barn. Kap. VII Personale, s. 5. Sosialdepartementet 1954.



Interiør fra en barnehage på Kalvskinnet i Trondheim i 1958 (foto/copyright: Schrøder/Sverresborg Folkemuseum).

en utvidelse og økning av utdanningens volum.

### **PEDAGOGTETTHETEN: ET SPØRSMÅL OM PRIORITET?**

Første gang jeg skrev om barnehager i et fagtidsskrift, i 1989, avsluttet jeg med denne setningen: 'Det er fortsatt mye dunkelt som trenger å bli lyst opp når det gjelder barnehagens historie i Norge.'<sup>4</sup> Den lave pedagogbemanningen og utdanningens lengde er bare ett av flere temaer. Hvis vi likevel velger et lengre tidsperspektiv fra da de første statistiske opplysningene om personalet ble innhentet, er det fortsatt den konstante lave pedagogikkbemanningen som blir den mest sentrale utfordringen i de kommende årene.

Her som i andre sammenhenger er det nødvendig å stille spørsmål ved hva og hvem som legger premissene, selv om de ikke er blitt utdypet. Lønn for barnehagelærere, og hvorfor så mange slutter, er også et tema. Det mangler mellom 4000 og 5000 utdannede barnehagelærere, et forhold som ikke bare skyldes mangel på utdannede pedagoger, men at barnehagelærere går over i andre, og oftest bedre betalte stillinger.

Innføring av bemanningsnorm og pedagognorm er beregnet å koste 1,7 milliarder kroner, et beløp som vil ligge under hva det vil koste å innføre to barnehageopptak i året. Det haster med å få på plass en pedagognorm og en bemanningsnorm, det vil si en lovbestemt minimumsgrense for tettheten av pedagogisk utdannede i barnehagen, og et maksimum antall barn for hver barnehageansatt.

<sup>4</sup> Tora Korsvold (1989): Pleiemoder- Tante- Førskolelærer'. Noen trekk ved rollen til barnehagelærerinnene i 1950 og 60-årene. *OMEP-Nytt*, s. 16-32.

er sammenlignet med grunnskolelærerutdanningen også svært begrenset.

Utfordringene står med andre ord i kø, men bare et moment, et historisk blikk på selv utdanningen, skal kort berøres her.

### **STORE ENDRINGER SIDEN 1970-TALLET**

Pedagogikkfaget skal blant annet ivareta en gjennomgående profesjonsfaglige og vitenskapelig plattform. Videre skal pedagogikk spesielt bidra til studentens dannelsesprosess, personlig vekst og utvikling, analytiske ferdigheter, integrering av teori og praksis, innsikt i vitenskapelig tenkemåte og etisk refleksjon. Av flere grunner, som flere ambisjoner for utdanningen, har det oppstått trengsel i utdanningen.

Igjen har historien skapt forutsetninger her: Barnehagelærerutdanningens lengde er ikke blitt endret siden 1974. Førskolelærerutdanningen, i likhet med annen lærerutdanning, ble gjort treårig dette året.<sup>3</sup> Og barnehagelærerutdanningen fortsetter som treårig utdanning også 40 år senere. Grunnskolelærerutdanningen er fireårig, med planer om å gjøre den til et femårig masterstudium.

Samfunnet i dag er imidlertid betyde-

lig endret siden 1970-årene. Barnehagen har endret seg med like høy endringstakt. Barnehagen skal i dag omfatte alle barn i førskolealder, vi har full barnehagedekning, de yngste barna går også i barnehagen. Både barnehagens organisering, barnegruppas sammensetning, og andre kompleks og sammensatt forhold tilsier også her endringer. For at barnehagen skal oppfylle sitt samfunnsmandat stilles det store krav til den enkelte barnehagelærer, som utdanningen skal gjøre han og hun i stand til å oppfylle.

Hva kan gjøres videre i forhold til trengselen som har oppstått? Ved flere utdanningssteder for barnehagelærerutdanning bygges det i dag opp nye og egne masterprogrammer, ved siden av de tradisjonelle. Vi finner også her nye ansatser. Det trengs nye ambisjoner for barnehagelærerutdanningen for å kunne ivareta barnehagens samfunnsmandat, slik at alle barnehagelærere på sikt, i likhet med andre, også får mulighet til å gå videre fra bachelor til master. Dette er i tråd med hvordan kunnskapsløpet i utdanningssamfunnet mer generelt er bygd opp for dagens studenter. Nye ambisjoner for barnehagen og barnehagelærerutdanningen, ambisjoner som ivaretar samfunnsmandatet i form av forskningsbasert kunnskap, er nødvendig for å unngå ytterligere trengsel, med

<sup>3</sup> Lov om lærerutdanning av 8. juni 1973 nr 49.



# Utdanning – et risikofylt møte mellom mennesker

**Gert Biestas tematisering av utdanning som sosialisering, subjektivering og kvalifisering kan utvides med temaer som etikk og demokrati. Barnehagelærere vil kunne ha stort profesjonelt utbytte av Biestas pedagogiske tenkning og teori.**

Professor Gert Biesta har skrevet boka *Utdanningens vidunderlige risiko*, hvor han utvikler en tenkning og teori særegen for pedagogikken. Biesta sier innledningsvis at risikoen er der fordi utdanning ikke er et teknisk maskineri, men et møte mellom mennesker.

Et viktig spørsmål er hvordan vi kan utfordre utdanningen pedagogisk og snakke pedagogisk om pedagogikk. Biesta (2014) går bak sceneteppet og utfordrer lærere på alle nivåer i utdanningssystemet til å reflektere over det vi presterer på scenen. Vi må tenke over det vi har gjort, det vi gjør og hva vi tenker å gjøre i den nære fremtid. Pedagoger ønsker alle å framstå som kulturskapere og kulturbærere i dialo-

gene med de andre. Er det ønskelig at pedagogikk ensidig skal oppfattes som snever utdanning og videreutvikles i en evidensbasert tradisjon? Vil barnehagelærerne at pedagogikk kun skal utvikles til en tradisjon som legger vekt på bevis og det som virker? Er vi blindt nødt til å akseptere at målråsonaliteten vokser i omfang og ekspanderer ut over sine grenser? Ut fra en slik tankegang og ut fra hvordan pedagoger oppfatter Biesta, er svaret et rungende *nei!*

Biesta drøfter utfordringer i pedagogisk praksis gjennom overskrifter som *kreativitet, kommunikasjon, undervisning, læring, frigjøring, demokrati og virtuositet*. I etterordet sammenfattes utfordringene og knyttes til begrepet

«hendelsens pedagogikk» – det umiddelbare som oppstår og dannes i møtet ansikt til ansikt. Boken er bygget rundt argumenterende artikler som hver for seg kan oppfattes som selvstendige argumentasjonsrekker i en vev av relasjoner. Disse er videre knyttet til personlige og velformulerte spørsmål om demokratiske problemområder i utdanningen for eksempel relatert til medbestemmelse og subjektivering. Dette begrepet handler om utdanningens interesse for den enkelte, subjektiviteten hos dem vi utdanner. Dette må ses i lys av utdanningens formål, og ideen om inkludering. Spørsmålet er at hvis noe er ønskelig, hva er det ønskelig for?

## FRA FILOSOFI TIL PRAKSIS

Barnehagelærere og studenter trenger inspirasjonskilder til meningsutveksling. Biesta leverer i sin nye bok pedagogisk filosofi og teori som danner nye premisser for pedagogiske grunnlagsproblemer. Spørsmålet er hvordan pedagoger kan omsette filosofiske og teoretiske utlegninger i praksis og dermed styrke barnehagelærerprofesjonens relative autonomi?

Biesta følger den franske filosofen Jacques Derridas (1930–2004) dekonstruksjoner og gjentakelsens metafor. Dekonstruksjoner er kjennetegnet ved brudd, da oppstår nye muligheter i et sammensatt pedagogisk landskap med et ønske om å forandre, i motsetning til å gjenskape. Dekonstruksjonen er aldri

Gert Biesta er professor i pedagogisk teori og politikk på institutt for pedagogikk og samfunn ved universitetet i Luxembourg. Han har vært ansatt ved universiteter i Nederland og Storbritannia og blant annet vært gjesteprofessor ved Universitetet i Oslo og Høgskolen i Oslo og Akershus. Biesta er en meget produktiv filosofisk forfatter og spesielt opptatt av spørsmål relatert til demokrati og demokratisering. Boka *Utdanningens vidunderlige risiko* er utgitt på Fagbokforlaget (2014) (foto/copyright: Fagbokforlaget).



**EINAR JUELL**

(einar.juell@utdanningsforbundet.no) er seniorrådgiver i Utdanningsforbundet. Han er også fagbokforfatter innen barnehagefeltet (foto: Tore Brøyn).

verdinøytral, heller ikke i et rettighets- og demokratiperspektiv.

Biesta refererer aldri til Gilles Deleuze (1925–1995). Deleuzes perspektiv er imidlertid at kunnskap er en vev, veven begynner med røttene, fortsetter med stammen og ender øverst med selve trekronen. Dette kan være en metafor som også kan dekonstrueres og vendes opp ned som en negasjon og filleristes i et forsøk på utfordre mekaniske diskurser, eller dominerende forståelser, omkring utdanningens pedagogiske forankring. Når Deleuze benytter begrepet *rhizom* (fra gresk, betyr rot, jordstengel) sprer røttene seg, ikke hierarkisk, men via forbindelser som kan søke mange veier på en og samme vei. Her er det både risiko og muligheter for grenseoverskridelser i praksis i tråd med og i brudd med Biestas argumentasjonsrekker.

Pedagogikken har et mandat som ofte er forankret i «trekronen», pedagogikk handler om en dialogbasert praksis i motsetning til en hegemonisk og teknisk praksis. Kunnskap har immaterielle egenskaper og verdier og må derfor deles i dialogen i møtene med «den andre og det andre» for å gi mening. Biesta kritiserer den evidensbaserte tendensen til å redusere pedagogisk teori og praksis til teknologisk teori og praksis. Forskeren peker på at vi i vår vestlige kulturtradisjon nærer en ureflektert tillit til våre

kontrollprosjekter. Dette vil jeg karakterisere som «hybris», overmot.

**IKKE REISELEDER, MEN STIFINNER**

Vil Biesta kunne få innvirkning på forståelsen av pedagogisk teori og hva eventuelt danning kan være i dagens barnehager? Det å oppdra og utdanne er å forandre. Biesta viser til Søren Kierkegaard, som igjen viser til hvordan man som pedagog må legge fra seg rollen som reiseleder, og heller innta rollen som *stifinner*.

Stifinneren finner først den som skal hjelpes, for deretter å utforske nye landskaper i fellesskap. Resultatet er at begge kommer ut av prosessen som noe annet enn de var. Pedagogikken er barnehagelærerens viktigste kilde til refleksjon og ettertanke. Barnehagens formål skal skapes og gjenskapes i praktisk og pedagogisk arbeid. Dette er viktig i en tid hvor informasjonsflyten er eksplosiv og ethvert pensum er et mer eller mindre vilkårlig utsnitt av en flytende kunnskap i en uregjerlig verden. Vil man oppnå forandring, krever diskursen om barnehagen som læringsarena et annet kunnskapssyn enn det rent rasjonelle og kontrollerbare.

Mitt spørsmål blir da: Hvordan reflekteres dette i pedagogiske debatter om pedagogikk? Biestas tematisering av utdanning som sosialisering, subjektivering – som handler om hvordan små barn dannes som individer – og kvalifisering kan videre utvides med eksempelvis temaer som demokrati og den uendelige etikken i barnehagelærerprofesjonen og hos den enkelte barnehagelærer.

Her vil jeg vise til Birgitte Fjørtofts masteroppgave: *Læring i barnehagen – En gjentenkning av læringsbegrepet*

*gjennom en dialog med Jacques Derrida – Om dekonstruksjon, annerledeshet, etikk, ansvar, fornuft og transformasjon.* Fjørtoft refererer Derrida: «(...) det finnes aldri noen garanti, noen normer som garanterer eller sikrer mot en risiko (...)» Hun vil oppfordre til å se læring danse.

**Å UNNDRA SEG RUBRISERING**

«Jag ser den andre, men jag är inte den andre», sier etikeren Emmanuel Levinas (1906–1995). Hvordan *relaterer* du til et barn? Hva *er* et barn? Eller: Hvordan kjenner et barn at du har respekt for livet, som grenseoverskridende praksis, slik det leves i hverdagen i barnehagen? Vi glemmer ofte at forholdet til andre mennesker ikke bare er et spørsmål om hva vi kan vite om dem. I hvert menneske finnes noe som unndrar seg rubrisering og systematisering. Vi ønsker å holde veien åpen for kritisk refleksjon og aktiv verdikritikk.

Engasjement for teoretisk og demokratisk ansvar er kanskje Biestas viktigste anliggende. Det er et risikabelt prosjekt. Pedagogikk kan karakteriseres som et etisk prosjekt. Etikk er et sted å starte for å videreutvikle pedagogisk dømmekraft til beste for barnet og verden. Biesta prøver å gjøre filosofien forståelig – skape mening for å bygge opp en profesjonsbevissthet som kan fungere som en veiviser og stifinner i oppdragelsen og dannelsen sammen med barna. Og det med takt og tone.

Debattene om diskurser er knyttet til ulike demokratiske innganger, for eksempel kreativitet og virtuositet. Disse diskusjonene kan i tur og orden bidra til at ideen om pedagogisk dømmekraft får en skapende kraft til beste for fellesskapet i spenningsfeltet mellom fag og (ut)danning. Biesta utfordrer «rådende» politiske forståelser av utdanningens innhold og formål. Biesta åpner opp for innvikling og utvikling – på kort og lang sikt. Språket i boka er ikke enkelt, men det er vel verd å arbeide med og mot.

# Barns lek og læring i barnehagen – grunnlaget for danning

**I mange år har det vært skrevet mye om hvordan barns lek og barns læring er fundamentalt forskjellige, en beskrivelse som har mye for seg. Ikke desto mindre er lek og læring også fenomener som kan gripe sterkt tak i hverandre. En observatør kan ha vansker med å avgjøre om det er lek eller læring som foregår.**

Med formuleringer i barnehagens formålsparagraf er en bred tilnærming til lek og læring blitt helt grunnleggende for barnehagepedagogikken; vi snakker gjerne om en helhetlig tilnærming (KD 2006/2011). Spesielt synes dette perspektivet nyttig når en skal vektlegge hvordan omsorg, lek og læring integreres og til sammen skal gi grunnlag for det overordnede mål *danning*. Men den nye formålsparagrafen *for skolen* indikerer også ganske klart behovet for den samme brede tilnærmingen. Men hva legger vi i en bred tilnærming til læring?

Før vi ser nærmere på læring, er det god grunn til å se litt på hva barns lek omfatter. Som kjent finnes det svært mange tilnærminger til lek, når en er på sporet etter lek eller er ute etter å finne hva som typisk kjennetegner den (Sutton-Smith 1997, Rasmussen 2014).

I dag er det grunn til å vise til noen få brede dimensjoner som kjennetegner den sammensatte og mangfoldige leken. Jeg vil for min del særlig trekke fram disse *tre dimensjonene*: **1** Lekens egenverdi for barn, **2** lærende lek, og **3** lekens inspirasjon (Lillemyr 2014).



#### OLE FREDRIK LILLEMYR

(oflillem@online.no, olf@dmmh.no) er professor ved Dronning Mauds Minne, Høgskole for barnehagelærerutdanning (DMMH) i Trondheim (foto: Arne Solli).

*Lekens egenverdi* omfatter en rekke aspekter, slik som den sosiale og relasjonelle verdi, dens verdi for vennskap og å lære seg selv å kjenne, men også dens ontologiske og eksistensielle verdi. Gjennom leken lærer barnet seg selv å kjenne, men også den fantastiske *væren* som leken er for barn, som et sted eller en tilstand som de liker å være i, og som gjør at de kan kjenne på sin eksistens som et menneske som er.

*Den lærende lek* er også meget omfattende, ved at det både dreier seg om språk og sosial læring, men også kommunikasjon, som alle danner grunnlag for tenkning og refleksjon, for ikke å snakke om alt barna lærer av ferdigheter som bygging, snekring, og konstruksjon av ulike slag (jf. «hyttebygging»). Men denne dimensjonen omfatter også å lære å improvisere, eksperimentere, finne på, og å initiere.

Den tredje dimensjonen gjelder *hvordan leken engasjerer og inspirerer* barna. Noen snakker om denne dimensjonen som lekedriften, eller det som driver barna i leken, det som motiverer dem. Andre framhever den inspirasjon som leken gir gjennom den fantastiske opplevelsen som blir barna til del gjennom leken, noe som styrker deres selvpåfatning og deres tillit til hva de kan greie i leken. Denne lekens inspirasjon opplever de ofte i samspill med andre barn, noe som samtidig styrker dem både sosialt og i troen på seg selv.



## **LEK, SELVOPPFATNING OG SOSIAL MOTIVASJON**

Leken er like gammel som menneskets kultur. Dermed kan vi si at leken er sterkt integrert i og har stor betydning for vår kultur (Danbolt & Enerstvedt 1995, Rogoff 2003). Derfor kan leken sies å ha en sterk sosiokulturell forankring, noe som blant annet viser seg i den nære tilknytning mellom lek, humor og selvoppfatning, og gjerne på tvers av kulturer (Søbstad & Lillemyr 2010).

Viktig for en tilnærming til lek er det som gjerne kalles et nyere syn på barn og barndom. Det kjennetegnes gjerne av at barndommen sees som en egen verdifull livsfase, at vi er opptatt av barnet som subjekt og sett i et sosiokulturelt perspektiv. Videre ser vi gjerne barnet her og nå, med muligheter for aktiv deltakelse og medskapning, og med venner i et fellesskap.

Til tross for at vi kan se ulike dimensjoner i leken og finne noen typiske trekk, er vi ennå langt fra å oppnå full innsikt i og forståelse av lekens natur, slik blant annet Brian Sutton-Smith (2008) har understreket. Vi har alle et forhold til lek, men den er likevel vanskelig å forstå og forklare. Det er fra mange forskjellige perspektiver hevdet at vi gjennom å se nærmere på barns lek kan få viktig informasjon om barns og unges læring. Ja, leken viser seg å ha stor betydning for barns og *voksnes* læring. Et forhold som i denne forbindelse vil være av særlig stor

betydning er hvordan lek engasjerer og skaper interesse, ikke minst skaper lyst til å være aktivt med i leken.

Barn som føler trygghet og har tro på seg selv vil gjerne gå løs på utfordringer i leken, særlig når de også føler tilhørighet til de andre barna i gruppen. Dette er noe av det som kanskje har aller størst betydning for barns læring. Det engasjementet som kan skapes gjennom leken og som gir et veldig potensial også for læring, skjer gjerne gjennom det vi kan kalle *sosial motivasjon*.

I barnehagen vil en viktig del av barns livsverden bestå av deres innsats og engasjement i leken. Det er derfor viktig at pedagogene kjenner leken og dens typiske trekk når det gjelder dens potensial for sosial motivasjon. Det er viktig av minst to grunner.

For det første for å kunne legge til rette for å styrke barns selvoppfatning og bidra til utvikling av deres selvstendighet. For det andre for å utvikle gode sosiale relasjoner og vennskap til andre barn, og slik utvikle en grunnleggende følelse av tilhørighet og fellesskap (Lillemyr 2007, Sand 2008, Ruud 2010).

Med *barns selvoppfatning* mener vi gjerne alt det barnet har av holdninger, viten og følelse om seg selv, når det erfarer og opplever seg selv; det vil si barnets bevisste oppfatning av seg selv (Lillemyr 2011, 212).

Gjennom leken og det sosiale samspillet lærer barna at de kan bidra til

sammenhengen, og dernest plukker de opp fra andre og utvikler tro på seg selv og hva de kan klare, både når det gjelder mestring av utfordringer og i samspill med andre. Dermed utvikler de ferdigheter og sosial kompetanse, noe som i neste omgang styrker deres sosiale motivasjon og interesse og engasjement for tilsvarende utfordringer senere. Spesielt legger dette et solid grunnlag for læring. Slik sett er det for barn i barnehagen en nær sammenheng mellom samspill og utfordringer i lek, utvikling av selvoppfatning og selvstendighet, og utvikling av sosial motivasjon. Dette vil blant annet skape en solid beredskap for deres læring i barnehagen og også danne grunnlag for læringen senere i livet.

## **DEN INDRE MOTIVASJONENS POTENSIAL**

Motivasjon er viktig, og spesielt da den indre motivasjonen, den som er knyttet til barnets selvoppfatning, tro på seg selv og sin egen dyktighet. Det viser seg at motivasjonen, spesielt den indre motivasjonen, har stort breddepotensial, da den både kan være av fysisk-motorisk, kognitivt reflekterende og sosiokulturell art. Det er hevdet av flere at den sosiale motivasjonen er den aller mest grunnleggende, og dessuten den som utvikler seg tidligst.

To som særlig har understreket dette, og som mener at den indre motivasjonen også kan betraktes som den mest

fundamentale, er Colwyn Trevarthen (1979) og Susan B. Harter (1980). Det er spesielt interessant at det i flere nyere motivasjonsteorier understrekes at det sosiale perspektivet i motivasjonen er spesielt viktig (Reve, Deci & Ryan 2004, Csikzentmihalyi 2000). Når motivasjonen fungerer optimalt, er barn og unge i stor grad i stand til å motivere seg sjøl i forhold til de valg de opplever at de har, blant annet fordi behovet for tilhørighet og fellesskap er en så sterk drivkraft. De ønsker å involvere seg, delta og mestre i sammenhengen fordi de opplever at de kan greie utfordringen, og også fordi de føler tillit til seg selv. Dette vil dermed gi en sterk energi og utholdenhet til læringen.

Barn som lærer seg selv å kjenne på denne måten, kanskje gjennom en stadig veksling mellom lek og læring, utvikler en sterk kompetansefølelse. Denne bygger de opp gjennom utallige erfaringer og opplevelser, både i lek og læring. Mange understreker derfor betydningen av vennskap og gode sosiale relasjoner for å oppnå økt engasjement i læringen (Nordahl 2002).

### **GRUNNLAGET FOR SAMSPILL, SOSIALE RELASJONER OG TRIVSEL**

Når det gjelder barn i barnehagealder er det som nevnt vanskelig å skjelle klart mellom lek og læring, selv om det uten tvil er snakk om to ulike fenomener. Når en tar som utgangspunkt lek i helhetlig, dimensjonal forstand, blir det også nødvendig å se læring i forhold til et bredt perspektiv. Læring i bred forstand har jeg valgt å beskrive med følgende komponenter:

- Læring er indre prosesser på grunnlag av erfaringer og opplevelser som endrer barnets kapasitet til å oppfatte, oppleve, forstå, mene og handle.
- Læring er både tilegnelse og dernest også anvendelse (bearbeiding) av kunnskaper, ferdigheter og innsikt.
- Læring er individuelle prosesser, men

de er også forankret i konteksten og sosiale samspill. Barns sosiale kompetanse og sosiokulturelle bakgrunn blir derfor viktig for læringen.

- Hele barnet har lært, men da innvirker også barns læring på barnet som person; og omvendt hvordan barnet er som person innvirker på hva barnet har lyst til å lære og ønsker å engasjere seg i.
- Læring endrer barnets kompetanse og dermed også barnets kompetansefølelse. Dermed knyttes læringen til barns selvoppfatning og motivasjon for videre læring.

I barnehagen vil en slik helhetlig, bred forståelse av læring, sammen med lek og omsorg, danne grunnlag for *danning*. Det er denne helheten som danner grunnlag for dets samspillet i barnehagens som utvikler vennskap, gode sosiale relasjoner og trivsel for både barna og de voksne.

Rammeplanen (KD 11, s. 29) har understreket dette på følgende måte: «Hensynet til hverandre og gjensidige handlingsprosesser i lek og læring er forutsetning for barns danning. Å møte barns spørsmål og undring på en yrkesetisk forsvarlig måte legger grunnen for barns medvirkning. Barn må få støtte og veiledning på handlinger og holdninger. Danning og medvirkning kan ses som gjensidige prosesser. Slik kan barn få et positivt forhold til seg selv og egen læringsprosess.»

### **DET OVERORDNEDE MÅL – FØLELSE AV TILHØRIGHET**

Det har vist seg at selv om læring er av individuell karakter, er den altså likevel nært forbundet med, og har i stor grad også sitt grunnlag i de sosiale kontekster den ofte foregår i. Ikke bare er konteksten ofte sosial, men den er også sosiokulturell i sin karakter.

Et barn er alltid del av både de nære sosiale relasjoner (familie, barnehage, lokalsamfunn) og de vide sosiale sammenhenger (storsamfunnet, land og

kultur, religion, etnisitet, og så videre). Det er imidlertid av helt grunnleggende betydning at barn som voksne har gode sosiale relasjoner og vennskapsbånd og føler seg som deltaker og medvirker i ett eller flere fellesskap. Dette skyldes først og fremst at barnet eller den voksne dermed kan føle trivsel og utvikle en sterk følelse av tilhørighet i sosiokulturell forstand (Rogoff 2003).

Colwyn Trevarthen (1979) har vist til et par sentrale forutsetninger for barns danning. Han understreket for det første at den opprinnelige og mest grunnleggende formen for motivasjon for barnet, er *den sosiale* motivasjonen.

For det andre har han argumentert for at følelsen av tilhørighet og fellesskap bygger sitt grunnlag på de første spede forsøk på samspill mellom barnet og de nære omsorgspersoner, og han viste til at barnet gjennom dette uttrykker lyst og engasjement for å samspille med andre, bli en del av fellesskapet med andre.

Senere har Trevarthen på grunnlag av sin egen og andres forskning understreket at en slik følelse av tilhørighet ikke er noe mindre viktig for barn i ungdomsalderen, eller for voksne senere i livet. Det vil dermed ha grunnleggende betydning for barn og unges utvikling, læring og danning.

Det er altså helt grunnleggende at vi som menneske føler at vi hører til, og dette grunnlaget utvikler seg fra samspillet med omsorgspersonene og videre gjennom det viktige samspillet barn medvirker i, gjennom omsorg, lek og læring i barnehagen. Dette er en erkjennelse pedagoger på alle nivå må ta inn over seg og ta som utgangspunkt for sitt eget arbeid.

# Mange små enheter i en stor virksomhet – noen **tidstypiske tendenser** og konsekvenser

**Sentralisering og standardisering er to sentrale stikkord som karakteriserer styring i offentlig sektor, også innenfor undervisning. En felles skjebne barnehager, skoler, høyskoler og universiteter deler er at enheter slås sammen i den hensikt å gjøre organisasjonene mer robuste og effektive.**

Sentraliserings- og standardiseringstankgangen impliserer også at tjenestene som tilbys skal bli like, i den hensikt at brukerne møter en jevn kvalitet. I prinsippet er dermed også enhver ansatt både flyttbar og utskiftbar, dersom det skulle være aktuelt, fordi alle skal kunne det samme.

I denne artikkelen vil jeg vise til konkrete erfaringer med sammenslåingen som ble til det nye Aarhus Universitet (AU). En første tanke er at erfaringene ved AU kan ha en mer opplagt relevans for høyskolefusjoner enn for hverdagen i en barnehage. Erfaringene på AU er imidlertid like mye tidstypiske som unike, og avstanden fra et dansk universitet til en norsk barnehagehverdag hvor barnehagen utgjør en enhet i en virksomhet, er kanskje kortere enn man aner. Min tanke er derfor at erfaringene kan være nyttige; om det alene er for gjenkjenningen i seg selv eller som grunnlag for argumenter man trenger.

## **NYE AARHUS UNIVERSITET**

I 2011 ble Danmarks Pædagogiske Universitet og Aarhus Universitet slått

sammen. Fusjonen skapte et nytt Aarhus Universitet (AU). Resultatet ble en organisasjon bestående av 19 studiesteder geografisk spredt. Ni hovedområder ble redusert til fire, 55 institutter ble redusert til 27 og administrasjonen ble samlet i en fellestjeneste.

I 2013 ble frustrasjonene blant de ansatte over endringene tydelige i en arbeidsmiljøundersøkelse. På samme tidspunkt ble mellom 300 og 400 ansatte sagt opp, eller de sluttet frivillig. Dette var en følge av den forverrede økonomiske situasjonen. Mot slutten av 2013 ble det nedsatt en intern ekspertgruppe med fem medlemmer som fikk i oppdrag å lage en analyse av situasjonen. Problemene skulle identifiseres og analysen skulle utgjøre et beslutningsgrunnlag for nødvendige endringer. Da analysen ble offentliggjort 2. juni 2014, omtalte mediene universitetet som kriserammet (Politiken 2014), kaoset var dokumentert (Information 2014) og avmakten blant de ansatte stor (Jyllandsposten 2014).



### **MARI PETERSVOLD**

(Mari.Pettersvold@hbv.no) er førstelektor ved barnehagelærerutdanningen ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold (foto: Arne Solli).

## **SENTRALISERING OG STANDARDISERING**

Ifølge ekspertgruppens rapport, som jeg legger til grunn for omtalen av prosessene ved AU, identifiseres sentralisering og standardisering som fellesnevnerne ►



for problemene i forhold til «ledelse-snærvær, inndragelse og administrativ understøttelse» (Andersen mfl 2014, s. 5). Sentraliseringen har ifølge rapporten vært omfattende, og det har vært en sterk betoning av standardiseringer for å fremstille universitetet som et samlet hele internt og eksternt.

Analysen viser at Universitetslovens vektlegging av medbestemmelse for studenter og ansatte kun i liten grad er tatt hensyn til. Endringene oppfattes som ledelsens prosjekt, og de ansatte opplever i liten grad at de har et eierskap til prosjektet og prosessene. For de ansatte er det ikke opplagt at strategien er det beste svar på de utfordringer som universitetet står overfor, og primært opplever de at endringene er lite tilpasset deres oppgaver. Samlet forklarer dette at følelsen av frustrasjon og avmakt gjennomgående er stor.

I analysen sies det at betydningen av faglig identitet og indre motivasjonsfaktorer er undervurdert både for det vitenskapelige og det teknisk-administrative personalet.

## **VIRKELIGHETS-KONSTRUKSJONER**

Størrelsen på den nye organisasjonen alene gjør at ledere og medarbeidere ikke omgås til daglig. Ledelsen holder også til i en egen bygning, omtalt som «førerbunkeren» (Andersen mfl, 2014 s. 17). Betegnelsen er et sterkt uttrykk for kritikken av ledelseskulturen både i universitetsledelsen og på fakultetsnivå.

Ledelsens forsøk på å framstille universitetet som en helhet har blant annet ført til et krav om at alle skal presentere seg som ansatte på Aarhus Universitet fremfor å nevne hvilket institutt de er knyttet til. Kravet oppfattes ikke bare som uttrykk for kontroll og manglende tillit, men også som et forsøk på å konstruere en virkelighet som primært skaper avstand. Det litt krampaktige forsøket virker bare demotiverende, sett i lys av den manglende medvirkningen.

Noen av de vitenskapelige ansatte gir uttrykk for at de i sterkere grad føler at de «bliver talt ned til». En sier: «Jo mere medarbeiderne behandles som lønmodtagere, jo mere reagerer de også sådan.» Eller som dette: «Primadonnaledelse er ikke helt ved siden af. De skal stryges med hårene og helst selv komme på de gode ideer – det hjælper.» (Andersen mfl 2014, s. 30)

### **«OSS OG DEM»**

Den institusjonelle oppdelingen mellom vitenskapelig og teknisk-administrativ personale har ifølge mange skapt en kløft mellom «oss» og «dem». Muligheten for felles eierskap til felles suksess er redusert (Andersen mfl 2014, s. 6). Lokal kunnskap, fysisk og mental nærhet og personlige relasjoner er forsvunnet. Som en sier: «Administrationen gik op gennem et hul i loftet og trak stigen op efter sig.» (Andersen mfl 2014, s. 40)

Ansatte i administrasjonen på sin side gir uttrykk for at det ikke er noen stolthet igjen i det å utføre et administrativt arbeid, de vet godt hvor mislikt de og arbeidet deres er.

En av de arbeidsoppgavene som er sentralisert og samlet i en egen enhet, er intern og eksternt kommunikasjon. Dette grepet beskrives som særdeles lite vellykket. Ansatte gir uttrykk for at kommunikasjonsenheten lever sitt eget liv, med det til følge at eget arbeidssted ikke kjennes igjen. I rapporten fremgår det at den interne kommunikasjonen består av en strøm av suksesshistorier ingen har hørt om.

Det omtales som en «poppet branding», skrevet av noen ingen vet hvem er, og som ikke kjenner til undervisning eller forskning (Andersen mfl 2004, s. 19). Den interne og eksterne kommunikasjonen oppfattes som useriøs. Nettstedet blir stadig mer glatt som en reklamespot laget av «brandingpolitiet»; de som vokter over den nye organisasjonens visuelle identitet. Noen mener det virker som det er viktigere med reklame

for universitetets «herligheder» enn reell informasjon. Blant annet reagerer studenter negativt på at det kan se ut som om det er hvor man kan feste mest som avgjør valg av utdanning (Andersen mfl 2014, s. 19).

### **NYE FELLESSKAP**

Nye og større fellesskap er etablert som følge av halveringen av antall institutter. Et institutt skal utgjøre en enhet for faglig fellesskap. Om det er en hensiktsmessig enhet vil henge sammen med om den enkelte medarbeider føler en faglig tilhørighet, og kan bidra til å utvikle fellesskapet. For mange er ikke dette tilfelle.

Tvert imot har den nye organisasjonsstrukturen resultert i fellesskap som ikke nødvendigvis gir mening, og som mangler de kvaliteter som fantes blant dedikerte medarbeidergrupper som tradisjonelt har hatt et foretrefelig samarbeid. Det pekes også på manglende tiltro til instituttledernes muligheter for å utøve innflytelse overfor fakultets- og universitetsledelsen. På papiret skal mange løsninger finne sted på instituttnivå, i praksis er handlingsrommet som er delegert lite, fordi føringene ovenfra er mange og detaljerte.

### **KOMMUNIKASJONSMULIGHETER**

I analysen kommer det tydelig fram at kommunikasjonsens form, innhold og mål er sterkt kritisert. Det etterlyses tydeligere representasjonskanaler gjennom hele organisasjonen og avklaringer av hvordan formelle medarbeiderfora skal fungere. Kommunikasjonens formål kritiseres for at det i altfor stor grad kommuniseres vedtatte beslutninger som det søkes forståelse for blant de ansatte. De ansatte savner å bli involvert på et tidspunkt hvor forskjellige handlingsmuligheter og dilemmaer stadig kan debatteres.

Typiske utsagn er: «Vi bliver lyttet til nu, men ofte får vi en begrundelse om, at det strider mod det, der allerede er beslut-

tet på området.» «Ledelsen kommer ofte ind til møderne med en beslutning under armen.» «Vesentlige beslutninger er dog gået uden om os, og politikker har været drøftet, uden at man kunne ændre på de grundlæggende præmisser, men kun på det rent formuleringsmæssige.» (Andersen mfl 2014, s. 21)

## **GJENKJENNBART?**

Tendensene i analysen av AU er påfallende gjenkjennbare for min egen del. Ved den nyfusjonerte høgskolen hvor jeg arbeider er sentralisering og standardisering viktige ingredienser på veien mot å bli et universitet. Det siste er en uttalt ambisjon for ledelsen.

Det snakkes om «løse stener», det er slikt som skal bort dersom det ikke passer inn i en ny organisasjonsstruktur. På den måten er det generelt blitt dårligere vilkår for etter- og videreutdanning for førskole-/barnehagelærere og for samarbeidsprosjekter mellom fagpersoner ved høgskolen og barnehageansatte. Senterne ved fakultetet, inkludert Barnehagesenteret, har blitt mer eller mindre avvirket. Hva senterne måtte bety for faglig vitalitet, samarbeid med fagfeltet og sikre eksterne finansieringskilder, ser for oss ansatte ut til å spille mindre rolle enn at de står i veien for en rendyrket instituttstruktur.

Jeg har ikke tilsvarende førstehåndserfaringer når det gjelder barnehagehverdagen, men de mange inntrykkene jeg har gjennom kjennskap til temaet, tilsier at tendensene kan være gjenkjennbare. I *Første steg* nr. 2/2012 skrev jeg om evalueringen av omorganiseringen av de kommunale barnehagene i Tønsberg kommune (Pettersvold 2012). Sentralisering og standardisering kan tjene som dekkende karakteristikker for prinsippene og hensikten med omleggingen av 16 barnehager til seks virksomheter. Dette er ikke en unik omorganisering, tvert imot.

I mange kommuner slås barnehager sammen til felles virksomheter med

en virksomhetsledelse. Sentralisering finner sted i form av å etablere store enheter etter noe ulike modeller, men med det til felles at faglig og administrativ ledelse samles – ofte også i en fysisk avstand til den daglige virksomheten. Møtevirksomhet for personalet finner sted på tvers av de lokale enhetene, slik at alle har hørt «det samme».

Standardisering, basert på ideen om at «one size fits all» brer også om seg. I mitt daglige virke hører jeg ofte om felles maler for årsplaner, likt utseende på nettsida for kommunens barnehager, og om at verktøy og pedagogiske programmer brukes som standardløsning på høyst lokale utfordringer. Informasjonen om at det forholder seg slik, følges ofte av den anonyme formuleringen «det er bestemt»; hvor og av hvem forblir et åpent spørsmål. Det er sjelden jeg hører at standardisering bringer noe godt med seg, snarere beskrives forsøkene primært som relativt naive. Troen på at det å fremstå som like symboliserer profesjonell kvalitet, omtales som overdrevet og feilslått. I denne tankegangen blir lokale variasjoner uønsket, fordi det kan signalisere at tilfældighetene råder. Derfor skal særpreg skrelles bort.

Initiativ som følger av et faglig engasjement blant ansatte i en barnehage kan ikke uten videre settes ut i livet, av den enkle grunn at standardiseringsprinsippet ikke tillater det. Det er dette som ligger til grunn for at ansatte i barnehager forteller om prosedyrer for å søke ledelsen før de kan initiere et eksternt samarbeid. Det kan tenkes initiativet godkjennes, men primært skal de lete etter den kunnskapen eller erfaringen de søker internt i virksomheten. Det fortellingene samlet vitner om er en reduksjon i lokal autonomi, og at det har alvorlige følger for vilkårene for arbeidet som profesjonsutøver.

## **TRE GODE GRUNNER**

I arbeidslivet er det definitivt mest korrekt å se fremover. Å gå veien om forti-

den kan lett forbindes med at man er sentimental, nostalgisk eller litt sutrete. Kritikken av egen arbeidsplass er kanskje også utilbørlig. Det er derfor samlet sett flere grunner til at jeg har skrevet om denne tematikken med en motstand, men jeg valgte å gjøre det likevel. Det er minst tre grunner til det.

For det første har endringene jeg har omtalt i spesielle og generelle vendinger emosjonelle sider som påvirker hverdagen vår i svært stor grad, de kan ikke overses.

For det andre fordi noens prestisjeprosjekter er for kostbare; menneskelig og bokstavelig talt. Tilfellet AU illustrerer en økonomi totalt ute av kontroll med fatale konsekvenser.

For det tredje er det vesentlig å påpeke den alvorlige tilstanden som kan bli resultatet av at mulighetene for medvirkning uteblir og retningen mistes av syne og; som på AU hvor det sterke engasjementet og eierskapet som tidligere var karakteristisk for de to organisasjonene før sammenslåingen nå er satt alvorlig på prøve. Med manglende eierskap og engasjement forvitrer fundamentet for å gjøre en god jobb: faglig integritet, arbeidsglede og mening.

## **REFERANSER**

- Andersen, T.M., Andersen, L.B., Blom-Hansen, J. Jakobsen, S.H. og Roepstorff, A.** (2014). Hovedrapport. Ledelsesnærvar, inddragelse og administrativ understøttelse. Den interne problemanalyse på Aarhus Universitet. Århus: Aarhus Universitet [http://medarbejdere.au.dk/fileadmin/www.medarbejdere.au.dk/DFU/Proces\\_etter\\_9.marts/Hovedrapport\\_endelig.pdf](http://medarbejdere.au.dk/fileadmin/www.medarbejdere.au.dk/DFU/Proces_etter_9.marts/Hovedrapport_endelig.pdf)
- Information** (2014). Nu er kaosset på Aarhus Universitet dokumenteret. 13.juni <http://www.information.dk/500649>
- Jyllandsposten** (2014). AU-rapport: Afmagt og frustration. 2.juni 2014 <http://jyllands-posten.dk/aarhus/uddannelse/ECE6776349/au-rapport-afmagt-og-frustration/>
- Pettersvold, M.** (2012). Kunnskap som bestilt. Første steg 2/2012 s. 46-48
- Politiken** (2014). Kriseramant universitet fyrer flere hundrede. 22.februar 2014 <http://politiken.dk/indland/uddannelse/ECE2216007/kriseramant-universitet-fyrer-flere-hundrede/>

# Revolusjonspraksiser i et kvelende politisk barnehagelandskap

**Når jeg tenker meg om har jeg aldri virkelig kunnet veve. Likevel gjør det meg produktiv å tenke at jeg i denne teksten eksperimenterer med å veve med tråder som har å gjøre med noe som opptar meg for tiden. I dette noe er revolusjon et sentralt stikkord.**

For dette henter jeg inspirasjon fra de franske filosofene Gilles Deleuze og Félix Guattari. Disse ville muligens forstått en slik eksperimentering som mikropolitikk. Og kanskje kan en slik mikropolitikk spore til en annen revolusjon enn den som er formulert fra et overordnet politisk hold.

Det *noe* som opptar meg for tiden er den gjentatte bruken av revolusjonsbegrepet om endringer i barnehagefeltet, eller kanskje heller den følelsen av skepsis denne bruken setter i gang i meg. Skusles kraften i revolusjonsbegrepet bort slik det brukes av politikere om politiske reformer? Hvordan «rasle med sablene» når de som er i maktposisjon har overtatt begreper som vanligvis knyttes til kraftfulle historiske endringer? Jeg har en slags forståelse av at den offentlige debatten om kvalitet synes styrt av helt *andre* virkelighetsforståelser enn hva den norske barnehagepedagogikken tradisjonelt har hentet livgivende inspirasjon fra, og som Jon Kaurel i *Første Steg* nr. 3 i år så treffende omtaler som ufrivillig komisk.

Spørsmål jeg derfor stiller meg i dette essayet er: Er det en revolusjon styrt av programmer og universelle svar vi vil ha i framtidens barnehage? Hva kan skje om andre revolusjonspraksiser artikuleres?

## Å VEVE UTEN MØNSTER

En av trådene jeg vever med i teksten har altså med endringer av kvalitet i barnehager å gjøre. En annen tråd er deler av Deleuzes og Guattaris positive filosofi, en tenkning som de senere årene har blitt tatt opp i barnehagefeltet spesielt og i utdanningsfeltet generelt (eksempelvis Bjelkerud 2009, Olsson 2009, Rossholt 2012, Sandvik 2013, og Semetsky & Masny 2013). En tredje tråd, som delvis er filtret sammen med den første, har med opplevelsen av tap å gjøre. I denne veven er tapet knyttet til det språket og tenkningen som finnes tilgjengelig for meg (før og nå), i relasjon til det som ofte snakkes om som profesjonsutøvelse i «et flerkulturelt samfunn». Dette er en tematikk som har opptatt meg siden jeg var førskolelærerstudent på midten av 1990-tallet.

I dag er jeg i tvil om de forståelsene som tilbys meg (og andre) er tilstrekkelig for å 'fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering' (KD 2013). Og med tvilen kommer en opplevelse av tap av perspektiver jeg tidligere fant produktive. Hvordan arbeide med ruinene fra forståelser som har rast sammen? Hvordan vise motstand og samtidig å skape noe annet?

## MOTSTAND OG POTENSIALER

Det jeg forsøker å gjøre i denne teksten er å *yte motstand* mot det jeg oppfatter som en økende sult etter forhåndsdefinerte svar på hvordan alle barnehager kan tilby likeverdig og høy kvalitet, og samtidig være en arena for inkludering og sosial utjevning (jf. KD 2012–2013). Ut fra opplevelsen av tap har jeg eksempelvis mistet troen på at det «å øke forståelse for andre kulturer» og det «å se på forskjellighet som en ressurs» er verktøy som er virksomme nok i dagens komplekse samfunn. Ahmed (2006) hevder at slike formuleringer i styringsdokumenter til og med kan produsere forestillinger om at vi gjør nok og at det ikke er noe vi behøver å arbeide så mye mer med. Det som er ment å uttrykke en institusjons intensjon, kan altså virke ikke-performativt.

I et forskningsarbeid jeg deltar i for tiden, undrer jeg meg spesielt over



**CAMILLA ELINE ANDERSEN**

(Camilla.Andersen@hihm.no) er førstelektor ved Høgskolen i Hedmark og Ph.D.-student ved Stockholms universitet (privat foto).



hvordan perspektivene som styringsdokumentene synes å hente inspirasjon fra, kan utfordre hverdagslige praksiser som etterlater seg en emmen følelse av diskriminering? *Hudfarge* og *rase* er tilnærmede ikke-temaer i barnehagen, og det skjer knapt noen tilnærming til temaene fra politisk hold. Oppfatninger av hudfarge og rase eksisterer imidlertid i dagens norske samfunn, og de siver inn i barnehagepraksiser på uklare måter (Andersen, under arbeid). Poenget mitt er at *det vi ser med*, vil gjøre oss blinde for noe annet. Og det å skulle innskrenke hva som er kvalitet, uansett om det handler om omsorg eller likeverd, kan virke mot sin hensikt.

Jeg vil også bidra i debatten om å *skape potensialer* for etiske perspektiver i et barnehagefaglig landskap. Hillevi Lenz Taguchi (2010) skisserer to parallelle strømninger i dagens internasjonale barnehagelandskap; en som er opptatt av å utvide rommet for kompleksitet og forskjellighet, og en som forsøker å innskrenke muligheter for kompleksitet og forskjellighet. I dette essayet plasserer jeg meg i den førstnevnte strømmingen. I likhet med Lenz Taguchi er jeg inspirert av Deleuze og Guattari i min interesse for kompleksitet.

Hva de to i korthet tilbyr er en positiv og affirmerende tenkning om en virkelighet som fungerer som et komplekst

selvregulerende system, som hele tiden overgår seg selv. *Hvordan kan vi leve?* er spørsmålet i Deleuzes filosofi (May 2005). For meg drar dette i en helt annen retning enn de kreftene som forsøker å utvikle teknikker for å sikre kvalitet i norske barnehager (Dahlberg, Moss & Pence 2007).

De nylig nevnte mangfoldsperspektivene som frontes i styringsdokumenter, er riktig nok ikke teknikker, men jeg merker at jeg er redd for at de skal bli til det. Kaurel, i sin kronikk om pålegg om språkkartlegging i Oslo, etterlater seg glimt av en logikk på politisk plan der «integrering sikres ved at alle lærer norsk – at å lære norsk er kvalitet – at dette best kan oppnås gjennom bruk av språkkartlegging – som igjen bygger på bestemte forståelser av språk».

Det er også en begynnende omskriving av revolusjon jeg forsiktig forsøker meg på i dette essayet. Ved å veve med utgangspunkt i de tre nevnte trådene eksperimenterer jeg med å skape en annen forståelse av hva revolusjon for kvalitet i barnehager kan være, og kanskje kan det bidra til å artikulere andre *revolusjonspraksiser* enn de som kan knyttes til en 'det som virker-pedagogikk' (Steinsholt, 2014). Praksiser som tar utgangspunkt i et revolusjonsbegrep der vi ikke alltid vet på forhånd hva som vil skje, og der utøverne finner det pro-

duktivt «to take a walk on the wild side»<sup>1</sup>. Å hengi seg til en revolusjonsprosess uten en klar horisont, men som samtidig absolutt *vil* noe.

**INTET NYTT ORD I BARNEHAGESAMMENHENG**

De siste årene har jeg gjentatte ganger og i ulike sammenhenger støtt på ordet revolusjon. Like før lovfestet rett til barnehageplass for alle barn ble iverksatt, skrev eksempelvis daværende leder og nestleder i Utdanningsforbundets barnehageseksjon at det nærmest hadde vært en revolusjon i barnehagesektoren de siste årene (Bjerkestrand & Stensaker 2008). De refererer blant annet til økte midler til sektoren fra politisk hold og en kraftig økning av barnehageplasser. Det er verdt å nevne at de i samme artikkel peker på at det også framover må satses på barnehage, i form av å utdanne flere barnehagelærere, og at de oppfordrer til en mindre stille revolusjon i tiden som kommer for at dette skal kunne skje.

I forbindelse med valgkampen i 2009 uttrykte SV-leder og kunnskapsminister Kristin Halvorsen at 'barnehagerevolusjonen fortsetter', og at kvalitet og faglig tilbud i barnehagen fortsatt skal

<sup>1</sup> Jeg er her inspirert av Ninni Sandvik sitt innlegg på en workshop om forskningsmetodologi i tidlig barndom 17.10.2014. Hennes innlegg hadde tittelen «Malerier som diffraksjon».

sattes politisk på (Flydal 2009). Jeg er derfor enig med Solheim (2010) når han forstår stortingsmeldingen *Kvalitet i barnehagen* som en form for innspill fra politisk hold til en fortsettelse av hva politikere selv har valgt å omtale som en barnehagerevolusjon. Jeg oppfatter at også Solheim stiller spørsmålsteget ved om det er en revolusjon eller en reform som har pågått og fremdeles pågår i barnehagefeltet.

Her kjenner jeg meg fristet til å svare *reform*, selv om jeg samtidig mener at de kvantitative politiske tiltakene i barnehagesektoren de seneste årene har hatt en enorm betydning for foreldre og barn som ellers ikke ville fått plass i barnehage. Jeg innser likevel at revolusjonsbegrepet lett kan dukke opp når denne innsatsen skal beskrives.

Som et siste eksempel på bruken av revolusjonsbegrepet vil jeg henvise til stortingsmeldingen *Framtidens barnehage* (KD 2012–2013). Her brukes ordet barnehagerevolusjon for *både* å betegne endringer som har skjedd i sektoren etter 2005, da ansvaret for barnehagen ble flyttet til Kunnskapsdepartementet (eksempelvis økt dekningsgrad), og arbeid framover med ny formålsparagraf og økt bevilgning til 'kvalitetstiltak' som ny barnehagelærerutdanning og strategi for kompetanseutvikling.

Når det brukes om regjeringens videre satsning på kvalitet i barnehagen, blir jeg imidlertid mer varsom. Særlig når debatten om kvalitet er så full av en higen etter svar på hva barnehagene skal gjøre for å kunne tilby likeverdig og høy kvalitet (jf. KD 2012–2013). Jeg foretrekker imidlertid heller å tenke nytt om ideen revolusjon i barnehagefeltet, og jeg vender meg igjen til Deleuze og Guattari. Jeg vil *redefinere* begrepet for å skape *andre* potensialer for dets videre bruk, i en debatt som er i gang om hvem som skal definere hvordan barnehageprofesjonen skal utføre barnehagens samfunnsmandat. Jeg vil artikulere *andre* revolusjonspraksiser.

### MED ROM FOR DET UFORUTSIGBARE

Revolusjonsbegrepet er trolig ikke noe barnehageansatte stadig går rundt og tenker på, selv om de arbeider med endringsprosesser for bedre pedagogiske praksiser, slik de er pålagt. Selv kjenner jeg en eim av kruttrøyk og blod når jeg tenker på begrepet. En kroppslig lengt etter frihet og 'en annen verden' har også tendens til å dukke opp. Den franske revolusjon i 1789 og Oransjerevolusjonen i Ukraina i 2004 bidro begge til politiske og samfunnsmessige endringer. Imidlertid er det en annen forståelse av revolusjon jeg vil utforske her, en som er mer i tråd med slik jeg forstår verden og også dagens barnehagelandskap, som står i fare for å overskygges av en 'det som virker-pedagogikk'.

Slik jeg forstår Deleuze og Guattari (1994) har revolusjon i deres filosofiske tenkning ingenting å gjøre med en planlagt endringsprosess eller jakten på teknikker for kvalitet. Revolusjoner i deres tenkning forstås som *en kjede* av mange vulkanske utbrudd (Nail 2012). På overflaten viser utbruddene seg som usammenhengende og spontane, men under overflaten er de del av det samme vulkanske glødende stedet, det samme «hot spot». Det glødende stedet er en effekt av det som skjer i virkeligheten, eksempelvis en økt interesse for evidensbasert forskning, 'det som virker-pedagogikk', og en økt styring av barnehagens virksomhet ovenfra. Det er på en måte en bieffekt av programmene, eller overraskelsene som kommer med dem.

I denne forståelsen av revolusjon er hvert utbrudd en slags tilbakevending av det glødende stedet, og hvert utbrudd skaper også noe nytt. Dette er i tråd med Deleuzes og Guattaris virkelighetsforståelse; et selvregulerende system som forandrer seg hele tiden og på den måten alltid er i prosess (kalles derfor også *prosessontologi*). Fordi virkeligheten alltid er i prosess, vil det som gløder være i

forandring, og derfor vil også tilbakevendingen alltid være forskjellig (Nail 2012), noe som er i tråd med termen revolusjons opprinnelse<sup>2</sup>. Deleuze og Guattari tilbyr altså et revolusjonsbegrep som kan gi kraft til å engasjere oss i revolusjonspraksiser *der vi er*, som ikke trenger å foregå under den samme parolen, men som likevel kan skape endring.

Guattari (i Nail 2012) mener at termen revolusjon er blitt ødelagt og utslitt etter å ha blitt trukket inn i ekstremt mange sammenhenger de siste århundrer. Et eksempel er politiske sammenhenger der programmer om barnehager deklameres. Nettopp derfor, hevder Guattari, er det nødvendig å gå tilbake til en mer grunnleggende definisjon. Noe han uttrykker slik:

«En revolusjon er av natur som en prosess, en forandring som gjør det umulig å gå tilbake til det samme utgangspunktet. En prosess som produserer historie, som tar oss bort fra de samme holdningene og meningskonstruksjonene. Derfor kan en revolusjon aldri programmeres, fordi det som programmeres alltid er *déjà-là*. Akkurat som historie, bringer revolusjoner alltid med seg overraskelser, og de er av natur uforutsigbare. Dette forhindrer ikke å skulle arbeide for revolusjon, så lenge en forstår det å arbeide for revolusjon som å arbeide for det uforutsigbare<sup>3</sup>.» (Guattari i Nail 2012)

Termen *déjà-là* betyr *det som allerede er der*, og Guattaris argument i sitatet er at det som er programmert, det som allerede er der eller som allerede finnes, aldri kan være en revolusjon. Revolusjoner bringer alltid med seg overraskelser og er av natur uforutsigbare. Dette er et utsagn jeg antar de fleste barnehageansatte som har arbeidet med endring mot en mer likeverdig og god hverdag for barn og familier i barnehager, vil gjenkjenne.

2 www.etymonline.com

3 Min oversettelse.

## EN KJEDE AV REVOLUSJONS- PRAKSISER PÅGÅR ALLEREDE

At barnehager hele tiden skal drive endringsarbeid og strebe etter å praktisere sitt samfunnsmandat på etiske måter, er de fleste enig i. Ønsker om og vilje til å skape en bedre hverdag for barn og familier i barnehagen finnes utvilsomt der ute allerede. KDs sat-sing på kvalitet i barnehagen er derfor ikke feil. Det jeg spør om er imidlertid: *hvilke endringer* kan skje i barnehager om barnehagepolitikken informeres av forskning som leter etter det vi allerede vet? Forskning som er basert på *noen* forståelser av barn og barndom, og ikke på det som *faktisk skjer*.

I praksis møter barnehagelærere konstant på situasjoner der de må ta valg som er mer politiske, filosofiske og etiske enn de er tekniske (Dahlberg et al. 2007). Jeg spør derfor også: Hva slags hverdagspraksiser kan bli til om barnehagepedagogikken overflommes av tekniske strategier og indikatorer som står i fare for å skape en praksis som jakter på det normale barnet og den normale barndommen (jf. Pettersvold & Østrem 2012)? Hva kan skje om barnehageansatte skal arbeide ut fra hva evidensbaserte og økonomiske argumentasjoner for hva som virker? Hva slags kvalitet kan det skape for de 287 200 barn som går i barnehage?<sup>4</sup>

Hva denne forståelsen av revolusjon også gjør med meg og mitt videre engasjement for aktivisme, er å forstå de mange utbrudd som har vært artikulert i tidligere utgaver av *Første Steg*<sup>5</sup>, i faglitteratur, på blogger<sup>6</sup> og i aviser, og det motstandsarbeidet som allerede pågår blant flere som arbeider med barn

i barnehager hver dag, som en kjede av utbrudd fra det samme glødende «hot spot». Det får meg til å se at det allerede pågår en revolusjon i barnehagefeltet, ikke fra politisk hold, men fra mange andre hold; en prosess som bobler og syder og som kommer til uttrykk med ujevne mellomrom, på ulike steder og på forskjellige måter, noe som også kan skape endringer. Deleuze og Guattari ga aldri opp troen på at revolusjoner kunne oppstå fra de minste politiske eksperimenter, fra mikropolitiske hendelser. Med dette andre revolusjonsbegrepet finner kanskje de som allerede viser motstand mot tekniske løsninger for kvalitet, en fornyet kraft til å fortsette med det.

## REFERANSER

- Ahmed, S.** (2006). The nonperformativity of antiracism. *Meridians: Feminism, Race, Transnationalism*, 7(1), 104-126.
- Andersen, C. E.** (under arbeid). Mot en mindre profesjonalitet: «Rase», tidlig barndom og sosiomaterielle blivelser. PhD. Universitetet i Stockholm, Barn- og ungdomsvetenskapeliga institutionen, Stockholm.
- Andersen, C. E., Halmrast, G. S., Bergljot, Ø., Otterstad, A. M., & Sandvik, N.** (2013). Kortslutninger om barnehagebarns opplevelser og erfaringer. *Første Steg*(2), 50-53.
- Bjelkerud, A. W.** (2009). Kontroll, lines of flight og «sosial kompetanse»: Rekonseptualiseringer av «sosiale kompetanse» gjennom rhizomatiske tilnæringer (Master i barnehagepedagogikk). Høgskolen i Oslo, Oslo.
- Bjerkestrand, M., & Stensaker, A. P.** (2008). En stille revolusjon. *Første Steg*, 5(4), 34-35.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A.** (2007). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation* (2 utg.). Abingdon: Routledge.
- Deleuze, G., & Guattari, F.** (1994). *What is philosophy?* (G. Burchell & H. Tomlinson, Trans.). London: Verso (Opprinnelig utgitt som *Qu'est-ce que la philosophie?*, 1991).
- Flydal, E. F.** (2009, 9. august). – Barnehage-revolusjonen fortsetter!, *Dagbladet*. Lokalisert på [www.dagbladet.no](http://www.dagbladet.no)
- Juell, E., & Solheim, M.** (2014). Verdier som virker. *Første Steg*, 10(3), 44-45.
- Kaurel, J.** (2014). Språkkartlegging i Prosjekt Oslobarnehagen – om forsøk på styring av pedagogisk praksis. *Første Steg*, 10(3), 46-51.
- KD.** (2012–2013). *Framtidens barnehage*. (St.meld. nr. 24). Oslo: Kunnskapsdepartementet Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-24-20122013.html?id=720200>.
- KD.** (2013). Lov om barnehager, LOV-2013-06-21-

99. Lokalisert på <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>.

**Lenz Taguchi, H.** (2010). *Bortenfor skillet mellom teori og praksis: En introduksjon til intra-aktiv pedagogikk i barnehagefeltet* (A. Sjøbu, Trans. Norsk utgave utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

**May, T.** (2005). *Gilles Deleuze: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

**Nail, T.** (2012). *Returning to revolution: Deleuze, Guattari and Zapatismo*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

**Olsson, L. M.** (2009). *Movement and experimentation in young children's learning: Deleuze and Guattari in early childhood education*. London: Routledge.

**Otterstad, A. M., & Braathe, H. J.** (2009). Gjennomstyret av OECDs økonomiske mål. *Første Steg*, 6(3), 16.

**Pettersvold, M., & Østrem, S.** (2012). *Mestrer, mestrer ikke: Jakten på det normale barnet*. Oslo: Res Publica.

**Rossholt, N.** (2012). *Kroppens tilblivelse i tid og rom: Analyser av materielle-diskursive hendelser i barnehagen*. PhD. NTNU, Norsk senter for barneforskning. Lokalisert på <http://ntnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:573332/FULLTEXT02.pdf>

**Sandvik, N.** (2013). *Medvirkning og handlingskraft i småbarnspedagogiske praksiser: Horisontalt fremforhandlet innflytelse*. PhD. NTNU, Norsk senter for barneforskning. Lokalisert på <http://ntnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:633213/FULLTEXT02.pdf>

**Semetsky, I., & Masny, D.** (Red.). (2013). *Deleuze and education*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

**Solheim, M.** (2010). *Barnehagerevolusjon! Tidlig læring for sosial utjevning: Kritiske lesninger av smatidige barnehagepolitiske endringer*. (Master i barnehagepedagogikk). Høgskolen i Oslo. Lokalisert på [https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/665/2/Solheim\\_Morten.pdf](https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/665/2/Solheim_Morten.pdf)

**Spindler, F.** (2013). *Deleuze: Tänkande och blivande*. Göteborg: Glänta Produktion.

**Steinsholt, K.** (2014). *Vitenskapen tenker ikke*. *Første Steg*, 10(3), 24-26.

4 Lokalisert på <https://ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager> (28.10.2014).

5 Flere av tekstene i tidligere Første Steg utfordrer tenkning som søker en «beste praksis» (eksempelvis Andersen, Halmrast, Bergljot, Otterstad, & Sandvik, 2013; Juell & Solheim, 2014; Otterstad & Braathe, 2009; Steinsholt, 2014).

6 To eksempler er [www.nyecherrox.no](http://www.nyecherrox.no) og [www.lodgeladyblog.blogg.no](http://www.lodgeladyblog.blogg.no).



# Barnehagen og profesjonen ved en **korsvei**

**Næringslivskrav og myndighetenes styringsideologi og -iver er blant de krefter som truer barnehagens egenart, mener kronikkforfatteren, som går til Danmark for å vise til mulige tiltak.**

Denne artikkelen gjelder barnehagens og profesjonens egenart, men også barnehagens og profesjonens utfordringer i lys av utdanningspolitikk og styringsideologi. Egenarten er lett å se i barnehagens hverdagsliv. Barnehagelærerne mestrer yrket på en iøynefallende måte. Imidlertid synes ikke fagligheten å bli fanget inn av profesjonsforskningen, noe enkelte debattartikler i *Første steg* 1/2014 viser. Men heller ikke politikere eller andre forståelsepåere ser betydningen av profesjonens komplekse yrkeshandlinger når de endrer barnehagens oppgaver. Det er urovekkende.

For nettopp egenarten er truet, både av forskningen, krav fra næringslivets organisasjoner, men ikke minst av den internasjonale innflytelsen på vår nasjonale utdanningspolitikk (Thoresen 2009) og myndighetenes styringsideologi og styringsiver.

I min barndom bodde jeg på Byåsen, en bydel i Trondheim som var under utbygging. Da hørte vi rett som det var skytebasens rop «Varsko her! Fyr vær' her!», før drønnet kom fra sprenging i grunnen til et nytt hus. Det ropes forunderlig lite «Varsko her!» i barnehagesammenheng etter hvert som grunnen under barne-

hagens egenartede pedagogikk sprenges. Og de rop som kommer, synes å dempes i gleden over at myndighetene endelig har sett barnehagen som en betydningsfull sektor! Men nettopp at den er en stor sektor som tynger på budsjettene, gjør jo at myndighetene spør hva samfunnet får igjen for investeringen (Korsvold 2004, Mogstad & Havnes 2014).

Spørsmålene er: Hvordan kan barnehagen brukes i kunnskapssamfunnet? For det første for å sikre best mulig arbeidskraft i øyeblikket, med flest mulig kvinner og menn som deltakere i arbeidslivet? For det andre, å sikre vår fremtidige konkurransekraft i konkurransen landene i mellom, der kunnskap er et fortrinn og menneskene landets kapital (Fasting, 2013)?<sup>1</sup>

Når barnehagen nå er kommet i politikernes interessefelt på en helt annen måte enn bare for få år siden, har ikke det skjedd ut fra omsorg for barna. Det som opptar politikere er landets konkurransevne. Det ser vi av betegnelser som «Kunnskapsdepartementet»,

«kunnskapssamfunnet», «kunnskapsløftet», «kunnskapsskolen», «kunnskapsøkonomien», og «menneskelig kapital», men også begreper som «grunnleggende ferdigheter», «livslang læring», «læringsstil», «læringsmiljø» og «læringsutbytte».

Utdanning, kunnskap, kompetanse og læring er honnørord for virkemidler myndighetene vil bruke i sitt kappløp med andre land, eller «hurraord», som professor Jørn Lund i Danmark kaller dem (Lund 2007).

## OECD SOM PREMISSELEVERANDØR

Nyordene kommer ikke fra fagmiljøer med innsikt i barnas liv og utvikling. De kommer fra politiske organer som Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) og EU. Politikerne underskriver internasjonale erklæringer og avtaler. Lisboa og Bologna er stikkord for gjennomgripende prosesser som endrer utdanningssystemet fra bunn til topp. OECDs ideer, testregimer og ikke minst formål, som er økonomisk vekst, styrer utdanningspolitikken,<sup>2</sup> som barne-

1 Se blant annet tenketanken Civitas rapport «Det store barneregnskapet» <http://www.civita.no/publikasjon/det-store-barneregnskapet>

2 Se intervju med professor Svein Sjøberg som uttaler: «I dag ser det ut til at OECD opererer som eit globalt utdanningsdepartement, der Pisa er deira viktigaste maktinstrument. (...) Etter mi meining er OECDs rådande idé at marknad alltid er bra, og at konkurranse alltid gir betre kvalitet. No har me fått eit kappløp mellom nasjonar. Kvalitetsmåling i kjølvatnet av Pisa bryt med formålsparagrafen til den norske skulen». <http://www.uniforum.uio.no/>



**INGEBORG TVETER THORESEN**  
([ingeborg.t.thoresen@hbv.no](mailto:ingeborg.t.thoresen@hbv.no)) er tidligere førstelektor ved Høgskolen i Vestfold (privat foto).

hagen nå er underlagt (Telhaug 2005).

Tidligere ekspedisjonssjef i Kunnskapsdepartementet (KD) Ole Briseid, som i en rekke år var Norges representant ved FN's organisasjon for undervisning, vitenskap og kultur (UNESCO) i Paris, redegjør for utdanningspolitiske endringer i et intervju i Morgenbladet våren 2014, og uttrykker: «Jeg har forundret meg over at ikke noe land har kommet med opposisjon, at alle så til de grader har latt OECD legge premisene. Og jeg har forundret meg over det samme her hjemme. Jeg hadde absolutt forventet at noen av de politiske partiene skulle protestere på at vesentlige sider av utdanningen bare har blitt tatt over av OECD».<sup>3</sup>

Politikerne pushes også av arbeidslivets organisasjoner med deres forskere<sup>4</sup> og av tenketanker (Fasting 2013). Det er ikke som før, da politikerne satte samfunnsbyggingen i fokus, riktignok med et visst nytteperspektiv, men de hadde også visjonen om borgernes og barnas gode liv for øyet, med nasjonsbygging, demokratibestrebelse, solidaritet og idealet «gagns menneske» som drivkraft og rasjonale.

[nyheter/2014/08/instituttet-sensurerer-meg.html](http://nyheter/2014/08/instituttet-sensurerer-meg.html)

3 «Norsk skole er ute av kurs» [http://morgenbladet.no/samfunn/2014/norsk-skole\\_er\\_ute\\_av\\_kurs#.URsgrE4UdU](http://morgenbladet.no/samfunn/2014/norsk-skole_er_ute_av_kurs#.URsgrE4UdU) lest 22.04.2014

4 Professor Mari Rege på NHOs årskonferanse, 2014: <https://www.nho.no/arskonferanse/Laeringslivet/Nyhetsarkiv/--Tidlig-laring-avgjor/>

## TIDENS STYRINGSIDEOLOGI

Statens styringsideologi etter 1980-årene, New Public Management, NPM, synes også å undergrave de verdiene som velferdsstaten skal fremme, både velferdsstatens *begrunnelse* og borgenes *motivasjon* for oppslutning om den: sosial trygghet og fellesskapsverdier som gjelder alle mennesker. Målet i etterkrigstiden var «å bygge ut velferdsstaten forstått som en stat som hadde solidariteten mellom samfunnsmedlemmene som sin fremste ledestjerne», sier utdanningshistorikeren Alfred Oftedal Telhaug i artikkelen *Norsk barnehage i et historisk perspektiv* (Telhaug 2013:35).

Den hegemoniske tenkningen er nå ledet av økonomisk rasjonalitet. Konkurransen er virkemiddel. Staten tilbyr tjenester og sikrer rettigheter. Dette henger sammen med samfunnsendringer karakterisert blant annet ved begrepet *globalisering*. Grensene landene i mellom har fått mindre betydning, og samfunnet møter multikulturelle utfordringer. Samtidig har kombinasjonen med liberalisme skapt det som kalles *nyliberalisme*, der poenget er å styrke den enkeltes rett, (valg)frihet og ansvar. Fellesskapet er blitt svekket. Ifølge Telhaug bidro postmodernismens tanker om at «sannheten er kontekstbundet og i siste instans subjektiv» til «å forsterke de siste tiårs individualisme» (op. cit.:48).

Endringen kom også med kritikken av en voksende velferdsstat, som, ifølge kritikerne, både fratok individet ansvar, og dessuten ble så omfattende og tyngende på budsjettene at offentlig sektor måtte moderniseres, det vil si effektiviseres. Verdier og logikker som måtte ha vært rådende, underordnes nå

den nye styringsideologien. For å drive igjennom mål om effektiv styring, er konkurranse blitt et hoveddogme. Både barnehage, skole og pedagogikk influeres dermed av en teknologisk, instrumentell tenkemåte.

## LEDELSE MOT DEMOKRATIPROSESSER

Styringsideologien, som tilsynelatende delegerer ansvar, har *ledelse* som en sentral idé i et hierarkisk system. Medbestemmelse og innflytelse gjennom demokratiske prosesser svekkes, fagforeningenes innflytelse minimeres. Styringen merkes blant annet gjennom krav om rapportering. Nye oppgaver vokser som følge av dokumentasjon og kontroll, og med det bibeholdes et stort byråkrati. Mange sektorer kjenner trykket fra NPM.

Noen tar til motmæle. For samtidig som styringsideologien er innført, pålegges sektorene stadig flere oppgaver uten at rammene utvides. Mon ikke sommerens og høstens lærerstreik var et uttrykk for en motstand basert på erfaringene med NPM?

Barnehagen er en sentral velferdsinstitusjon. Barnehagesektoren har gjennom gått store strukturelle endringer med en eksplosiv vekst, fra selektiv til universell deltakelse, også for de minste barna, og ved at dagen i barnehagen er blitt lengre og lengre. Endringene er en frukt av strukturelle endringer i samfunnet, som kvinnes selvfølge deltakelse i arbeid utenfor hjemmet og samfunnets verdsetting av produksjon i forhold til reproduksjon.

## UTJEVNER SOSIALE FORSKJELLER?

Barnehagens grunnleggende endres. Det viser politiske utsagn blant annet av Kristin Halvorsen,<sup>5</sup> gjengitt i Simen Tveitereids bok *Hva skal vi med barn?*

5 Hun var finansminister og Kunnskapsminister i Stoltenberg-regjeringen (2005-2013)

«Barnehager er bra for barna, men det er også bra for økonomien. På kort sikt frigjør det arbeidskraft, og på lang sikt vil det, som en frivillig start på utdanningsløpet, være en viktig brikke i å bygge opp en kunnskapsnasjon. Det er kort sagt et kindereg. (...) Bak hver unge som får plass, står foreldre som vi sårt trenger i arbeidsstyrken.» (Tveitereid, 2008, s.:15)

Barnehagen er underlagt samme styringsregime som andre sektorer. Barnehagen som ble fremmet nedenfra av kvinner hvis fremste interesse var barnets hverdagsliv, styres nå ovenfra. Konsekvensene har jeg skrevet om tidligere (Thoresen 2005, 2006, 2009). Nå innser trolig flere at utviklingen krever en solid analyse av både indre og ytre faktorer som gradvis endrer både barnehagen og profesjonen.

For barnehagen pålegges nye oppgaver: «Tidlig innsats» er et av de utdanningspolitiske slagordene. Barnehagen skal, i tillegg til de lovpålagte oppgavene, også motvirke sosial ulikhet. Retorikken møtes med få motforestillinger, til tross for at forskere kan påvise at barnehagen faktisk, som skolen, skaper forskjeller. Nestor innen dansk utdannings sosiologi, professor Erik Jørgen Hansen, uttaler i et intervju at man tar feil, dersom man tror at utdannelsessystemet skaper likhet.

«Utdannelsessystemet bidrager til den sociale reproduktion, eller sagt med andre ord: utdannelsessystemet cementserer de uligheter i samfundet, som er årsagen til den sociale arv. Utdanning sikrer ulighed.» (Lindskov 2005b:5).

«Det som har betydning er levestandarden, antallet børn, man skal tage sig av og den sociale tryghed», sier Hansen, og legger til at det er en gammel iakttagelse (ibid.: 7).

Andre danske forskere, Charlotte Palludan og Eva Gulløv, forteller fra feltarbeider i danske daginstitusjoner: «Børnehaven er ikke så inkluderende, som vi gerne vil tro. Små forskelle i børnenes forudsætninger risikerer at blive til reelle uligheder stik mod de pædago-

## Det haster

Av Andre Bjerke (1966)

Les leksene, barn! Det er stor konkurranse i verden i dag. Du må lese på spreng! Hvis landet skal bedre sin handelsbalanse, må din karakterbok ha mange poeng. Bli nyttig for samfunnet! Barndommen kaster jo svært lite av seg. Så skynd deg! Det haster! Ja, se å få barndommen unnagjort! Fort, fort!

Og så ble du stor?

Men er stadig for fattig. Det haster med større levestandard.

For hva er din knallert mot Meyers Bugatti

og din kones rev mot fru Steens leopard?

Du ble disponent?

Men får ikke fred i din sjel før Hopp-Gundersens stilling blir ledig,

så du kan få satt direktør på din port, fort, fort!

Det haster, det haster! Hør hurtigtogstonen fra hjulene: godt at din fart er stor! Du må komme tidnok til endestasjonen, med skilt i granitt over seks fot jord! Hva rakk du å se? Dette landskap der ute, ditt liv, hva var det? Noen blink mot en rute. Som stolper langs linjen fløy dagene bort, fort, fort!

Det haster! - med at du fór utfor i svingen

og kjører i grøften. Du mister et fly, men rekker i stedet sommerfuglvingen, et gresshoppegniss og en drivende sky.

Den driver så langsomt...

Så legg deg til rette i gresset.

Det ene som haster, er dette å vite: du lever – og livet er

Nu. Her.

giske hensigter.» (Lindskov 2005a:23).

Palludans forskning er et viktig bidrag i debatten om tidlig innsats mot sosial ulikhet (Palludan 2005).

Hva betyr slagordet «tidlig innsats» i den politiske retorikk?<sup>6</sup> Behovet for tidlig innsats skal avdekkes ved kartlegging og testing, først og fremst av språk, men også av sosial tilpasning. Ingen skal henge etter når de kommer til skolen.<sup>7</sup> Problemfeltet diskuteres

6 Stortingsmelding nr. 16 (2006–2007) ... og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring

7 «No child left behind» var et utdanningspolitisk program i USA. Som vi ser, krysser ideer og uttrykk

blant politikere og fagfolk, og fortjener oppmerksomhet ikke minst fordi det finnes lite norsk forskning, og resultatene er usikre og motstridende, samtidig som retorikken beholdes med konsekvenser for praksis (Kvello 2013:29-31).

«Livslang læring» er et annet utdanningspolitisk slagord.<sup>8</sup> Det omfatter nå også barnehagen. Barn lærer fra de blir født gjennom modning, utvikling og sosial samspill. Det er det ingen tvil om.<sup>9</sup>

grenser, mens kontekstene er radikalt forskjellige.

8 Se note 1

9 Debatten som bl.a. kommer til uttrykk i en artik-



Uttrykket «livslang læring» kommer imidlertid fra voksenopplæringen,<sup>10</sup> der systematisk læring skal bidra til omstillingsdyktige og mobile, endringsvillige og kompetente arbeidstakere på et fleksibelt arbeidsmarked i det moderne samfunn.

## DEN NYE INTERESSEN FOR BARNEHAGEN

Det var først da læring ble et dominerende pedagogisk begrep nasjonalt og internasjonalt i hele opplæringen (Biesta 2004, 2007, 2008, Biesta 2006, Biesta & Schneekloth 2009) at myndighetene fikk interesse for barnehagens innhold. Det ble tydeligere læringsfokus, eksempler er språkstimulering og språkkartlegging, og med tydelige skoleforberedende oppgaver, jfr. fagområder i rammeplanen som er parallelle med skolens læreplaner (Kunnskapsdepartementet 2006, 2011). I 2006 ble barnehagen innlemmet i samme departement som opplæring, forskning og utdanning, og Utdanningsdepartementet ble Kunnskapsdepartementet.

Slik det nå framstår, kunne det heller omtales som «Konkurransedepartementet». For det er konkurranse som gjelder og konkurransemennesker som skal fostres i opplæringen, som synes å skygge unna det brede samfunnsmandatet i formålsparagrafen. Barna skal lære, og det må skje så fort som mulig

## BARNEHAGENS EGENART

Barnehagen med sin vekt på livet her og nå har hatt et annet fokus enn kunnskap og konkurranse. Barnet, den spontane leken som er barnets væren i verden, og barnets hverdagsliv, ikke kunnskapen, har vært i sentrum. Barnets interesse har vært utgangspunkt for læringen, ikke samfunnets behov. Oppdragelse

kel i «Stopp skrekpropagandaen» i Aftenposten 15.4.2014. <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/Stopp-skrekpropagandaen-7668982.html>

10 Memorandum om livslang læring. EUkommisjonen, Bruxelles 30.10.2000 SEK(2000)1832

til sosialitet har stått sentralt, ikke konkurranse og måling av ferdigheter og læringsutbytte.

Omdreiningspunktet i den helhetlige barnehagepedagogikken, som har gitt barnehagen dens særpreg, er omsorgen, barnas frie lek og barnehagens «tradisjonelle læreplan», det at pedagoger og barn gjør ting sammen, som Jan Erik Johansson uttrykker det.<sup>11</sup>

Hvis man overser det, «ser man ikke at de hverdagslige, huslige oppgavene faktisk har et pedagogisk formål og et solid kunnskapsgrunnlag, dokumentert gjennom forskning nasjonalt og internasjonalt», fortsetter spesialisten på barnehagens tradisjon og pedagogikk.

Det er denne pedagogiske tradisjonen som barnehagelærerutdanningen hittil har forberedt nye barnehagelærere til å stå i og bidra innenfor, med sin faglighet. For barnehagelærerens arbeid er forskjellig fra grunnskolelærerens, i alle fall til nå. I alle politiske dokumenter er barnehagelæreren sentral nettopp med sin egenartede *faglighet*

Barnehagelæreren mestrer et mangfold av oppgaver i et sammensatt arbeidskollektiv, med barnas beste for øyet. Mange *relasjoner* skal ivaretas, barn-barn, barn-foreldre, barnehagelærer-barnehagelærer, barnehagelærer-foreldre, barnehagelærer-assistent, assistent-barn, assistent-assistent, barnehagelærer-styrer, og styrer-barnehageeier.

Dessuten skal barna ivaretas, samt det enkelte barn og gruppen, sammen med barndommens egenverdi, men også barnehagens særpreg og dens helhetlige pedagogikk som også både omsorg og lek, læring og danning. Det uttrykker grunnlagsdokumentene, og uttaler politikere med ansvar for barnehagen. Hva denne egenarten består i, må barnehagefolket være klare på, uttrykke og arbeide for å ivareta, nettopp i møte med forskere og politikere som ikke ser det. Men de må

11 Første steg 2/2014 s. 46

også kunne møte dem innen profesjonen, som av ambisjoner eller bekvemmelighet ikke gjør motstand mot nedvurdering av barnehagepedagogikken, slik den er utviklet og overlevert og fornyet.

Det er her det brenner! For med endret barnehagepolitikk, vil barnehagepedagogikken, praksis og barnehagelærerutdanningen også endres.

## VIL OMDEFINERE YRKET

Et eksempel finner vi i en artikkel i Første steg nr. 2/2010<sup>12</sup> av utdannings- og velferdsforskerne Ingrid Helgøy, Anne Dåsvatn Homme og Kari Ludvigsen. Der drøfter de, som andre forskere (Eik 2014, Smeby 2014, Steinnes 2010, Steinnes & Haug 2013), forholdet mellom barnehagelærere og assistenter/pedagogiske medarbeidere. I innlegget argumenterer de rett og slett for en *omdefinering* av yrket:

«Nye krav til barnehagen kan bidra til å tydeliggjøre det pedagogiske arbeidet i barnehagen og fremme pedagogisk koordinering og ledelse. Mens førskolelærerpedagogikken tradisjonelt har satt fokus på omsorg og oppdragelse med det individuelle barnet i sentrum, ut fra en utviklings- og sosialpsykologisk tradisjon, endrer barnehagens rammeplan innholdet i barnehagen mot økt vekt på læring og ferdighetsorientering, som har mer til felles med grunnskolepedagogikken. Det kan styrke en felles problemdefinisjon for førskolelærerne på arbeidsplassen og på sikt fremme profesjonalisering av yrket. Skal

12 Ingrid Helgøy (ingrid.helgoy@uni.no) er forskningsleder ved Uni Rokkansenteret. Hun forsker på utdanningspolitikk og styringssystemer, velferdspolitikk i komparativt perspektiv og forholdet mellom brukere og profesjoner i velferdsstaten. Anne Dåsvatn Homme (anne.homme@uni.no) er forsker ved senteret, med utdanningspolitikk og nasjonal og lokal styring av skole og barnehage som spesialer. Kari Ludvigsen (Kari.ludvigsen@uni.no) er statsviter og arbeider som forskningsleder ved senteret. Hennes sentrale forskningsinteresser er velferdsstatens eksperter, helse- og sosialpolitikk og offentlig tjenesteyting rettet mot barn. Innlegg i Første steg 2/2010 s. 44-46

førskolelærerne styrke sin posisjon i barnehagen, kan det skje gjennom en slik omdefinering av barnehagens overordnede oppgave fra omsorgsinstitusjon til læringsinstitusjon.» (Helgøy, Homme & Ludvigsen 2010)

De mener faktisk at barnehagelærerne er avhengige av en omdefinering for å bli ansett som en profesjon, og at omdefinering av yrket er nødvendig for profesjonalisering av yrket. Barnehagelærere må da gi avkall på det som har vært anerkjent som en helhetlig pedagogikk. Da får kan hende Jan-Erik Johansson rett i at barnehagelærerprofesjonens tid er over (Johansson 2006). Lærerne kommer, som i Frankrike.

Men, som jeg vil vise nedenfor, har danske forskere en annen tilnærming (Ahrenkiel 2012a, 2012b, Krejsler, Ahrenkiel & Schmidt 2014).

### ENDRING STEG FOR STEG

Det synes imidlertid som barnehagefolk ikke fullt ut erkjenner den nye situasjonen og konsekvensene av styringsideologien og politikernes endrede interesse, enten det gjelder barnehagen, pedagogikken etter barnehagens ansatte.

Barnehagelærerne har, historisk sett, hatt relativ stor faglig autonomi (Greve, Jansen & Solheim 2014, Johansson 1998, Korsvold 2008). Nå er situasjonen endret. Politikerne har en legitim interesse av barnehagen. Barnehagens legitimering som samfunnsinstitusjon er, som påpekt, i ferd med å endres. Barnehagelærerne pålegges nye oppgaver. Det faglige handlingsrommet innsnevres gjennom sterkere styring fra statlig og kommunalt hold. Barnehagens styrer eller virksomhetsleder trekkes oppover i styringshierarkiet, i kontrast til den flate strukturen som barnehagen har hatt. Samarbeidsrelasjonene endres. Den faglige oppmerksomheten flyttes. Det skjer kanskje umerkelig. Men den flyttes.

Standardiserte programmer introdu-

seres over en lav sko. Sosial tilpasning til skolesituasjonen skal være et mål og en del av den sosiale kompetansen barnet forventes å ha etter endt barnehagetid. Oppdragelsesbegrepet forsvant fra formålsparagrafen i 2008 og ble erstattet av danning (Thoresen 2013a, 2013b). Men oppdragelse, som praktisk utfordring, forsvinner ikke med det. Oppgaven ivaretas nemlig gjennom teknologiske (oppdragelses)programmer basert på behavioristisk psykologi som skal modifisere barnas atferd (Ahrenkiel 2012b, Pettersvold & Østrem 2012). Å vedta programmer som «Best practice» og «What works?» er lettvent for politikere som vil har raske resultater.

Kompetanseoppbygging av ansatte eller å ansette flere barnehagelærere er mer krevende, ikke minst økonomisk. Det kan også være besnærende å ty til autoriserte programmer for travle barnehagefolk som er presset i en travel hverdag med mange barn og få ansatte, og som ofte har utilstrekkelig kompetanse. «Vi hadde ikke klart det uten!» sa en ansatt til meg i en debatt om programmenes funksjon.

Det kan synes betryggende at metodene bygger på psykologisk forskning og at de er anbefalt av fagfolk med høy kompetanse innen atferdspsykologi. Programmene får flott og glansfull lansering. Imidlertid skal manualer følges, uansett kontekst. Dét må være tankevekkende for barnehagefolk som kjenner det enkelte barns og sin avdelings egenart, kompetanse og utfordringer på kroppen, situasjoner som er fulle av etiske dilemmaer.

### FORSLUMMET FAGLIGHET

Danske forskere har i prosjekter og litteratur som jeg viser til i denne artikkelen, blant annet analysert bruken av slike programmer og deres betydning for barnehagens faglighet i boka *Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed* (Ahrenkiel 2012b:267ff).

Konsekvensen av utstrakt bruk kan



bli at barnehagelærerens faglighet ikke bare nedvurderes, men svekkes, og dermed *forslummes* fagligheten. For når manualer skal følges, forsvinner konteksten med det enkelte barns egenart og situasjonens krav fra synsfeltet. Det gjør også barnehagelærerens tro på sin egen dømmekraft – etter hvert. Det er ikke bra for fagligheten eller samspillet, heller ikke for det pedagogiske arbeidet og fagutviklingen i kollegiet. Det viser de danske forskerne gjennom inngående drøftinger av konkrete situasjoner som boka behandler.

Med teknologiske programmer blir det enkelte barns sosiale kompetanse et læringsmål (!) som skal nås, ikke gjennom dagliglivets helhetspedagogiske virksomhet, men ved forskningsbaserte programmer. Når slike læringsmål skal dokumenteres – ved kartlegging – står vi overfor vesentlige etiske spørsmål. Det sies det lite om. At metodene er i bruk også i Norge, viser den store utbredelsen i barnehager og skoler, ofte pålagt av myndighetene.<sup>13</sup> Virkningen for den helhetlige pedagogikken, den nordiske sosialpedagogiske modell som

13 Et eksempel på hvordan politikere innskrenker det faglige handlingsrommet er pålegg om bruk av ulike «verktøy» og metoder i mange kommuner. TRAS (Tidlig registrering av språk), er i følge Statped i bruk i 90 % av landets barnehager. TRAS er imidlertid utviklet i spesialpedagogisk øyemed for å avdekke barns språk fra 2-5 år. Bergen kommune gjorde vedtak om allmenn bruk av TRAS i alle barnehager i februar 2014. <http://www.statped.no/Tema/Sprak/Kartlegging-og-utredning/TRAS/lest.30.05.2014>

de nordiske land roses for av OECD, er en devaluering av barnehagelærerens pedagogiske skjønn.

### AKTUELL DANSK FORSKNING

Pedagogenes<sup>14</sup> fagforening i Danmark, Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund, BUPL, har synliggjort sitt behov for å møte de utfordringene som de nyliberalistiske samfunnsendringene gir. Derfor har de støttet flere interessante forskningsprosjekter som har gått grundig inn i barnehagens hverdagsliv. For det som nå skjer med barnehagen, er en tilpasning til arbeidslivets krav, mens barnehagens primære anliggende er barnas hverdagsliv.

Danske myndigheter endret navnet fra «daginstitusjon» til «dagtilbud». Det skjedde i tråd med den nye styringsstrukturen og styringsideologien, NPM, der staten er tilbyder og foreldre er kunder. Tilnærmingen til barnehagens faglighet, som de danske forskerne har valgt, er uhyre interessant.

Bøkene *Daginstitutionen til hverdag: den upåagtede faglighed* (Ahrenkiel 2012) og *Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed* (Ahrenkiel 2012b) baseres på større forskningsprosjekt der forskernes oppgave var «utvikling af pædagogfagligheden som grundlag for et alternativ til neoliberale styringsformer». Forskernes påstand er at endret politikk er i ferd med å nedbryte barnehagen som samfunnsinstitusjon, fordi barns sosialisering eller oppdragelse til samfunnsborgere neddempes, barnehagen omformes idet samfunnets kompetansekrav oppjusteres og tilpasses eksterne krav i konkurransesamfunnet, blant annet som en skoleforberedende institusjon (op.cit.:11).

Forskerne hevder at pedagogene er kommet på defensiven. Dette er en utvikling som må snus blant annet gjen-

nom å tydeliggjøre pedagogenes faglighet. Forskerne legger stor vekt på at det faglige arbeidet foregår i en ramme, nemlig at barnehagen er «et felles gode», en offentlig institusjon, og at det er et faktum som preger faglighetens egenart, og må holdes i hevd.

### SAKSSVARENDE BEGREPER

Her lanseres det interessante begrepet «den upåagtede faglighed». Også andre begreper levendegjør en tenkning som henger sammen med at forskerne har vært opptatt av dagliglivet, som det utfolder seg i hele sin bredde, *de oppgaver som faktisk fyller dagen*. Når barnehagens arbeid og hverdagslivet, ikke samfunnets arbeidsliv, settes i fokus, er det iøynefallende at arbeidet ivaretas av et kollektiv, eller et «ensemble». Det er et nytt begrep i barnehagesammenheng som de anvender for å fange inn samspillet i barnehagen. Når det gjelder kunnskapsbegrepet («vidensbegrebet»), vektlegger de at oppgavene utføres med grunnlag i «gestisk viden», et annet fagord som introduseres. Det er en kroppsliggjort kunnskap som ensemblet besitter, som de ikke har satt ord på, men som allikevel er der, nettopp i utførelsen av oppgavene. I sin karakter er barnehagearbeidet «skapende», ikke minst når det gjelder å skape sammenheng i barnets liv. Det er også «personlig» i det det involverer pedagogen som person.

Slik har forskerne både utviklet saks-svarende begreper og en tenkemåte der praksis er utgangspunktet for metodeutvikling, i vekselvirkning med teori, i faglige refleksjoner.

De omtaler også barnehagen som «et tredje». Det vil si at selv om barnehagen som samfunnsinstitusjon har oppgaven å ivareta barna mens foreldre er involvert i arbeidslivet, er den også noe annet og mer enn hjemmet, nemlig *en samfunnsinstitusjon med et særlig preg*, som er forskjellig fra skolen, «et tredje» (op.cit. 85).



### «DE OPPGAVER SOM FAKTISK FYLLER DAGEN»

Med «de oppgaver som faktisk fyller dagen» som innfallsvinkel, fant forskerne «at de ikke bare kan forstås som praktiske eller omsorgsrelaterte, men må forstås som centrale pædagogiske oppgaver, der kan have forskjellige kvaliteter» (Ahrenkiel 2012: 9). Det er altså ikke snakk om hvilke oppgaver som er pedagogiske i forhold til de praktiske, omsorgsmessige, men som også er nødvendige, og som må ivaretas (før man kommer til de egentlige pedagogiske oppgavene). Vanligvis planlegges og beskrives de såkalt pedagogiske oppgavene med mål og metoder, som nettopp gjennom målene og metodene begrunnes som pedagogiske aktiviteter.

De danske forskerne kunne i en verkstedmetodikk diskutere med alle ansatte de ulike faglige dimensjonene ved hverdagssituasjonene, og de kunne slik utvide blikket for hva det pedagogiske arbeidet, altså egenarten, består i. Forskerne viser også hvordan samfunnets oppdeling av oppgaver i «produktive» og «reproduktive» oppgaver slår inn i vurderingene av barnehagens hverdagsliv. Mange ser ikke praktisk arbeid og omsorgsoppgaver som pedagogisk arbeid, bare som en *forutsetning* for pedagogisk arbeid, selv om det er oppgaver som må ivaretas hver eneste dag. Med det skapes et hierarki innfor institusjonen, både i tenkningen og i arbeidsdelingen.

Gjennom forskningen har de satt ord ►

14 I Danmark er yrkestittelen pedagog, og barnehagen kalles nå dagtilbud, tidligere daginstitution. De minste barna er i vuggestuer.



på faglige aspekter ved «de upåagtede» aktiviteter. For man kan lett glemme at også i de planlagte pedagogiske aktivitetene hører ivaretagelse av omsorgsmessige dimensjoner med, og at selve samværet med og mellom barna, og barnehagelærerens oppmerksomhet på det enkelte barn og barna i gruppen, er vesentlig. Dermed dreier *det upåagtede* seg ikke bare om rutineoppgaver. Det dreier seg om det helhetlige i hverdagslivet, og ikke minst de ulike kvalitetene i de ulike oppgavene.

I barnehagen gir den samfunnsmessige oppdeling og hierarkisering av produktivt og reproduktivt arbeid seg utslag i vektlegging, dokumentasjon, rapportering og evaluering av enkeltoppgaver. Dokumentasjon og den pågående fokusforskyvning endrer praksis, men ikke bare det. Den endrer også forståelsen av praksis, i følge de danske forskerne.

Gjennom uttrykket «den upåagtede faglighet» bringer de, slik jeg ser det, fram et dekkende uttrykk for vesentlige realiteter i barnehagens hverdagsliv. Uttrykket er i slekt med en formulering som den norske barnehageforskeren Else Foss møtte i sitt feltarbeid, der en barnehagelærers utsagn «vår væremåte er vår arbeidsmåte», ble utgangspunkt for en egen forskningsartikkel om «omsorg som praksis, rasjonalitet og etisk fordring i pedagogisk arbeid med barn» (Foss 1997). Utsagnet ble også satspunkt for et større feltarbeid og avhandlingen *Den omsorgsfulle væremåte. En studie av voksnes væremåte i forhold til barn i barnehagen* (Foss 1997, 2008).

### DE VIKTIGE RUTINENE

De danske forskerne har sett at «dagligdagse rutineoppgaver», som det tross alt er flest av, gir utallige møter mellom barn og personalet, og mellom foreldre og personalet i løpet av uka. Disse peker på og begrunner at disse møtene er av avgjørende verdi for å skape sammenheng i barnas liv. Samspillet med foreldre er grunnleggende viktig for helhet og sam-

menheng i barnas pendling mellom de ulike sfærene som hjem og barnehage er. Nettopp å skape sammenheng i livet for de små barna, er et vesentlig anliggende i barnehagen. Oppsplittingen av oppgaver står i motsetning til dette anliggendet.

Ifølge forskerne er det oppsiktsvekkende at dagligdagse rutineoppgaver ikke blir gjort til gjenstand for faglige drøftinger og felles samtaler i barnehagen, slik de spesielt tilrettelagte aktivitetene blir. Det er også de sistnevnte som dokumenteres og rapporteres.

Når hverdagslivets handlinger omkring daglige rutiner ikke får oppmerksomhet gjennom faglig refleksjon, mister de ansatte, ifølge forskerne, viktige muligheter for kompetanseheving og utvikling av sitt faglige skjønn. Men framfor alt mister barnehagens personale unike muligheter for kvalitetsheving i det pedagogiske arbeidet for og med barna.

### HVA VIL VI MED BARNEHAGEN?

De danske forskerne, som er særdeles kritiske til utviklingen i sektoren, nettopp med tanke på barna, minner om at spørsmålet «Hva vil vi med barnehagen?» er helt grunnleggende. Det må stilles om igjen og om igjen. Alle som er opptatt av barna, barndommen, barnehagen og barnehagelærernes faglighet må svare, ikke bare OECD, sentrale og lokale politikere, forskere og Næringslivets hovedorganisasjon, NHO.

Svarene som gis, vil styre innholdet både i barnehagen og barnehagepedagogikken og barnehagelærerutdanningen. Men det vil også ha betydning for kravene til og respekten for profesjonen og avdekke forståelse/eller mangel på forståelse for den faglighet som barnehagelærerne utøver i barnehagens arbeidskollektiv.

Det er tydelig at *mange* i samfunnet vil noe med barnehagen, og at de vil mye forskjellig. Derfor er også den tredje aktuelle boka fra Frydenlund forlag i

Danmark<sup>15</sup> utstyrt med tittelen *Kampen om daginstitutionene* (Krejsler et al. 2014).<sup>16</sup>

I Danmark erkjennes det altså at det er snakk om en kamp, som også var tittel på Bent Olsens artikkel i Første steg nr. 1/2014 (Olsen 2014). Det er først og fremst en kamp der barnehagefolket, med profesjonsutøverne i spissen, må *erkjenne* hva som foregår i samfunnet.

Slik jeg har lest debatten i Første steg og en del av de norske profesjonsforskerens artikler og avhandlinger, fanger de faktisk ikke inn barnehagelærernes arbeid (Smeby 2014), eller det faglige arbeidet hierarkiseres, der bare deler av arbeidet i barnehagen anses som pedagogisk arbeid (Steinnes 2007, Steinnes & Haug 2013). Oppsplittingen og hierarkiseringen i forskningsøyemed eller som profesjonskamp er nettopp en fare for barnehagens og profesjonenes egenart, og den helhetlige barnehagepedagogikken. Kan hende at Første steg, med sine debattutgaver om barnehagelærerprofesjonen, kan være et «varsko her» om endringene i et samfunn med en styringsideologi tilpasset økonomiske verdier, effektivitetsjag og konkurranse. Konsekvensene som den rådende ideologien og lanserte barnehagepedagogikken har for barna, barndommen og barnehagen, gir en rekke utfordringer. De krever mobilisering.

Barnehagelærerne er sentrale aktører. Men barnehagelærerne trenger allianser, foreldre og lokalmiljøer, om en vil følge rådene fra Danmarks kritiske forskning (Ahrenkiel 2012b:285-312). Den vil gi barnehagen en alternativ retning til den som den aktuelle nyliberalistiske politikken gir, for den omformer barnehagen og undergraver barnehagelærernes pedagogiske faglighet (Ahrenkiel 2012b). Derfor har det vært livgivende å kunne fordype seg i dansk barnehageforskning der de har sett helheten i barnehage-

15 <http://www.frydenlund.dk/>

16 Se litteraturlisten

hverdagen og dermed satt *det faglige arbeid* på begrep på en annen måte enn jeg har møtt i norsk barnehageforskning de siste 10 til 15 årene. Og det er jo nettopp det å ha ord til praksis som har manglet, ifølge flere forskere (Eik 2013, Eik 2014, Løkken 1992).

## AVVIS HIERARKISERING

Gjennom å vise noen linjer og trekk ved samfunnsutviklingen har jeg søkt å peke på hvordan barnehagen endres. Fokusforskyvningen flytter barnehagelærernes interesse fra lovens sammenfatte oppgaver omsorg og lek, læring og danning, og skaper uro om hva barnehagepedagogikk egentlig er. Det spørres blant annet om hvorvidt undervisningsbegrepet kan dekke yrkeshandlingene.<sup>17</sup> Det foregår, som vist, en parallell profesjonsdebatt i Danmark.

Det er ikke mulig i en avgrenset artikkel å gi en grundig redegjørelse for forskningsmetodikken eller å utdype de ulike begrepene som forskerne fortjenstfullt har arbeidet fram. Forhåpentligvis vil de perspektiver som NPM representerer for den utdanningspolitikken som de danske forskerne går grundig inn i, og som jeg har anvendt på våre forhold i Norge, samt viktige observasjoner og uttrykk fra Danmark, kunne gi leserne en smak på den aktuelle forskningen (Ahrenkiel 2012a, 2012b, Krejsler et al. 2014). Gjennom dette kan det forhåpentligvis tenkes et tilsvarende engasjement for profesjonens egenart og en helhetlig barnehagepedagogikk, ikke den oppsplittingen og hierarkiseringen av oppgaver vi er på vei inn i her.

De danske bøkene har til hensikt å gi grunnlag for endret retning i Danmark. Kanskje det kan bli opptakten til de nødvendige veivalg som denne forskningen anbefaler og oppmuntrer til, å beholde engasjementet og omsorgen for barnet,

dets initiativ og frie lek og deltakelse i eget liv, og ivareta barnets hverdagsliv i hele sin bredde. Det er det som det i bunn og grunn dreier seg om når det gjelder barnehagens og profesjonens egenart.

## REFERANSER

- Ahrenkiel, A.** (2012a). Daginstitutionen til hverdag: den upåagtede faglighed. Frederiksberg: Frydenlund.
- Ahrenkiel, A.** (2012b). Dagstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed. København: Frydenlund.
- Biesta, G.** (2004). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, 1, 70-82.
- Biesta, G.** (2007). Why "What works" won't work: Evidence-based Practice and the Democratic Deficit in Educational Research. *Educational Theory*, 57 number 1, 1-22.
- Biesta, G.** (2008). Early Childhood Education. Markets and Democratic experimentalism. Two models of early childhood education and care. Hentet fra [http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-0A00FOA-8E740528/bst/xcms\\_bst\\_dms\\_24015\\_27376\\_2.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-0A00FOA-8E740528/bst/xcms_bst_dms_24015_27376_2.pdf)
- Biesta, G. J. J.** (2006). Beyond learning: democratic education for a human future. Boulder, Colo.: Paradigm.
- Biesta, G. J. J., & Schneekloth, M.** (2009). Læring retur: demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid (B. nr. 100). København: Unge Pædagoger.
- Eik, L. T.** (2013). Førskolelæreres profesjonsspråk. FOU i Praksis 2013 Arikkelksamling fra konfeanse om praksisrettet FOU i lærerutdanning
- Eik, L. T.** (2014). Ny i profesjonen: en observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Fasting, M.** (2013). Det store barneregnskapet. Oslo: Civita.
- Greve, A., Jansen, T. T., & Solheim, M.** (2014). Kritisk og begeistret: barnehagelærernes fagpolitiske historie. Bergen: Fagbokforl.
- Johansson, J.-E.** (1998). Barnomsorgen och lärarutbildningen: en analys av metodikämnet utbildningen av förskollärare och fritidspedagoger (B. nr. 13). Mölndal: Universitetet.
- Johansson, J.-E.** (2006). Is the kindergarten pedagogy reaching its end? Comments on gender and the present development in the Nordic countries. *Australian Research in Early Childhood Education*, 13(1), 64-74.
- Korsvold, T.** (2004). Barnehagen – en framtid-investering? *Barn*, 1, 27-51.
- Korsvold, T.** (2008). Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik: en sammenlignende studie av Norge, Sverige og Tyskland 1945-2000. Oslo: Universitetsforl.
- Krejsler, J. B., Ahrenkiel, A., & Schmidt, C.** (2014). Kampen om daginstitutionen: den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession. Frederiksberg: Frydenlund.
- Kunnskapsdepartementet.** (2006). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. [Oslo]: Akademika [distributør].
- Kunnskapsdepartementet.** (2011). Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver: med endringer pr. 10. januar 2011. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvello, Ø.** (2013). Barnas barnehage. Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen (B. 1). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lindskov, A.** (2005a, 23. juni). Den pædagogiske centrifuge. *Asteriks*, nr. 23.
- Lindskov, A.** (2005b, 26.02.09). Hvad du troede du vidste om social arv. *Asteriks*, nr. 22.
- Lund, J.** (2007). Det faglige løft: om greb og misgreb i uddannelse og forskning. [København]: Gyldendal.
- Løkken, G.** (1992). Yrkesrollene i barnehagen: YR i BH : undersøkelser med vekt på å klargjøre forholdet mellom førskolelærerenrollen og assistentrollen i barnehagen. Trondheim: [Dronning Mauds minne, Høgskole for førskolelærerutdanning].
- Mogstad, M., & Havnes, T.** (2014, 12.06 2014). Dyrt Barnehageløft, debatt. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/viten/uviten/Norge-bruker-40-milliarder-i-aret-pa-barnehageplasser-7598546.html#U56c93Y4WUk>
- Olsen, B.** (2014). Kampen om barnehagen. Første steg, 1, 52-56.
- Palludan, C.** (2005). Børnehaven gør en forskel. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Pettersvold, M., & Østrem, S.** (2012). Mestrer, mestrer ikke: jakten på det normale barnet. [Siggeurd]: Res publica.
- Smeby, J.-C.** (2014). Førskolelæreryrket vil neppe utvikle seg til en profesjon. Første steg, 1, 12-19.
- Steinnes, G. S.** (2007). Vilkår for profesjonell identitet?: dannning av profesjonell identitet som førskulelærer i eit lekmannsprega og tradisjonelt arbeidsfelt. Oslo: G.S. Steinnes.
- Steinnes, G. S.** (2010). Frå utdanning til yrke. Førskulelæreren som profesjonell aktør? (s. S. 115-135 : tab.). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Steinnes, G. S., & Haug, P.** (2013). Consequences of staff composition in Norwegian kindergarten. *Nordic early childhood education research Journal*, 6(13), 1-13.
- Telhaug, A. O.** (2005). Kunnskapsløftet – ny eller gammel skole?: beskrivelse og analyse av Kristin Clemets reformer i grunnopplæringen. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Telhaug, A. O.** (2013). Norsk barnehage i et historisk perspektiv. I Ø. Kvello (Red.), *Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen* (s. 34-62). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thoresen, I. T.** (2005). Barnehagen på skolevei (s. S. 12-22). Oslo: Utdanningsakademiet.
- Thoresen, I. T.** (2006). Barnehagen i støpeskjeen. *Prismet*, 57(1), 17-33.
- Thoresen, I. T.** (2009). Barnehagen i et utdanningspolitisk kraftfelt. *Nordisk barnehageforskning*, 2(3).
- Thoresen, I. T.** (2013a). Dannning og oppdragelse til barnas beste. I E. Foss & O. F. Lillemyr (Red.), *Til Barnas beste Veier til omsorg og lek, læring og dannning* (s. 126-147). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thoresen, I. T.** (2013b). Lanseringen av dannelsesbegrepet (s. S. 20-44). [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Tveitereid, S.** (2008). Hva skal vi med barn? Oslo: Kagge.

17 Morten Solheim tok initiativ til debatt om undervisningsbegrepet på Facebook etter en replikk i Aftenposten fra Steffen Handal til ledende politikere i Oslo om Oslos barnehagepolitikk/-pedagogikk.

# Om børn og unges NEJ

## – Farvel til lydighedskulturen

**Det er vigtigt for et samfund, et fællesskab, at kunne sige nej, for hvor er ellers dets suverænitet? Det er vigtigt for et menneske at kunne sige nej, for hvor er ellers dets integritet?**

Det er vigtigt for et barn i dets afhængighed, at dets nej bliver hørt, set og forstået. Bliver barnets nej hørt og voksnest nej respekteret, vil samfundet bestå af myndige mennesker med mod til at sige nej og styrke til at sige ja.

Formlen for et bæredygtigt samfund? I hvert fald et ideal, værd at arbejde og leve for.

Forestil dig, at dit barn eller din tidligere elev siger nej til at deltage i mobning på arbejdspladsen, har styrke til at afvise seksuel chikane, tør sige nej, også når alle andre siger ja. De fleste ville blive glade for det. Nej'et til at følge flokken, fordi de er de fleste, modet til at afvise overgreb, nej'et til at udelukke eller skade og forfølge dem, der opleves som anderledes, alt det er centralt i opbygningen af åbne fællesskaber og demokratiske samfund.

Man kunne derfor forestille sig, at man i opdragelse og uddannelse satte alt ind på at støtte børn i at sige nej. Men tværtimod kræver man oftest af børnene, at de lydigt skal sige ja til voksenverdenens præmisser og krav. Og hvis de siger nej, risikerer de eksklusion eller sanktioner. Eller at blive betegnet som børn «med udfordringer».

Dette tilsyneladende misforhold

mellem det, voksenverdenen gør ved børnene, og det, den ønsker af dem, når de vokser op, er temaet for min bog *Om børn og unges NEJ – Farvel til lydighedskulturen*.

### **MEN HVAD ER DET, BØRN OG UNGE SIGER NEJ TIL?**

Når de bliver pludselig afbrudt i deres intense optagethed, siger de nej. Når voksne skælder ud, bebrejder eller kræver, siger de nej. Når de bliver sat til noget, de ikke vil eller tør, sætter de sig til modværge og siger nej. Det er alt sammen krænkelse af barnets og den unges vilje, integritet og selvbestemmelse.

Men er der også nej'er, der stikker endnu dybere? Siger nogle børn ligefrem nej til den moderne barndom? By og land tømt for det brogede liv. Tømt for børn, for gamle, for dyr, for arbejdende mennesker. Livet der er gået indenfor og har lukket døren.

At færdes frit uden overvågning, at se på voksne, der er i gang, at hjælpe til og at gøre egne erfaringer. Mon alt det kan tages fra børn, uden at de reagerer, kæmper imod og siger nej? Det er utænkeligt. Ethvert menneske vil kæmpe imod, hvis det berøves sin frihed. Det enkleste svar

er altså: Børn siger nej, fordi de har mistet hverdagslivets fællesskaber og deres mulighed for at færdes frit.

Men dette svar og denne forståelse findes ikke i den offentlige debat og den pædagogiske diskurs.

Dér opfatter man typisk børn som enkeltstående individer, som staten så anbringer sammen i institutioner, for at de kan opleve fællesskab og blive «sociale», ikke som løsrevne dele af et sønderrevet kooperativt liv. Børn kan som andre mennesker kun tænkes og forstås i dialogisk samspil med andre. Samfund, hvor det organiske, funktionelle fællesliv fortrænges af staternes fremmedorganisering, holder gradvis op med at fungere som samfund, og menneskene isoleres som konkurrerende enkeltindivider. Særlig børnene lider under tabet af fællesskabet – endog uden egentlig at have kendt det, og en stigende andel af dem får alvorlige problemer, nu så mange, at de må forsøges tryllet væk ved at omskrive dem til «udfordringer».

Men dette erkendes som sagt ikke. Hvis et barn stritter imod, siger nej, slår fra sig eller slynger skældsord mod læreren eller pædagogen, så siger man ikke: «Det er da klart, han/hun er jo blevet anbragt her uden at have ønsket det, kan ikke bevæge sig frit omkring, ikke arbejde med, ikke lege løs.»

I stedet rettes det kritiske søgelys mod barnet: Han er grænsesøgende, hun vil aldrig med, han slår. Man forsøger at





Pedagog og forsker **ERIK SIGSGAARD** (ES@ucc.dk, f. 1938) deltok på Første stegs 10 års jubileums fagseminar 4. desember 2014. Han er vel kjent for mange norske barnehagelærere, både som foredragsholder og for sine bøker. I noen av dem går han i rette med den såkalte kjeftepedagogikken – se for eksempel intervju med ham i Første steg nr. 1/2008, sidene 6–8. I dag arbeider Sigsgaard ved Professionshøjskolen UCC (= University College Capital) i København. Hans nyeste bok Respekt for barns og unges nei er viet plass annet sted i denne utgaven av Første steg (foto: Arne Solli).

opdrage disse under væk med formanning, restriksjoner, «konsekvenser», time-out, skældud og bebrejdelser. Forældrene forventes at «bakke op» om institutionens pædagogik. De må helst ikke mildne luften for barnet, lade det sidde selv og tage en mad, når det er sultent, eller lade det lege frit. Det er at modarbejde institutionen/skolen. Også

forældrene skal tvinge barnet ind under faste rammer; på den måde støtter de skolens/institutionens pædagogik.

Men det går jo galt, mest på de mest institutionaliserede af institutionerne. Stadig flere må have psykologisk eller psykiatrisk behandling, der bliver stillet diagnoser og udskrevet ritalin til børn fra 4–5 årsalderen. Barnet føler sig forkert,

fordi det bliver set som forkert; over 20 procent forlader institutionssystemet i en socialt hjælpeløs tilstand, idet de ikke kan læse og skrive brugbart.

### **ET VANSKELIGT BARN HAR DET VANSKELIGT**

Og det sker, fordi barnets nej ikke forstås. Når barnet skriger i afmagt: «I er ►



12. FEBRUAR 2015  
Bergen

## Lekende, lærende og skapende prosesser med digitale verktøy i barnehagen

Stiftelsen IMTEC og samarbeidspartnere ønsker velkommen til den fjerde konferansen om bruk av digitale verktøy i barnehagen.

12. februar 2015  
Radisson BLU Royal Bryggen

**Påmelding:**  
Frist: 15. januar 2015

**Pris:**  
Før 10.01.15: 1.800 kr  
Etter 10.01.15: 2.200 kr  
Studenter m. bevis: 1.300 kr



[www.utedanningskonferansen.no/barnehage](http://www.utedanningskonferansen.no/barnehage)



dumme, skøre, jeg hader jer!» så ser det for voksenverdenen ud, som om det er barnet, der er noget i vejen med. Men undersøgelserne, diagnoserne og genopdragsprogrammerne hjælper ikke rigtigt. Og det kunne jo være, fordi børnenes vanskeligheder kun er symptomer på grundlæggende brist og mangler i deres opvækstvilkår.

Sagt ganske enkelt – og dog så svært at forstå: *Et vanskeligt barn er et barn, der har det vanskeligt.*

Vi lever samtidig i en tid, hvor barnets grundlæggende rettigheder er stadfæstet i FN's børnekonvention, hvor det i de fleste lande er forbudt at slå og fængsle børn, og hvor børns arbejde ikke må udnyttes. I stadig flere familier, institutioner, skoler og ikke mindst på fritidsområdet har børnene og deres meninger også bedre plads i dag end tidligere. Børn skal ikke længere tie, når de voksne taler, må gerne sige imod, og deres lyst og vilje skal respekteres.

På samme tid har medierne bragt børnene tættere på hinanden globalt og lokalt og har givet dem nye «fristeder». Udviklingerne er altså ikke entydige, de er forvirrende og svære at blive kloge på, og flertydigheden lader sig ikke fange med traditionelle metoder. Der er opbrud, og tiden er inde til at prøve at forstå, hvad det egentlig er, børnene siger til os.

Tydeligst taler de, når de vover at sige nej. Så fortæller de os noget om, hvad de gerne vil og ikke vil, og hvordan verden ser ud med deres øjne.

Det er alvorligt, at tidspresset mod børnene øges, hver gang konkurrencestaten tvinger de voksnes arbejds-

mængde og arbejdets intensitet op, og hver gang samme stat tvinger børn til mere skolegang på bekostning af deres fritid. Mere skal-tid, mindre kan-tid. Så må forældrene, selv tvunget, tvinge deres børn mere, og børnene hader det.

Man kan indrette en verden for børnene, altså for fremtiden, uden at lytte til dem, men omkostningerne er betydelige. Måske kan man sige, at systematisk døvhed over for børnenes nej er en trussel på niveau med blindheden over for ressourcemisbrug, økonomisk misregimente og klimaforandringerne. Der venter næsten uoverkommelige opgaver på vores børn – hvis vi, dagens voksne, nu ikke skulle få stoppet de klimaforandringer, der allerede accelererer. *Lyddighedskulturen* og dens opdragelse med grænser, skældud, konsekvens og ja-hat dur ikke mere.

Morgendagens børn har ikke brug for at få viljen knækket og følelserne beskåret. Tværtimod har de brug for at vide og føle, hvad de vil og ikke vil, og for mod og styrke til både at bryde ned og bygge op.

### HVOR ER DET SÅ GODT FOR BØRN AT VÆRE?

- Steder der søger at give børn noget af det fællesliv, de har mistet, med voksne der *er i gang* mere end de sætter i gang.
- Steder hvor der plads og tid og frihed til at lege, gemme sig, råbe og lave brydekamp.
- Steder hvor legen respekteres og ikke blot spændes for læringens vogn.
- Steder hvor *den sociale læring* er i højsædet, det at lære at være menneske blandt mennesker, lege, udvikle ven-

skaber, opleve, hjælpe og blive hjulpet (stadig flere møder op i skolen, fattige på oplevelser og dermed på begreber, fortæller lærere i NEJ-bogen).

- Steder hvor børn kan vælge og ville («I min institution er der ikke nogen, der stiller sig undrende over for børn, der fravælger en voksen. Det sker, når barnet skal skiftes, er ked af det, skal sove eller have hjælp til noget. Det giver sig udtryk ved, at børnene søger øjenkontakt eller rækker ud efter den voksen, de helst vil have i den givne situation, og det accepteres i den udstrækning, det kan lade sig gøre. Jeg har ikke oplevet en voksen, der aldrig bliver valgt. Man kan vel sige, at det er et reelt valg, barnet har, som sagtens kan imødekommes.» Sådan fortæller en pædagog i NEJ-bogen.)

### SELVREGULERING

Dermed er vi fremme ved forståelsen af, hvad et menneske er. Et menneske vil, vælger og vrager. Bliver det fastspændt, indespærret eller underkastet mange «grænser og faste rammer», så kæmper det eller flygter eller – i yderste nød – opgiver. Derfor er den gode institution karakteriseret ved hele tiden at mindske sin institutionaliserings-intensitet.

Det nyfødte barn er fuldstændig afhængig af andres bestemmelse, men kan allerede efter nogle måneder vende hovedet væk fra brystet, når det ikke vil spise mere. Barnet «siger» nej, og inden længe følger kaskader af frydefulde nej'er. Og hvordan mødes så de?

That's the question.

## PÅMELDING: [www.udf.no/kurs](http://www.udf.no/kurs) eller [kurs@udf.no](mailto:kurs@udf.no)



### Lærerutdanningskonferansen 2015

#### Tema: Master

**Tid:** 29. januar

**Sted:** Lærernes hus, Osterhaus' gate 4A, Oslo

**Pris:** Konferansen er gratis (begrenset antall plasser)

**Tema på årets konferanse er master.** Fra 2017 skal også grunn-skolelærerutdanningen være på masternivå. Det er viktig at dette blir en innholdsreform, ikke bare blir en strukturereform.

Til konferansen kommer bl. a. Torbjørn Røe Isaksen, Sten Ludvigsen, Terje Mørland, John Brunmo, Ninni Sandvik, Rachek Jakhell og Ragnhild Lied. Kommer du?



### Forskerfrø 2015

Nasjonal konferanse for ansatte i barnehagen

**Tid:** 2.-3. februar

**Sted:** Lærernes hus, Osterhaus' gate 4A, Oslo

**Pris:** Gratis! (Begrenset antall plasser)

Naturfagsenteret og Utdanningsforbundet inviterer til nasjonal naturfagkonferanse for ansatte i barnehagen. På årets konferanse blir det en rekke spennende foredrag, bl.a. av Pål Brekke og Petter Bøckman. Det blir inspirerende innlegg fra praksisfeltet – og Kari Holter og Guri Langholm fra Naturfagsenteret viser morsomme og kule eksperimenter du kan gjøre i barnehagen. I tillegg blir det utdeling av Forskerfrøprisen 2015. Dette må du ikke gå glipp av!



### Utvikling av lek og læring i barnehagen

**Tid:** 9.-10. februar

**Sted:** Lærernes hus, Osterhaus' gate 4A, Oslo

**Pris:** 2800 (medlem), 3500 (ikke-medlem)

**Kursholdere:** Ingunn Størksen, May Britt Drugli, Liv Gjems og Vibeke Glaser

På kurset presenteres oppdatert kunnskap om barns utvikling i barnehagen. Her gis en oversikt over de mest anvendte psykologiske teorier som inkluderer både miljøets, biologiens og genetikkens betydning. Hensikten med kurset er å fremme en flerfaglig og integrert tilnærming til barns utvikling, lek og læring.



### Hvordan bli en bedre leder? – om å skape mening

**Tid:** 11. mars

**Sted:** Lærernes hus, Osterhaus' gate 4A, Oslo

**Pris:** 1000 (medlem), 1800 (ikke-medlem), 600 (student)

**Kursholder:** Hilde Widerøe Wibe

Dette kurset vil gi deg større innsikt og økt oppmerksomhet om hvordan du som leder påvirker dine omgivelser. Hva må du være oppmerksom på? Hvordan kan du bidra til å gjøre en forskjell og få frem det beste i dine medarbeidere?

På kurset vil du få presentert noen ledelsesverktøy som gjør at du som leder kan holde oppmerksomhet på noen få saker og dermed gjøre ledergjerningen enklere.



# Ikke redd for beinbrudd

**Far var høgskolelektor, så det å arbeide ved en høgskole var uaktuelt. Mor var førskolelærer, så noe som hadde med barnehage å gjøre, kom ikke på tale. Hun ville helst bli flyger. Men nå har Ellen Beate Hansen Sandseter i snart 15 år forsket og undervist ved Dronning Mauds Minne, Høgskole for barnehagelærerutdanning, i Trondheim.**

INTERVJUER **ARNE SOLLI** FOTOGRAF **ERIK M. SUNDT**

Ellen Beate Hansen Sandseter er forskeren som er tilhenger av skrubsår, og til og med beinbrudd, og motstander av barnehager og skoler der barna forbyr å klatre i trær og i stedet tilbys sterile og fantasiløse lekeapparater av plast. Ironisk nok er hun kanskje mer kjent ute enn her hjemme; som ekstern ekspert i EUs komité som blant annet arbeider med standarder for lekeplass-sikkerhet, *Comité Européen de Normalisation* (CEN), opplever hun at hun i høy grad når fram med sine synspunkter, som den eneste i komiteen med barns utvikling og lek som spesialkompetanse (se også intervju med Sandseter om arbeidet i CEN i Første steg nr. 3/2012).

– I EU-landene har jo sikkerhetskravene vært drevet til nesten hysteriske høyder, inntil de nå begynner å se hvor ødeleggende overdrevne krav kan være for barn, barndom og barns utvikling. Tendensen når det gjelder EUs standardregelverk nå, er at lekeplasser og lekeapparater på disse skal vurderes ikke kun ut fra risiko, men ut fra *risk and benefit*. Man skal altså også vurdere hvilke utviklings- og opplevelsesmessige *goder* lekeplassen og dens lekeapparater tilbyr barna, sier Sandseter. – Denne tenkningen vil trolig også bli lagt inn i rammeverket for en utdanning til lekeplassinspektør; man skal ta hensyn til barneperspektivet, og det skal ikke være lov til kun å vurdere risiko uten samtidig å vurdere hva som kan tjene barnet utviklingsmessig.

Går et regelverk i tråd med det som her er nevnt gjennom i de rette organer i EU i løpet av kanskje 2015, kanskje senere,

vil EU ha et lekeplassregelverk mer i Sandseters smak enn hva Norge har. Hun understreker imidlertid at motkreftene likevel er sterke, mange mener fortsatt at skader ikke *skal* forekomme. Men hun bidrar i høyeste grad til debatt om spørsmålet.

Derfor synes hun det er deprimerende å lese om enkelte norske barnehager og skoler som later til å gå imot det hun håper er en europeisk tendens.

– Jeg leste en avisartikkel nylig om en skole her til lands der det innføres forbud mot å klatre i trær. Rektor sier til avisen at de aldri hadde hatt ulykker med klatrende barn, men noen foreldre hadde presset på fordi de mente det *kunne* skje ulykker. Enkelte barnehager har gjort det samme. Hvis dette er en ny norsk trend, synes jeg den er en trend i feil retning, sier hun.

## VERDIEN AV ANTIFOBISKE EFFEKTER

I august i år ble Sandseter intervjuet i New York Times! I 2011 skrev hun en artikkel om *antifobiske effekter* av risikofylt lek sammen med forskerkollega, psykolog og angstforsker Leif Edward Ottesen Kennair ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim, i et internasjonalt fagtidsskrift, og samme år kom grunnideen i artikkelen deres med på avisens liste over «32 nyskapninger som vil endre morgendagen»!

– Leif og jeg tok utgangspunkt i angstforskning og lekforskning og hvordan de to retningene sett under ett kunne tolkes. Visse skepsiser og visse former for angst er vi født med, slik at vi som små barn og toddlere ikke skal ta livet av oss ved å ta for store sjanser. Småbarn er naturlig redde for høyder, for eksempel, som forsøket *the Visual Cliff* viser.



Ellen Beate Hansen Sandseter mener at lekens betydning for barnas kognitive utvikling er udiskutabel.

– Her legges en glassplate over en dyp kløft, fortsetter hun, – og så skal det lille barnet krabbe over glassplaten. Men det gjør det ikke! På grunn av sin medfødte angst for avgrunner. Tilsvarende former for angst har barnet for dypt vann og for separasjon fra foreldrene, for å nevne noe: Angstens funksjon er å sikre at vi overlever, men naturligvis er det ikke like hensiktsmessig å trekke med seg denne angsten inn i voksenlivet.

– Vi ville se hva som skjer i vanlig lek, der barn utsetter seg for risiko og farer. Vi hadde som utgangspunkt at angst har en funksjon også i leken, og vi fikk vår antakelse bekreftet.

Det viste seg at det ikke først og fremst er dem som faller ned fra trær, brekker foten og kanskje havner på sykehus som barn, som får angst for trær og klatring som voksne. Det motsatte er tilfelle, det er heller de som aldri får lov til å klatre som barn og som følgelig ikke får lov til å løpe risikoen for å skade seg, som er redde for klatring i voksen alder.

– De fikk ikke muligheten til å *av lære* seg angsten gjennom å leke på en måte de var litt redde for, en angst som de gjennom leken kunne lært seg å håndtere. Dermed kunne de ikke finne ut at dette faktisk ikke er noe å være redd for, for «jeg klarer jo å håndtere det», sier Sandseter.

---

«De voksne som i barndommen ikke får lære seg å håndtere høyder, dypt vann, og mange andre mulige farer, er i større grad enn de som får, representert i grupper med diagnostisert angst.»

Det er dette som er den antifobiske effekten: Å av lære seg gjennom å mestre. Generelt sagt: De voksne som i barndommen ikke får lære seg å håndtere høyder, dypt vann, og mange andre mulige farer, er i større grad enn de som får, representert i grupper med diagnostisert angst.

– Dette ifølge longitudinelle studier, studier som følger indivi-

dene fra de er barn til de blir voksne, legger Sandseter til. – Dette var også den koblingen vi gjorde, og som har fått oss til å konkludere med at risikolek sannsynligvis har en antifobisk effekt.

### **BARNEHAGELÆRERNE KAN DET**

Barnehagebarn leker ofte risikofylte leker som å klatre i trær, og det er Sandseters overbevisning at barnehagelærerne og personalet for øvrig har et godt og bevisst forhold til denne siden ved barnas lek.

– Hva som er vilt og farlig ved barns lek er jo en høy grad en individuell og personlig vurdering, også for barnehagelærerne, sier hun. – De har sine egne grenser for hva som er tolerérbar lek, både for seg selv og for de barna de har ansvar for.

– Én barnehagelærer kan uttale at «jeg ønsker ikke å være en begrensning for ungen, men jeg er av den redde typen som blir bekymret når jeg ser et barn tre – fire meter oppe i et tre». En slik barnehagelærer har ofte utviklet egne strategier for ikke å begrense ungen, hun tilkaller for eksempel en kollega hun vet er mindre ømskinnet, og som kan ta over situasjonen.

Spenning og sikkerhet er størrelser som skal balanseres når barn leker, og det er ikke lett å balansere rett, medgir Sandseter. Hvor skal grensen trekkes? Er barnehagelæreren (eller assistenten) kompetent til å trekke grensen der den bør trekkes? Hvilke kunnskaper har barnehagelæreren om de barna som er involvert i situasjonen? En treåring er jo ikke rett og slett en treåring – Lars er mer fysisk utviklet enn Håvard.

– Erfarne ansatte som *kan* sine barn, vet godt hva de kan tillate barna å gjøre. Mange ansatte opererer slett ikke med aldersregler for å gjøre dette eller hint, for eksempel å klatre i et tre eller i en bratt bergskrent, de praktiserer kompetansebegrensninger. De praktiserer ulike regler for jevngamle barn på samme avdeling ut fra kunnskap om at Lars har utviklet ferdigheter som Håvard ennå ikke har. Håvard trenger mer tid før han mestrer det samme.

– Det er mitt inntrykk at personalet er seg dette veldig bevisst, sier Sandseter. – Barna synes også dette er helt i orden og ikke urettferdig. «Jeg må øve meg litt før jeg kan klatre så høyt som det Lars kan», sier eksempelvis Håvard. Skal vi behandle folk, også barn, rettferdig, må de behandles forskjellig.

### **BARN LÆRER BEST I LEK**

Uttrykket «skolsk» i barnehagesammenheng er så godt som borte, men presset i retning den «lærende» barnehagen er større enn noen sinne – med konsekvenser for barns lek?

Sandseter viser til at kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen sier det ikke skal være skole i barnehagen, der skal barna leke, og *læring* skal være *lekpreget*. Dette finner hun betryggende – eller kanskje ikke.

– Lek er både barneinitiert lek og voksenstyrt lek. Voksenstyrte aktiviteter kan defineres som lek fordi de er «lekpregede», men de er ikke fri lek. Fri lek oppstår blant barna på deres egne premisser; barns definisjon av lek er «ikke voksenstyrt», de voksne bestemmer ikke, det er barna som bestemmer innhold og regler, sier hun.

Sandseter mener all form for systematisk læring, selv om den er lekpreget, vil fortrenge barns egeninitierte lek, og det finner hun ikke positivt.

– Nå mener jeg ikke at barn skal få leke fritt og gjøre akkurat hva de vil hele tiden, det må være en balanse, sier hun. – Men skal det være en overvekt av noe, skal det være en overvekt av barneinitiert lek. Da er barna mest motiverte, og da er læringspotensialet størst.

– Ut fra forskjellige politikerutsagn er jeg imidlertid usikker på hva politikerne mener med lek. Hva mener de når de sier læring gjennom lek?

Det finnes en rekke forskjellige såkalte læringsprogrammer til bruk i barnehagen, programmer som i mange tilfeller er utviklet av kommersielle interesser, og disse programmene er alltid i hovedsak voksenstyrte. Sandseter peker på at det finnes gode alternativer til en eller annen «pedagogisk pakke» som kommunen har bestemt seg for å innføre i egne barnehager: – Jeg har sett mange eksempler på at ansatte, selvsagt med høy faglig kompetanse, er i stand til å ta tak i barnas initiativer og skape gode læringssituasjoner sammen med dem. Dette er å foretrekke framfor all slags «pakker».

Lekens betydning for barns kognitive utvikling er udiskutabel: – Det forstår nok studentene godt, leken og det kognitive utgjør jo selve grunnlaget for utdanningen. Et viktig skille mellom grunnskolelærerne og barnehagelærerne er at for barnehagelærerne er leken et verktøy for læring, poengterer Sandseter.

### **PEDAGOGTETTHETEN ER ALTFOR LAV**

Rekrutteringen til yrket er sviktende og politikernes ambisjonsnivå når det gjelder pedagogtettheten er altfor lavt, fastslår Sandseter: – Et vedtak om at 50 prosent av personalet skal være barnehagelærere burde vært fattet for lengst. Realiteten er at det hadde ikke vært mulig å oppnå 50 prosent pedagogdekning fordi det ikke finnes barnehagelærere nok, men da hadde vi i

**INTERVJUET:** Ellen Beate Hansen Sandseter (42) (Ellen.B.Sandseter@dmmh.no) er førsteamanuensis ved seksjon for fysisk fostring ved Dronning Mauds Minne, Høgskole for barnehagelærerutdanning (DMMH) i Trondheim. Hun er rådgiver i lekeplass-sikkerhetsspørsmål for EUs Comité Européen de Normalisation (CEN), og forfatter og medforfatter av en rekke bøker. Den nyeste er *Vilt og farlig – om barns og unges bevegelseslek* (Gyldendal Akademisk 2014), sammen med Jens-Ole Jensen ved VIA University College i Danmark. De to er også redaktører for boken som har en rekke norske og danske bidragsytere.



det minste fått synliggjort barnehagelæremangelen tydelig.

En slik synliggjøring ville også vært et godt utgangspunkt for et økt press mot både politiske myndigheter og utdanningene for å styrke utdanningenes kapasitet.

– Vil vi ha en barnehage av høy pedagogisk kvalitet, må vi sikre at barnehagen får flere høyt utdannede og høyt kompetente barnehagelærere, fagfolk med høy relasjonskompetanse, evne til å skape vennskap og trivsel, og med evne til å skape gode lærings situasjoner. Dagens pedagognorm duger ikke, sier hun.

Og i tillegg: – Hva er det barnehagelærerne bruker tiden sin på? Nå er visstnok et nytt tidsbrukprosjekt i emning, og det trengs nok. Det spiller jo ingen rolle hvor kompetente og kvalifiserte barnehagelærerne er dersom de bruker tiden på å fylle ut skjemaer! Barnehagelærernes arbeidsvilkår handler om både politikk, økonomi og administrasjon.

### INGENTING TIL HØGSKOLENE

Når det er sagt, kommenterer hun gjerne også vilkårene for utdannerne: – Høgskolene fikk ingen ekstra midler tilført i forbindelse med den store og arbeidskrevende barnehagelærerreformens – dette i motsetning til hva som skjedde ved innføringen av grunnskolelærerreformens, *da* ble det tilført ekstra midler.

– Ser vi på innholdet i «Lærerløftet», blir det klart at barnehagelærerne ikke regnes som lærere, for i «Lærerløftet» nevnes de overhodet ikke, fortsetter Sandseter.

Hun mener barnehagelærerne lider av et identitetsproblem, sett fra Kunnskapsdepartementet: – Jeg opplever at vi fortsatt blir sett på som en liksomutdanning. Formelt er barnehagen en del av utdanningssystemet, og det snakkes pent om den ved festlige anledninger, men i realiteten prioriteres den ikke like høyt som skolen.

I tillegg kommer at kløften mellom barnehage- og grunnskolelærerne utvides ved at de sistnevnte er i ferd med å få en obligatorisk femårig masterutdanning, mens barnehagelærerne fortsatt må nøye seg med den treårige bachelorutdanningen. Spørsmålet er om lønns gapet mellom de to i så fall vil øke ytterligere.

Selv om Sandseter finner mye å kritisere når det gjelder politiske myndigheters behandling av barnehagen, barnehagelærerne og utdanningen, synes hun likevel at det er bra at sektoren sorteres under Kunnskapsdepartementet og at det for tiden bevilges mer penger til barnehagerelatert forskning.

### VILLE BLI FLYGER

Drømmen var ikke DMMH, men å bli flyger. Hun er heller ikke utdannet førskole-/barnehagelærer, men har hovedfag i idrettspsykologi fra Norges idrettshøgskole (NIH) i 1997. I 1997/1998 arbeidet hun som vitenskapelig assistent ved NIH.

– Det året ble jeg gravid, og like før termin flyttet jeg og min

samboer til Trondheim, for det hadde vi bestemt oss for, sier Sandseter. Ektemannen er fra Trondheim, hun selv er født i Oslo, riktignok med trøndersk far, men vokste opp i Trondheim fra hun var to år gammel.

– I 1999 hadde jeg vært hjemme med min lille sønn et års



tid, og det var på tide å finne seg en jobb. Med en far ansatt ved Høgskolen i Sør-Trøndelag og en mor som var førskolelærer «i bunn», var jeg fast bestemt på ikke å havne ved en høgskole og ikke i en barnehage. Jeg søkte idrettskonsulentstillinger og lignende i kommuner og idrettskretser, men fikk ingenting. Så dukket det opp et vikariat ved seksjon for fysisk fostring her ved DMMH, og da fikk jeg vite på hjemmebane at jeg i alle fall burde søke! Jeg søkte, fikk vikariatet, og dermed var jeg solgt! fastslår Sandseter. – Jeg har aldri trivdes så godt på noen annen arbeidsplass.

PS: Hun søkte flygerutdanning, men der var et års ventetid for å komme inn. I venteåret tok hun grunnfag idrett for å holde seg i form til de fysiske testene ved opptaket til utdanningen, men hun ble så glad i idrett at hun valgte å fortsette med det. Etter mellomfag i idrett ble det en jorden rundt-reise, og tilfældighetene ville at hun også meldte seg opp til eksamen i psykologi grunnfag. Det gikk så bra at det i tur og orden ble mellomfag, så hovedfag i idrettspsykologi, og til slutt doktorgrad i psykologi.

Om Sandseter ikke ble flyger, flyr hun uansett høyt. Få undervisere, forskere og rådgivere innen barnehagefeltet her til lands når like langt ut som henne!

# Klatret opp og så verden

**I hagen på Eik vestre barnehage i Tønsberg ligger en stor stein. Andreas Wahl, kjent blant annet fra Barne-TV, gikk i denne barnehagen. Fra steinen så han hele verden. Han elsket å klatre, og gjør det fortsatt.**



**BENTE BOLSTAD**  
(bente.bolstad@gmail.com)  
er frilansjournalist

Kom det en brannbil forbi, løp Andreas og vennene ned og forserte den store steinen. Den var ikke så lett å klatre på. Det var en egen gjeng med unger som klatra i barnehagen.

Andreas Wahl (31) har vært tilbake og sett på steinen. Den er ikke så stor lenger, bare to – tre meter høy, og den ligger på barnehagens laveste punkt. Men det er rart med det, følelsen av å komme seg opp for å se er fortsatt der i minnet.

Andreas gikk i barnehagen fra han var halvannet til han ble sju år. Han tror avdelingen het Tornerose. Selv synes han at han har få minner fra denne tida, men noen er det. Blant annet husker han godt at *hans* voksenmenneske i barnehagen var Gerd.

– Jeg var veldig knytta til henne. Nå har jeg ikke sett henne på mange år, sier han.

I dag livnærer Andreas Wahl seg av fysikk-kunnskapene sine, han formidler dem til andre mennesker på en underholdende måte, han er litt showmann, og han er litt kremmer.

Kremmerånden får han utløp for gjennom nettsiden sin. Her selger han mirakelbær som får alt surt til å smake søtt, og heksemel, også kalt flammepulver.

– Jeg tjener ikke penger på dette, men det er såpass nerdete at det er moro å holde på med, sier Andreas.

## SHOWMANN

*– Er det noen rød tråd i det du holder på med, fra du gikk i barnehagen og fram til i dag?*

– Trangen til å underholde tror jeg kom tidlig. Jeg kledde meg stadig ut i barnehagen, og hjemme også.

Og når han først gjorde det, var det gjennomført. Hadde han kledd seg ut som Charlie Chaplin, var han Chaplin hele dagen. Ganglaget var karakteristisk, med stortærne pekende utover, fra morgen til kveld.

Han benyttet anledningen når han fikk den. Hadde han fått ansvaret for å trille matvogna inn til spisebordet, tok han det som en viktig oppgave, og lagde et nummer ut av det.

## DEN SISTE FRIHETEN?

Han husker også godt følelsen han hadde da han skulle begynne på skolen. Der var alt seriøst og ordentlig. Tanken på alvoret som skulle møte ham, medførte



Ungene i Akersbakken barnehage kjenner igjen Andreas Wahl fra Barne-TV. Og klatring, det liker de alle sammen, slik Andreas gjorde i sin tid i barnehagen.

en siste krampetreking. Den frie barnehagegutten prøvde ut alle tenkelige frisyrrer.

– Det siste året jeg gikk i barnehagen hadde mamma og jeg et prosjekt hvor jeg prøvde ut en masse forskjellige hårsveiser. Vi laget et skjema med tegninger over 15-20 forskjellige frisyrrer. Jeg prøvde hanekam, kort på toppen og langt på sidene, innbarberte striper i nakken og mye mer, ler Andreas.

Andreas er født i Tyskland, far er tysk, og da han begynte i barnehagen var han helt ny i Tønsberg.

Han minnes at han var veldig redd for en som var to år eldre enn seg i barne-





hagen. Han het Joakim, og alle var redd for ham. Men denne redselen til tross, han følte seg trygg og ivaretatt i barnehagen.

#### **TV-PERSONLIGHET**

Nå i høst sluttet han i Barne-TV etter to år som programleder. Noen kjenner Andreas derfra, andre har sett ham på programmet *Lyngbø og Hærlands Big Bang*, som hadde nesten en million seere på fredagskveldene for noen år siden. I høst fortsatte programmet *Folkeopplysningen*, som ser med kritiske øyne på alternativbevegelsens helseråd, men også på legemiddelindustrien.

– Jeg er veldig nysgjerrig. Når eksakt det begynte, husker jeg ikke. Men i førskolealder/tidlig skolealder ble jeg mer og mer vitebegjærlig. Så det å forsøke å finne ut av ting, det har vært med meg lenge.

– *Kommer vi til å se mer til deg i Barne-TV?*

– Nei, det var en toårig kontrakt som er over nå. Men jeg holder døra vidåpen for å gjøre noe i NRK Super, gjerne noe som har med vitenskap og eksperimenter å gjøre. Jeg liker den ikke-kommersielle profilen, på Barne-TV teipet vi til og med over merkenavnet til basketballen vi brukte.

Unge Wahl studerte fysikk ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim. Der fikk han også interessen for formidling av realfag.

– Det er så mange myter om realfag. Det er kanskje det viktigste jeg gjør, å lære unger og voksne eksperimentglede. Mitt ønske er at barn som lærer fysikk, kjemi og naturfag møter fagene med et: Hei, dette var kult!

– *Hvis og når du får barn selv, vil du sende barnet ditt i barnehage?*

– JA! Uten tvil! Det er nyttig, barna lærer å ta hensyn til andre og å fungere i samspill med andre.



# For barnets **første** syvårsperiode

## **Pedagogiske ildsjeler i samarbeid med engasjerte foreldre fikk virkeliggjort Sommerfuglen Steinerbarnehage i Trondheim.**

Initiativtakerne for å få bygget en spesialutformet barnehage for Steinerpedagogikk i Trondheim var pedagogene Aurelia Udo de Haes, Sylvia Hådi og Isolde Hofstad, godt støttet opp av engasjerte foreldre. De tre Steinerpedagogene gikk til arkitektene Karen Romslo og Morten Jakobsen i Kvadrat Arkitektkontor i Trondheim med et boblediagram som viste hvordan de ville ha barnehagen organisert. Dette ble utgangspunkt for et tett samarbeid mellom pedagoger og arkitekter om utforming av et bygg med en planløsning som til slutt så ut som en sommerfugl, og slik fikk barnehagen sitt navn.

Isolde Hofstad, som ble barnehagens styrer, sier at samarbeidet om planleggingen av barnehagen var godt gjennom hele prosessen og at arkitekten fanget opp og materialiserte deres ønsker fram mot et resultat de er svært fornøyde med. Arkitekten hadde ikke spesiell tilknytning til Steiner-pedagogikk eller -filosofi, noe Hofstad mener ikke er nødvendig for å forme en Steiner-barnehage – arkitekter kan å sette seg inn i ulike programmer som grunnlag for utforming.

Steiner-barnehager og -skoler utformes ikke etter en mal, men har likevel noen særtrekk inspirert av Rudolf Steiners syn på arkitektur og pedagogikk. Goetheanistisk, antroposofisk arkitektur eller Steiner-arkitektur er betegnelser som gjerne brukes om byggene med sine organiske, variasjonsrike former og naturlige og miljøvennlige materialer. Arkitekturen henter sine former i spennet mellom naturens levende organiske



## **Sommerfuglen i Trondheim**

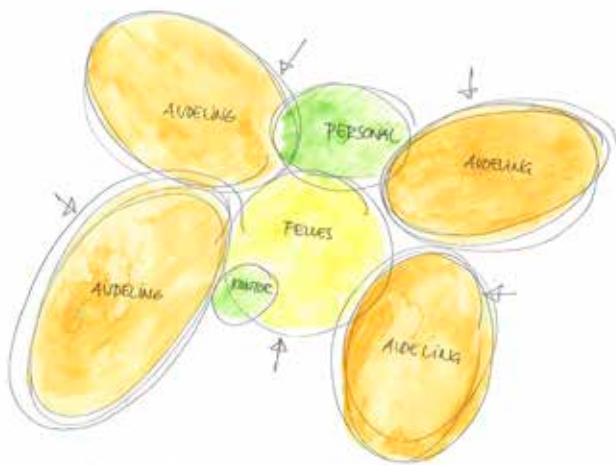
*Dette bygget skal være et trygt sted  
der små og store mennesker  
kan møtes og vokse  
i tillit til det gode i verden  
i glede over det vakre i verden  
og i stadig søken etter det sanne i  
verden.*

Verset i rammen er hentet fra grunnsteinsnedleggelsen i 2006 som markerer innvielsen av det nye bygget som skulle bli Sommerfuglen Steinerbarnehage. Dette er et ritual der alle involverte i prosessen viser sin takknemlighet over bygget og sine ønsker for livet som skal leves der.

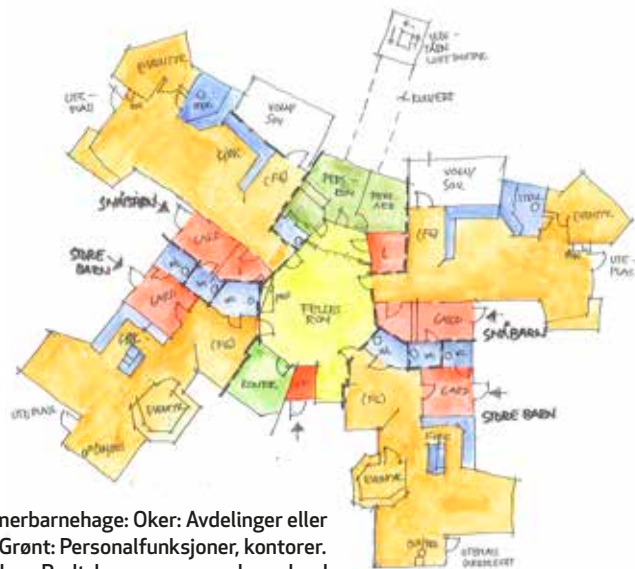
former og det geometrisk stivnede, sier arkitekt Jan Arve Andersen i en artikkel om Steiner-arkitektur (Tronsmo 2014). Dynamiske bygningskropper med varierende vindusformer og særpreget fargebruk er noen kjennetegn. Byggets utforming er likevel ikke et arkitektonisk mål i seg selv, men et virkemiddel for pedagogiske ideer og funksjoner.

I Steiner-pedagogikken er det fysiske

miljøet en viktig kilde til læring som skal gjenspeile og støtte barnets utvikling gjennom ulike livsfaser. Både former, farger og materialbruk reflekterer individets vei fra omsorgstrengende og læringsøkende lite barn til selvstendige og reflekterte ungdommer og voksne. For eksempel er fargebruken for de yngste preget av varme, omsluttende farger, mens høyere opp i skolealder blir farg-



Arkitekten fikk et boblediagram som forklarte hvordan barnehagen skulle organiseres.



Planskisse Sommerfuglen Steinerbarnehage: Oker: Avdelinger eller hjemmebaser. Gult: Fellesrom. Grønt: Personalfunksjoner, kontorer. Blått: Stellerom, toaletter, kjøkken. Rødt: Lager, gangareal, garderobes.

ene kjølige for å understøtte konsentrasjon og refleksjon. I barnehagealder trenger barna varmende, beskyttende omgivelser og gode sanseopplevelser som gir næring til både kropp og sinn. Ifølge Steiner er læring i de syv første årene særlig knyttet til handling og etterligning. Et miljø med varierte og stimulerende sanseinntrykk tilrettelagt for lek, kroppslig utfoldelse og praktiske hverdagsaktiviteter er derfor en del av barnehagepedagogikken.

### BARNEHAGEBYGGET

Sommerfuglen har fire avdelinger, to småbarnsavdelinger med 10 barn hver, og to storebarnsavdelinger med 18 barn.

Bygget er formet med avdelinger som stråler ut fra et sentralt fellesrom, *hjerterommet*, som danner sommerfuglens kropp. Hjerterommet har tydelig inngang for besøkende fra uteplassen med kontor og personalfunksjoner like innenfor. Kontoret har god utsikt til utelekeplassen og hvem som kommer, og er sentralt plassert i forhold til avdelingene. Hjerterommet nyttes til felles samlinger, skuespill, dans og fest og til personal- og foreldremøter.

Avdelingene danner sommerfuglens vinger. Avdelingene har egne innganger med garderobes for barna og et stort vinkelformet oppholdsrom der det også er et fullverdig kjøkken. Hver avdeling lager sin mat, og barna spiser

i avdelingene. Her vektlegges sunn mat av økologiske råvarer og barna deltar i tilberedning.

Arealet for fingarderoben er innlemmet i avdelingen som fullverdig lekeareal. Hver avdeling har også et lite eventyrrom, som skal være lite og intimt. Her sitter barna tett sammen i en halv-sirkel på benker langs veggene. Fortelleren sitter i en god stol med et vakkert dekorert bord foran seg. Dette er bare ett eksempel på at romform, innredning, farger og materialbruk spiller sammen og skaper en rolig og god stemning som skal smitte over i barnet.

Barnehagen har naturmaterialer med lasert tre panel på alle vegger unntatt våtrommene. Lasering gjør at veggene virker luftige, får dybde og mindre tetthet og gir et mer variert fargespill enn vanlig maling. Inneklimaet virker godt, og overvåkes nøye. Ventilasjonsløsningen er en hybridløsning uten kanaler. Våtrommene er kontinuerlig ventilert, mens oppholdsrommene ventileres etter behovene følere i avdelingene fanger opp.

Bygningskroppens form bidrar til

at det dannes varierte uterom mellom sommerfuglvingene. Avdelingene får egne utearealer nær sine innganger, supplert med sentrale felles arealer ved inngangen til hjerterommet og ved sommerfuglens hode- tårnet. Uteplassen og gjerdet som begrenser den er organisk formet. De avdelingsnære uteplassene er supplert med spennende felles partier med hauger, tunneller, sklie – og aktivitetsområder som for eksempel utesnekkerverksted og gapahuk med bål plass. Til sammen dannes et spennende og gjennomtenkt barnehagemiljø med variasjon og god sammenheng mellom ute- og innemiljø.

### RAMMEPLANEN

I Sommerfuglens årsplan gjenkjenner vi de syv fagområdene i den nasjonale rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (KD 2006, 2011), men med andre betegnelser. For eksempler blir den nasjonale rammeplanens fagområde «Kommunikasjon, språk og tekst til «Språkkompetanse» i *Pedagogisk plan for Steinerbarnehagene og første klasse*. «Natur, miljø og teknikk» blir til «Sanse-

Artikkelforfatterne:

**RANDI EVENSTAD** (randi.evenstad@hio.no) er høgskolelektor ved barnehagelærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo og Akershus.

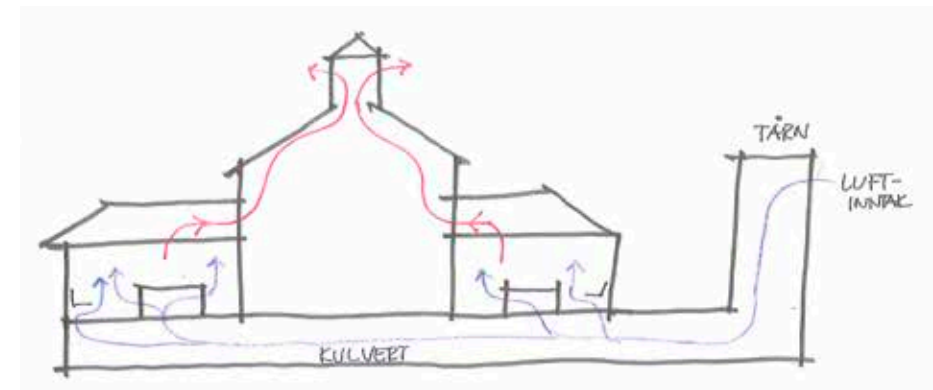
**BIRGER DAHL** (B.Dahl@enerhaugen.com) er arkitekt med mangeårig erfaring fra tegning og bygging av barnehager og skoler.



og iakttakelseskompetanse» og «Etikk, religion og filosofi» er i steinerpedagogisk oversettelse blitt til «Etisk-moralsk verdikompetanse».

Styrer Hofstad sier at selv om de arbeider i tråd med den nasjonale rammeplanen, preges pedagogikken av forskjellige holdninger. Hun mener at mens den offentlige barnehagen stadig presses i retning av det mer skolemessige «nå skal vi lære», ønsker Steinerpedagogikken å fremme læring gjennom lek og gode opplevelser. I tillegg gir gjentagelser og en fast rytme i dagsløpet, ukeplanen og overflødig i hverdagen. Kunstneriske aktiviteter er gjennomgående og knyttes på ulike måter opp til faste årstidsfester, spontane prosjekter og til flere av fagområdene. Fortellinger, maling, sang, musikk og dans hører med i de fleste sammenhenger. Hele mennesket, utviklingen av både kroppen, følelsene og tankevirksomheten bør gå hånd i hånd!

Språkopplæring sees i sammenheng med sanser, kropp og bevegelse. Språkopplæringen ivaretas metodisk gjennom at det legges stor vekt på frilek, sanger, ringleker og bevegelseslek som stimulerer både grov- og finmotorikk. Gjentakelsene er med på å styrke språkevnen. Barnet lærer å tale gjennom talende omgivelser med voksne som gode språklige forbilder. Voksne må i tillegg til vennlig, klar og tydelig tale bruke et ordrikt språk med korrekte begreper og like viktig, la barn



Ventilasjonsystemet: Luft tas inn i tårnet på nordsiden, fordeles under bygget og opp i sittebenker og kjøkkenøy i avdelingene, så videre gjennom hjerterommet og ut.

selv få snakke ferdig uten å avbryte eller korrigere ord eller uttale. Fortellinger og eventyr brukes daglig som en del av språkdannelsen og for språkforståelsen. Samtidig gir gode historier og eventyr en følelsesmessig orientering om hva livet kan innebære. Regler og tekster med andre språk blir gjerne brukt, men da ikke i oversettelser. Barnet etterligner det fremmede språket usjenert og derigjennom styrkes den generelle språkfølelsen og språkforståelsen.

Tilsvarende blir «Kropp, bevegelse og helse» til «Kropp- og iakttakelseskompetanse» i Sommerfuglen. Dette ses i tett sammenheng med språkutviklingsprosessen. Psykisk og fysisk helse henger tett sammen. Barnets selvfølelse knyttes for en stor del på hva barnet fysisk sett kan klare av bevegelser og kroppskontroll.

Ved å lære å bevege seg aktivt og allsidig blir både tankevirksomheten og kroppen stimulert. Uteliv med løping,

hopping klatring, skigåing, slengtau, hinderløyper gir både fin- og grovmotoriske bevegelser og rolleleken utvikler fantasi og forestillingsevne. Leker og materialer inspirerer fantasien ved at barna fritt kan bruke dem til ulike funksjoner etter behov. Rik tilgang på materialer som ikke er normerte eller ferdig skapt, som tre-røtter, steiner, ull, skinnbiter, tøystykker, trebiter, kongler, og så videre, stimulerer barnas skapende krefter. Alle slags historier, eventyr og fortellinger inspirerer barna til å forvandle det de har hørt i en lekende aktivitet. God tid til frilek ute og inne i et inspirerende læringsmiljø gir barna mulighet til konsentrasjon og skaperglede. Deltakelse i hagearbeid, enkelt håndarbeid, kjøkkenarbeid, snekring, håndverk og spilling på enkle musikkinstrumenter inngår i dagliglivet for barna og gjenfinnes i materiell og innredning både inne og ute.

I Steiner-barnehagen finnes imidlertid ingen PC eller TV, her stimuleres barnas sanser direkte gjennom varierte opplevelser i et ekte miljø. Bruk av gjenomskubare tekniske og mekaniske hjelpemidler som for eksempel manuell kornkvern, hjulvisp og koking/ baking kan gi elementære opplevelser av fysikk og kjemi i sammenheng med matlaging.

#### YTRE SANSEINTRYKK – INDRE EGENSKAPER

Barn finner kunnskapen når de har behov for den. Oppgaven til barnehagen blir å støtte det enkelte barnet i å finne sine interesser. Barnehagen skal bidra til at alle barn kan finne en god selvfølelse. Fiolinisten som kommer til barnehagen på onsdagskonsert, kan- ved siden av å

## Steiners syvårsperioder

Den østerrikske filosofen og pedagogen Rudolf Steiner (1861–1925) utviklet antroposofien – *visdommen om mennesket* – en åndelig filosofisk retning med et menneskesyn som får praktiske følger på mange områder som medisin, jordbruk, arkitektur og pedagogikk. Steiner deler opp menneskets utviklingsfaser i syvårsperioder. I den første perioden, der barnehagebarna er, griper barnet læringen gjennom handlinger og etterligning.

I den andre perioden griper barnet

læringen gjennom følelsene sine, og i den tredje griper det tyngdepunktet av læringen gjennom intellektet. I barnehagen utvikles basiskompetanse som danner grunnlaget for hvordan mennesket er i stand til å motta intellektuell læring senere i livet. Barnehagen skal utvikle basiskompetanse som er fundament for senere differensiering og for at ungdom og senere voksne kan mestre livets krav og prestasjoner på ulike felt. Utvikling av fantasi og kreativitet gjennom forbilder og lek står sentralt.





▲ Mangfoldig og fortettet lekemiljø til å klatre, huske, leke med vann og sand. Her er skjul og steder å gjemme seg bort og til å samles.



▲ Stilleben fra kjente fortellinger gir inspirasjon til lek og fantasi.



◀ ▲ Dukkene er pent lagt – med den omsorg små skal oppleve.



▲ Avdelingens hovedrom har kroker med variet innredning i lyse, varme farger.



▲ Lekemateriell i giftfrie materialer som ull, tre og silke. Lekene er ikke helt presist utformet til en bestemt funksjon, men barnets fantasi kan bestemme bruken.

◀ Selvlaget hytte som gir skjul og inspirasjon.

spille musikk i barnehagen – komme til å spille på noen barns strenger og vekke deres interesse for musikk- og kanskje for fiolin. Barna eksponeres for mange ulike impulser og interesser og kjenner kanskje- «ja, dette er noe for meg». Og så støtter barnehagen opp om de interessene som finner gjenklang i barna og lar dem få utvikle dem.

Ytre sanseinntrykk blir indre egen-skaper i sjelen, sier Hofstad. Og i vår vandring gjennom barnehagen tegner rommene sammen med alle dekorasjonene, en stemning der denne setningen oppleves som materialisert i barnehagens fysiske miljø. Vi ser hyller med vakre stilleben og dukker som sover i vakkert oppredde senger, Tankene går til mange barnehager der dukkelik – gjerne nakne og uten en arm eller to – har havarert på gulvet eller i skuffer og skap. Hofstad mener vi her er ved en kjerne

i deres holdninger. Har vi dukker skal vi vise dem omsorg, og det skal være en omsorg i all omgang med dem. Likesom et pedagogisk miljø utformet med omtanke og omsorg også bidrar til at barn utvikler omsorg og omtanke for sitt miljø.

### EN GOD SAMMENHENG

Sommerfuglen Steinerbarnehage er en avdelingsbarnehage, tilpasset spesifikke aldersgrupper. Avdelingene innehar de aller fleste funksjoner barna opplever i barnehagehverdagen. Det er for eksempel ikke felles kjøkken i fellesrommet, slik vi finner i mange andre avdelings- eller basebarnehager. I Sommerfuglen er kjøkkenet og aktivitetene der knyttet opp til det daglige livet – eller læringen – i avdelingene.

Disse er knyttet sammen med hjerte-rommet, som innehar andre funksjoner og som supplerer avdelingene. Vi

opplever god sammenheng mellom barnehagens fysiske miljø og praksisen som kommer til syne i den. Barnehagen oppleves som en materialisering av pedagogikken slik den beskrives. Slik blir den til et godt sted der det fysiske miljøet spiller med i den pedagogiske realisering av barnehagedagen.

### KILDER:

**Tronsmo, Eli** (2014). Arkitektur for natur og menneske. I Steinerskolen, tidsskrift for pedagogikk, samfunn og kultur. (1) side 40-45.

**Sommerfuglen** Steinerbarnehage årsplan.

**Sommerfuglen** Steinerbarnehage virksomhetsplan.

**Rammeplan** for barnehagens innhold og oppgaver (KD 2006, 2011).

**Pedagogisk** plan for Steinerbarnehagene og første klasse, barnet fra 0-7 år (Steinerbarnehageforbundet i Norge 2008).

Barna i Kleppe friluftsbarnehage deltar aktivt med i produksjon av animasjonsfilmer.

De blir forelska og gifter seg...

KAPITTEL-FESTIVALEN I STAVANGER

# Fra papp til app

**Digitale verktøy gir nye muligheter for leseaktiviteter i barnehagene. Det betyr ikke at papirboka er passé. Valg av papirbok eller nettbrett avhenger av hensikten med opplesingen.**



**KJETIL S. GRØNNESTAD**  
(kjetil@svartpaakvitt.no) er  
frilansjournalist. Han har også tatt bildene  
til denne artikkelen (privat foto).

– Vi har brukt digitale verktøy i barnehagen siden 2007. Våre erfaringer med dette er svært gode, sier Marianne Undheim, assisterende styrer i Kleppe friluftsbarnehage på Jæren. Under litteraturfestivalen Kapittel i Stavanger snakket Undheim varmt om fordelene ved bruk av nettbrett i sitt foredrag *Fra*

*papp til app*. Det betyr ikke at hun ønsker papirbøkene ut. Slettes ikke. Hun sier som Ole Brumm: Ja takk til begge deler. For ifølge Undheim har barnehagen på Klepp mange papirbøker plassert ut i barnehøyde. De brukes mye, både til egenlesing av barna selv, og for høytlesing fra personalet.

– En åpenbar fordel med ei papirbok, er at den er konkret og håndfast. Det er lett å se når historien nærmer seg slutten. Det er vanskeligere i ei e-bok, sier hun.

Men enten det er papir- eller e-bok,

den må leses gjennom først, slik at oppleseren kjenner innholdet.

## **MER URO MED DIGITAL LESING**

Mens papirboka inviterer til en stille lesestund, gjerne i en trygg og god armkrok i sofaen, har barna helt andre forventninger til nettbrettet. De trykker på skjermen fordi de tror noe skal skje. Derfor er opplesing fra ei e-bok ofte mer urolig enn opplesing av samme historie fra ei papirbok. Papirboka gir bedre konsentrasjon i en til en-opplesninger. E-boka er bedre i opplesning for grupper, ikke minst hvis boka overføres til storskjerm.

– Når boka vises fram på storskjerm, ser alle barna bildene i boka like godt. De må ikke vente til det er deres tur til å få et glimt av bildet i papirboka. Derfor





▲ – Vi skal ta i bruk iPad-er i barnehagen. Det har vært nyttig å få lære om gode apper vi kan ha nytte av, sier Lene Haugen, pedagogisk leder ved Solvang barnehage i Stavanger.

◀ Marianne Undheim holder flere kurs i året i bruk av digitale verktøy i barnehager. Under litteraturfestivalen Kapittel i Stavanger, fortalte hun tilhørerne hvordan nettbrettet kan brukes i daglig lesevirksomhet på egen arbeidsplass.

kan de bedre følge med på historien, sier Undheim.

En gratis kilde til bøker som kan vises fram på storskjerm, finnes hos Nasjonalbiblioteket. Der arbeides det med å skanne inn alle bøker utgitt til og med år 2000. Disse bøkene kan ikke lastes ned, men vises «live» på skjermen. Et eksempel på en bok som er fritt tilgjengelig hos Nasjonalbiblioteket er *Den lille larven Aldrimett* av Eric Carle.

– Det er lovlig å skanne inn bøker barnehagen har kjøpt inn for framvisning på storskjerm. Det er imidlertid ikke lov å skanne inn lånte bøker. Det er

heller ikke lov å låne ut det barnehagen har skannet inn, understreker Undheim.

#### ULIKE APPER

I foredraget demonstrerte Undheim flere av forlagenes bok-apper for kjøp og nedlasting av bøker. De var svært ulike. Noen var enkle, som ei papirbok overført til skjerm. Andre hadde så mange effekter at de nærmet seg dataspillet i form.

Flere av effektene var morsomme, og svært populære blant barna. For eksempel er det mulig å få geitene i «De tre bukkene bruse» til å prompe hvis du berører figuren på skjermen. Problemet er at effektene kan ta bort oppmerksomheten bort fra selve lesingen. Det kan bli vel mye promp.

Andre effekter er mer matnyttige. Flere billedbøker legger opp til at barna skal finne gjenstander og personer på bildene. Det åpner for samtale om begrepsbruk, og utviding av ordforrådet.

#### BEST MED LOKAL FORANKRING

Et negativt trekk Undheim trakk fram angående spill og e-bøker, er at utvikleren eller dataprogrammereren har tenkt ut én ting, mens barna som spiller eller leser, tenker på noe helt annet. Hvis barna for eksempel oppfordres til å peke ut ei brødskive på boksida, og så peker ut «feil» brødskive, får de negativ tilbakemelding fra e-boka. Barna har ikke gjort

noe galt, men de får likevel ikke rett. Dette skjer ikke i en analog opplesing av ei papirbok, fordi den voksne kan gi barnet rett uten å være en rigid fasit.

Undheim mener også at bruk av normalt østlandsk i lydfilene som følger e-bøkene, ikke alltid passer like godt, ikke minst når det legges opp til at barna skal øve på rimspill.

– Ord som rimer på østlandsk, rimer ikke like bra på jærsksk. Et eksempel er ordene eske og veske. Det er helt umulig å bruke hos oss, for på Jæren heter de tilsvarende ordene *yskja* og *taska*. De rimer ikke i det hele tatt, slår hun fast.

Det er også bedre å bruke lokal dialekt i opplesingen av boka. Det kan derfor ofte være en fordel å slå av lyden og lese opp teksten i e-boka selv.

#### LAGER FILM

Nettbrett kan brukes til langt mer enn opplesing. En iPad er noe langt mer avansert enn ei papirbok på strøm.

Kleppe friluftsbarnhage bruker iPad-en til å lage både bøker og animasjonsfilm. Barna er med under hele prosessen. Skal dette fungere, er det en forutsetning at barna er vant med å bli lest for, fordi opplesningene gir dem forståelse av hvordan en god historie skal bygges opp fra start til slutt.

Nettbrettet har både mikrofon og kamera og kan ta opp lyd, stillbilder og ▶

## Kapittel

er en årlig internasjonal festival for litteratur og ytringsfrihet i Stavanger. Kapittel arrangeres alltid i september, og det skjedde første gang i 1995. Arrangør er Stavanger kulturhus Sølvberget.

Kapittel legger vekt på ytringsfrihet i litteratur og film. Kapittel *Film* vektlegger dokumentarfilm. Barn og unge har et eget program under vignetten *Bokmerke*.

Årets fem festivaldager, bestående av 148 arrangementer, tiltrakk seg 11 107 besøkende.





– Jeg jobber på en avdeling for barn med ulike vansker, blant annet i forhold til språk. Vi bruker nettbrett daglig. Jeg har fått nye innspill i forhold til «apper» i arbeid med begreper, samt en aktiv og morsom måte å bruke eventyr på, sier Eva Irene Vea, miljøterapeut ved Sandal Barnehage i Stavanger.

film. Med barnesikre deksel og omslag vil nettbrettene også kunne tåle barnas behandling slik at de kan fotografere på egen hånd.

Barna på Klepp bestemmer hvilke historier som skal fortelles. De lager figurene til animasjonsfilmene. De kan være laget av plastilina eller være duplofigurer. Forutsetningen er at figurene tåler å flyttes på. Barna lager lydeffektene, de leser inn kommentarer, og synger når det

## Tips

- Nasjonalbibliotekets bøker finnes på: [www.bokhylla.no](http://www.bokhylla.no)
- Kleppe friluftsbarnehage (se spesielt lenkene «Bilder/film» og «Lenker»): [www.kleppbhg.no](http://www.kleppbhg.no)
- Nyttige program for å lage egne bøker og animasjonsfilmer: BookCreator, iMovie og iStop-Motion (for iPad), PhotoStory og Moviemaker (for PC).
- Videoredigering og Clayframes (for Android-nettbrett).
- Boktips: *Se og si* – myldrebilde med mange ulike begrep, *Bukkene Bruse* – barna må delta aktivt for å

passer inn. De voksnes rolle er å veilede og hjelpe, og bruke dataprogrammene som setter sammen filmen eller boka.

Barnas filmer kan legges ut på internett slik at venner og familie kan se dem. Filmene til barna i Kleppe friluftsbarnehage ligger på barnehagens nettside.

### NETTVETT

Undheim har flere råd angående nettvett. Selv om det legges inn blok-

få bukkene til å gå til seters (finnes også for Android-nettbrett), *Mummi* – barna kan delta aktivt i fortellingen.

- Bøker fra Forlaget Propell – kan spilles av som en film, på flere språk og mulighet for å ta opp egen stemme.
- Bøker fra Det Norske Samlaget – flere bøker på nynorsk, mulighet for å skru av og på effekter (finnes også for Android-nettbrett).
- Oppslagsbøker: *Kvitre!+* – om fugler med fuglelyder, *eFlora* – om blomster og planter.

keringer av nettsider, kan barna støte på uønska innhold når de surfer. Derfor har Kleppe friluftsbarnehage samlet tryggeklenker på egen nettside. De venner barna til å bruke disse, både i barnehagen og hjemme.

– Vi legger heller aldri ut gjenkjennbare bilder av barn. Bildene på våre nettsider viser barn fotografert bak- eller ovenfra, der fokus er på aktiviteten, sier Undheim.

# Les FØRSTE STEG digitalt

1. Gå inn på [udf.no/forstesteg-eblad](http://udf.no/forstesteg-eblad)
2. Velg utgave
3. God lesing!



# Omsorg er fjernet!

**Omsorgsbegrepet mangler i Rammeplan for barnehagelærerutdanning. Rammeplanen må vurderes på nytt og omsorgsbegrepet gjeninnføres!**



**KRISTIN RYDJORD THOLIN**  
(Kristin.R.Tholin@hbv.no) er dosent i pedagogikk ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold (foto/copyright: HBV).

Høsten 2013 startet den nye barnehagelærerutdanningen opp. Med overgang fra førskolelærerutdanning til barnehagelærerutdanning ble Rammeplan for førskolelærerutdanning erstattet med *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning* (Kunnskapsdepartementet 2012). Rammeplanen er et viktig dokument fordi den utgjør det lovmessige grunnlaget for utdanningen og derved legger premisser for innholdet i den. Rammeplanene for de to utdanningene er svært forskjellige i omfang og innhold, hvilket danner utgangspunktet for denne artikkelen.

Da jeg studerte den nye rammeplanen for barnehagelærerutdanningen (KD 2012), oppdaget jeg til min store overraskelse at *omsorgsbegrepet* mangler. Dét er oppsiktsvekkende! Jeg spør: hvordan skal vi skal forstå at rammeplanen *uten* omsorgsbegrepet?

## ET BRUDD MED BARNEHAGETRADISJONEN

Lars Løvlie ble intervjuet i Første steg nr. 1/2011. I artikkelen sammenligner Løvlie likheter og forskjeller mellom dan- nelsesperspektiver i skole og barnehage.

Blant annet framhever han følgende bekymring: «I den nye forskriften for rammeplan for grunnskolelærerutdanningen finner vi ingenting om omsorg, hvilket vi gjorde i de eldre versjonene fra 1999 og 2003. Det pedagogiske perspektivet er faktisk blitt trukket ut av rammeplanen og erstattet med det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket – det er selsomt ...» (Løvlie, 2011, s.18)

At omsorg er blitt usynlig i læreplanen for skolen er kanskje ikke så overraskende, sett i lys av økt fokus på læringsutbytte og læringsresultater. Men at omsorg også er fraværende i Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, er fra mitt sted sett svært urovekkende. Jeg vil i fortsettelsen begrunne og redegjøre for kritikken jeg reiser, og løfte fram det jeg vil hevde er et brudd med innholdet i vår etablerte barnehagetradisjon.

## RAMMEPLANPROSESSEN

La oss ta et tilbakeblikk på prosessen fram til vedtak av rammeplan for den nye barnehagelærerutdanningen. Høsten 2011 fremmet rammeplanutvalget *forslag* til forskrift for ny rammeplan for bachelor barnehagelærerutdanning. Ved gjennomlesning av utkastet finner man omsorgsbegrepet omhandlet *fire ganger*. Siden disse formuleringene ikke er med i den vedtatte planen, er det relevant å se hva utkastet beskrev. Omsorg ble behandlet under to forskjel-

lige paragrafer som jeg vil presentere og kommentere.

§ 1 Virkeområde og formål: *Forskriften skal sørge for at utdanningen kvalifiserer kandidaten til å ivareta barnas behov for omsorg og lek, og å fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling i samarbeid og forståelse med hjemmet.*

I denne formuleringen er formålsparagrafen fra barnehageloven mer eller mindre sitert ordrett og tilpasset utdanningens formål. Det kan synes hensiktsmessig siden de kommende barnehagelærerne skal iverksette oppdraget som er nedfelt i barnehageloven. Derfor kan det være relevant og sentralt at man framhever og vektlegger denne forbindelseslinjen.

Under paragraf 2 Læringsutbytte, kan man videre lese følgende uttrykk under læringsutbytteformuleringene knyttet til *kunnskaper* og ferdigheter:

*Kandidaten har kunnskap i barnehagens fagområder og om pedagogisk arbeid og danning gjennom omsorg, lek og læring.*

Formuleringen «danning gjennom omsorg, lek og læring» er ordrett fra rammeplan for barnehagen og er sågar en egen overskrift i læreplanen (KD 2011, s.15). Målet med rammeplanen er å gi barnehagelæreren «en forpliktende ramme for planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens virksomhet» (KD 2011, s.4). Det kan være en god begrunnelse for å skape forbindelseslinjer mellom rammeplan for utdanningen ►

og rammeplan for barnehagen og det oppdraget studentene skal forvalte som kommende barnehagelærere.

Dernest om *Ferdigheter*:

*Kandidaten kan selvstendig og i samarbeid med andre lede omsorgsfulle og kreative prosesser med fokus på barns helhetlige læring og opplevelse av mestring.*

*Kandidaten kan identifisere særlige behov hos enkeltbarn slik at alle får den omsorg og hjelp de trenger og har rett til.*

Vi kan gjenkjenne understrekingen av at barn har rett til omsorg nedfelt i rammeplan for barnehagen (KD 2011, s.29). Forslag til forskrift om rammeplan la seg tett på barnehagelovens og rammeplan for barnehagens omtale av omsorgsbegrepet. Hva har så skjedd i den endelige og vedtatte rammeplanen? Det er forunderlig at omsorgsbegrepet, som det eneste av de fire kjernebegrepene fra barnehageloven (omsorg, lek, læring og danning), rett og slett ikke eksisterer i den nasjonale forskriften. Hva slags signal er det, og hva kan være forklaringen på denne avgjørelsen? Og hvorfor vie rammeplanen så stor oppmerksomhet?

### **RAMMEPLANENS FUNKSJON**

Rammeplan og læreplan er begge begreper for plandokumenter rettet mot oppdrag for lærere i utdanning (barnehage, skole og høyere utdanning). Derfor er det relevant å rette oppmerksomhet mot hvilken funksjon rammeplaner skal ha.

Både rammeplaner og læreplaner er forpliktende, men rammeplaner er mindre instruerende og gir større grad av frihet (Rønning 2013). Planene skal fungere som bindeledd mellom politikk og skole/barnehage, og er derfor sentrale dokumenter, skriver Karseth og Sivesind (2009, s.27). Videre understreker Gundem (1990) at læreplaner har flere funksjoner og skal blant annet informere og formidle noe om innholdet og prioriteringer for utdanningen. Sist, men ikke minst, ønsker myndighetene å *styre* gjennom vedtatte læreplaner (Gundem 1990).

Det handler om intensjoner og målsettinger, og aktuelle strømninger i tiden vil gjenspeiles i dokumentene. Derfor er hva som blir valgt bort eller tilføyd, verdt å iakttå. Hvordan kan vi forstå utelatelsen av omsorg sett i et historisk lys om barnehagen og utdanning av barnehagelærere?

### **OMSORG OG BARNEHAGEHISTORIEN**

Historisk sett var omsorg en sentral begrunnelse for etablering av barneinstitusjoner i Norge. Asylet, som var forløper til barnehagen, ble etablert som sosialt hjelpetiltak med vekt på omsorg og tilsyn (Greve, Jansen og Solem 2014). I internasjonale sammenhenger fremhever man det nordiske barnehagetilbudet som særpreget ved «at de bygger på et helhetlig og integrert syn på omsorg, lek og læring» (ibid. s. 138).

Disse kjernebegrepene, som representerer den nordiske barnehagepedagogikken, gjenfinner vi i barnehageloven og de har utgjort et sentralt fundament i rammeplan for barnehagen (Tholin 2013). Med dette korte historiske risset kan vi konkludere med at omsorg har hatt en sentral plass i barnehagen.

### **OMSORG OG FØRSKOLELÆRERUTDANNING**

Har omsorg hatt en like selvfølkelig plass i rammeplan for utdanning av førskolelærere (Utdannings- og forskningsdepartementet, UDF, 2003)? Det er et aktuelt spørsmål i denne sammenhengen.

Omsorg er omtalt under fire forskjellige overskrifter som jeg vil ytterligere kommentere:

1.2 *Å være lærer*, 1.4 *Samfunn, barnehage/skole, lærerutdanning*, 2.1 *Formål og egenart*, og 3.1 *Pedagogikk*.

Kapittel 1.2 og 1.4 var felles for både utdanning av førskolelærere og grunnskolelærere. Altså var omsorg et grunnlag for begge utdanningene. Det er et tankekors at nettopp omsorg nå er fraværende i begge de rådende rammeplanene for utdanning av både grunnskolelærere og barnehagelærere.

I de øvrige to kapitlene er omsorg

synliggjort som sentralt element i forhold til sosial og didaktisk kompetanse for førskolelærerstudentene. Videre er omsorg, lek og læring koblet sammen. Per i dag går det siste kullet med førskolelærerstudenter som blir utdannet i tråd med denne rammeplanen. At omsorg danner grunnlaget for og utgjør en profil ved utdanning av barnehagelærere, trodde jeg var en opplagthet. Imidlertid er denne tradisjonen nå brutt. Hva kan være årsakene til dette bruddet?

### **I TAKT MED GRUNNSKOLELÆRERUTDANNINGEN?**

Det kan være flere begrunnelser for dette grepet – eller kanskje ikke? Det eksisterer ingen dokumenter som redegjør for de valgene som ligger til grunn for endringer fra *utkastet til vedtatt rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Kan en forklaring være at grunnskolelærerutdanningen var forbildet?

Jeg har allerede trukket fram Løvlie (2011) som stilte seg kritisk til at omsorg var fjernet fra rammeplan for grunnskolelærerutdanningen. Dermed blir det nødvendig, sett fra mitt ståsted, å spekulere i om likhet med grunnskolelærerutdanningen var forklaringen på å fjerne omsorg også i rammeplan for barnehagelærerutdanningen. Løvlie (ibid.) hevder at det er sammenheng mellom økt krav til fokus på læring og læringsutbytte som ligger til grunn for at omsorg blir usynlig i rammeplanen. Kanskje ønsker man å tone ned omsorg for i sterkere grad å framheve læring i utdanningen?

Jeg har selv uttrykt bekymring for denne tendensen, og har hevdet at «omsorg usynliggjøres og trenger er tydeligere posisjon» (Tholin 2011). Det kan se ut til at det er grunnlag for forsterket uro.

### **I UTAKT MED FORSKNING?**

Jeg vil hevde at Forskrift om barnehagelærerutdanning er i utakt med forskning om hva som kjennetegner barnehager av høy kvalitet. Ifølge en forskningsoversikt utarbeidet av Utdanningsdirektoratet (2014), viser man til at prosesskvalitet som omfatter samspill mellom men-



neskene i barnehagen, altså omsorg, er en sentral indikator på høy kvalitet. Positive interaksjoner mellom voksne og barn og sensitive voksne som engasjerer barna, er svært betydningsfullt for barns trivsel og utvikling.

Også internasjonal forskning dokumenterer den betydningen sosiale relasjoner og samspill har for trivsel og

### **I UTAKT MED DET HELHETLIGE LÆRINGSBEGREPET?**

Tradisjonelt sett har omsorg og læring være knyttet sammen i det helhetlige læringsbegrepet (Tholin 2013). Har man glemt denne sentrale koblingen og særpreget ved den nordiske tradisjonen? Greve, Jansen og Solheim (2014) uttrykker bekymring for «barnehagens

mistet sin sentrale rolle (Tholin 2011).

Jeg støtter meg til Gert Biestas argumentasjon om at læring har «fjernet vår oppmerksomhet fra relasjonenes betydning i pedagogiske prosesser og praksis» (2014, s.87).

Jeg håper at jeg herved har fått begrunnet hvorfor det er nødvendig at rammeplan for barnehagelærerutdanningen blir vurdert på nytt og at man gjeninnfører det sentrale omsorgsbegrepet.

### **REFERANSER:**

- Biesta, G.** (2014). Utdanningens vidunderlige risiko. Bergen: Fagbokforlaget.
- Greve, A., Jansen, T.T. og Solheim, M.** (2014). Kritisk og begeistret. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gundem, B.B.** (1990). Læreplanpraksis og læreplanteori: en introduksjon til læreplanområdet. Oslo: Universitetsforlaget.
- Karseth, B. og Sivesind, K.** (2009). Læreplanstudier – perspektiver og posisjoner. I: Dale, E.L. (2009) (red). Læreplan i et forskningsperspektiv. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvlie, L.** (2011) «Det er i barnehagen vi finner dannelsesperspektivet i våre dager». Intervju i Første steg nr 1/2011. Utdanningsforbundet.
- Rammeplanutvalget** (2011). Forslag til forskrift vedtatt av rammeplanutvalget 27.9.2011. Lastet ned fra: <file:///C:/Users/krt/Downloads/Uvalgsm%C3%B8te%207%20referat%20vedlegg.pdf>
- Kunnskapsdepartementet** (2010). Lov om barnehage. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet** (2011). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet** (2012). Nasjonal forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lastet ned fra: [http://www.lovdato.no/cgi-wif/wiftdles?doc=/app/gratis/www/docroot/for/sf/kd/kd-20120604-0475.html&emne=barnehagel%C3%A4rerutdanning\\*&](http://www.lovdato.no/cgi-wif/wiftdles?doc=/app/gratis/www/docroot/for/sf/kd/kd-20120604-0475.html&emne=barnehagel%C3%A4rerutdanning*&)
- Rønning, G.S.** (2013). Rammeplan for barnehagen, hva så? Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Sylva, K. E., Melhuish, P., Sammons, I. Siraj-Blatchford, B. Taggart, og Elliot, K.** (2003): The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) project: Findings from the pre-school period. Lastet ned: <http://www.education.gov.uk/research/d.pdf>.
- Tholin, K.R.** (2011). Omsorg usynliggjøres og trenger en tydeligere posisjon. I: Glaser et al (red.) Barnehagens grunnsteiner: formålet med barnehagen. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tholin, K.R.** (2013). Omsorg i barnehagen. Bergen: Fagbokforlaget
- Utdannings- og forskningsdepartementet** (2003). Rammeplan for førskolelærerutdanning. Oslo.
- Utdanningsdirektoratet** (2014). Svar på bestilling – forskning om barnehage. Lastet ned fra: <https://blogg.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2014/05/Forskning-om-barnehage-svar-p%C3%A5-bestilling-fra-Ludvigsenutvalget-oppdateret-per-7-mai.pdf>.



Foto: © Pixel Memoirs/fotolia.com

læring (Sylva et.al. 2003). Omsorg er det uttrykket fra barnehagepedagogikken som i sterkest grad representerer gode relasjoner og samspill. Da er det et tankekors at omsorg mangler i rammeplan for utdanning av barnehagelærere.

### **I UTAKT MED SAMFUNNSMANDATET?**

På bakgrunn av de analysene jeg her har presentert, vil jeg hevde at rammeplan for utdanning av barnehagelærerprofesjonen også er i utakt med barnehageloven (KD 2010). Det er svært problematisk at det eksisterer et vesentlig språk mellom samfunnsmandatet, barnehageloven, og det utdanningen kvalifiserer for.

En barnehagelærerutdanning må spille oppdraget profesjonen er gitt gjennom samfunnsmandatet.

sjel». Det er sterkt press på barnehagen og mange ønsker å pålegge barnehagelærerne mange oppgaver.

Den bekymringen deler jeg. Hva slags barnehagelærere ønsker vi oss for barna i den framtidige barnehagen? Hva slags innhold skal barnehagen ha? Dette er sentrale spørsmål for barnehagelærere og barnehagelærerutdannere. Jeg vil hevde at det er skjellig grunn til å være urolig også for «barnehagelærerutdanningens sjel».

### **GJENINNFØR OMSORGSBEGREPET!**

Tendensen med korte og mer konsise rammeplaner kan bidra til at sentrale begreper og innholdsområder blir fjernet. Det er videre betimelig å undersøke om økt læringstrykk har resultert i at omsorg er i «skyggen» av læring, og har



JAN MØNNESLAND

(jmoenn@online.no) er samfunnsøkonom med bakgrunn fra Statistisk sentralbyrå, Finansdepartementet, Norsk institutt for by- og regionforskning og Utdanningsforbundet (foto/© Utdanningsforbundet).

# Statsbudsjettet for 2015

## – virkninger for barnehagene

**Maksprisen økes med mer enn det tredobbelte av konsumprisindeksen og med mer enn det dobbelte av prisveksten på kommunale tjenester. En viktig del av barnehageforliket er dermed skrotet.**

Budsjettet påvirker barnehagene på flere måter. Det viktigste er utviklingen i de frie inntektene, det vil si skatter og avgifter som kommunene selv kan fordele mellom de ulike sektorene. Så er det en del statlig initierte tiltak rettet inn mot barnehagene, blant annet knyttet til kompetanseutvikling. Hva som skjer med finansieringssystemet for de private barnehagene er viktig, det samme gjelder maksprisen per barn og nivået på kontantstøtten.

### **FÆRRE I BARNEHAGE NÅR KONTANTSTØTTEN ØKER?**

Satsen for *kontantstøtte* ble økt fra 5000 til 6000 kroner barn per måned. En antok at dette ville redusere behovet for barnehageplass med rundt 4000 barn. Rammetilskuddet til kommunene i 2014

ble av den grunn redusert med 344 millioner kroner.

Basert på søknadstall viste KS at det ikke ble redusert søkning til barnehagene. De mente derfor at reduksjonen på 344 millioner kroner måtte tilbakeføres i revidert budsjett. Det ville ikke regjeringen. Stortingsflertallet valgte likevel å tilbakeføre 175 millioner kroner til rammetilskuddet. De ba samtidig om at regnemethoden for å anslå effektene av kontantstøtte og endret maksimalpris måtte gjennomgås av regjeringen og KS i samarbeid. Det har en nå gjort.

Konklusjonen er at KS hadde rett når de mente det var anslått for sterke effekter av økt kontantstøtte. En hadde også sett på effekten av uendret nominell maksimalpris (det vil si reelt redusert pris) for årene fra 2012 av. Også her var det anslått for høye effekter, økningen i antall barn på grunn av uendret nominell sats var lavere enn antatt. Dermed fikk kommunene for stor økning i rammetilskuddene disse årene. Samlet sett har

kommunene fått 350 millioner for mye i perioden 2012-2014 om en legger de nye beregningene til grunn. Da er økningen på 175 millioner ved revidert budsjett 2014 innregnet, samt helårseffekten av denne bevilgningen på 252,5 millioner kroner for 2015.

For 2015 opprettholdes satsen for kontantstøtte nominelt, det vil si at satsen reduseres reelt på grunn av prisveksten. Det skulle gi en viss økning i antall barn i barnehage. En burde da ventet økte midler til kommunene for å finansiere dette. Det er det ikke satt av penger til i 2015.

### **ØKNING I MAKSPRISEN FOR FORELDREBETALING**

Barnehageforliket av 2003 hadde redusert maksimalpris som et viktig mål. Samtlige partier sto bak dette forliket. En la seg på et nivå på 2500 kroner per måned regnet i 2002-kroner som trinn 1. Så skulle en trappe ned til trinn 2 når en hadde oppnådd full dekning, og holde seg på det realnivået videre. Trinn 2 var tallfestet til 1500 2002-kroner.

Den forrige høyreregjeringen la seg på en bane med makspris på trinn 1-nivå, slik forliket tilsa. Prisjustert var det 2750 kroner i 2005. Etter regjeringsskiftet

*Dette er skrevet ut fra forslagene i budsjettproposisjonene av 8. oktober. Budsjettforhandlingene i Stortinget var ikke avklart da artikkelen gikk i trykken. Red.*

ble maksprisen reduser og var på 2330 kroner i 2007. Deretter har den holdt seg nominelt på det nivået fram til 2013. Da hadde en kommet ned på trinn 1-nivået når en innregner prisveksten. For 2014 valgte den nye regjeringen å øke satsen i takt med den kommunale kostnadsdeflatoren<sup>1</sup>, til 2405 kroner. Denne har en sterkere vekst enn konsumprisen, så fra foreldrenes ståsted er dette er reell prisøkning.

2015 er det første året etter barnehageforliket hvor en øker maksprisen mer enn prisveksten. Maksprisen økes fra 2405 til 2580 kroner per måned, en økning på 7,3 prosent, godt over det dobbelte av prisveksten på kommunale tjenester og mer enn det tredobbelte av konsumprisveksten. Dermed er barnehageforliket av 2003 historie. En har etter hvert nådd nivået om full dekning og at maksprisen ble satt ned til trinn 2. Forutsetningen om at en deretter skulle beholde maksprisen på dette realnivået er nå skrotet.

Når maksprisen økes, vil familier med lav inntekt ikke ha råd til å sende barna i barnehage. Derfor vil en nå innføre et «nasjonalt minstekrav til redusert foreldrebetaling». Prisen per heltidsplass skal maksimalt være på 7 prosent av familiens person- og kapitalinntekt. Dette skal gjelde fra barnehageopptaket i august 2015. Kommunene får 112 millioner kroner for å finansiere kostnaden ved denne prisreduksjonen. Pengene gis som frie inntekter.

### **OPPBREMSING AV PROFITT-TILLEGGET TIL PRIVATE BARNEHAGER**

De private barnehagene får et tilskudd som gir full kostnadsdekning opp til et nivå lik det som gjelder i kommunale barnehager. Så er det i tillegg satt en minstegrense for dette tilskuddet på en gitt prosentsats av de kommunale kostnadene. De som har egne kostnader under dette, får et tilskudd som overstiger de faktiske kostnadene.

1 samlet kostnadsvekst, inkl. både lønnsvekst og vekst i innkjøpspriser. Vil normalt øke mer enn konsumprisene

Satsen var på 85 prosent i 2005. Så fant en ut at dette var diskriminerende. I likebehandlingens navn ble satsen gradvis økt fra år til år. For 2014 er den 98 prosent, og planen var å øke til 100 prosent i 2015.

I budsjettet for 2015 varsles at en vil beholde satsen på 98 prosent. Økningen til 100 prosent er utsatt inntil en har gjort grundigere vurderinger av finansieringsmodellen. En regner med å sende ut forslag til ny modell våren 2015, med sikte på iverksettelse fra 2016.

### **FRA ETT TIL TO OPPTAK PER ÅR?**

Den forrige regjeringen foreslo i budsjettforslaget for 2014 å innføre to barnehageopptak i året. Det skulle skje ved en gradvis opptrapping, hvor tredjeparten skulle tas i 2014. Dette ble tatt ut av budsjettet da den nye regjeringen overtok.

Det er i dag intet i veien for at kommunene kan ha to opptak i året for egen kostnad, og flere kommuner har innført dette. I budsjettet for 2015 forutsetter regjeringen at 100 millioner av de frie inntektene skal brukes ved at flere kommuner innfører mer fleksible opptaksregler. Det er opp til kommunene selv om de vil bruke pengene på dette eller andre formål i eller utenfor sektoren.

### **LITE KOMMUNALT HANDLINGSROM**

Det gis ikke lenger øremerkede tilskudd til barnehager ut over et tilskudd til bedring av språkforståelsen hos mindreårige samt tilskuddet til samiske barnehager. Departementet har en egen post for særlige driftsutgifter hvor deler av posten brukes til uliketyper kompetanseutvikling i barnehagene. Dette skal øke med 60 millioner i 2015. Så trekkes 1,1 millioner ut igjen, alle driftsutgifter i statsbudsjettet får en generell reduksjon på 0,6 prosent. Det skal gi mindre byråkrati og mer effektivitet, sies det.

Det er de frie inntektene (skatt pluss rammetilskudd) som finansierer kommunale og private barnehager, i tillegg til foreldrebetalingen. De frie inntektene

øker reelt<sup>2</sup> med 5,3 milliarder kroner fra 2014 til 2015. Mye av denne økningen skyldes at skatteinntektene i 2014 ble 0,9 milliarder lavere enn en hadde forventet. Det er bare 4,4 milliarder i vekst når en har tatt inn årets skattesvikt.

Endringer i befolkningens størrelse i de ulike aldre påvirker kommunenes utgiftsbehov. Denne er beregnet til 2,6 milliarder<sup>3</sup> fra 2014 til 2015. I tillegg har departementet i kommune-proposisjonen for 2015 anslått at pensjonspremiene vil øke med 500 millioner kroner ut over vanlig lønnsvekst. Det er innbetalinger for å dekke framtidige forpliktelser, og ligger godt over veksten i de løpende pensjonene.

Kommunesektoren har vært underfinansiert siden slutten av 1990-tallene. De årlige underskuddene før lånetransaksjoner medfører økende gjeld og i sin tur økende gjeldskostnader. Ut fra gjeldsveksten kan disse kostnadene anslås å øke med reelt 200 millioner kroner i 2015. Det er da sett bort fra den gjelden hvor kommunen ikke selv dekker rentekostnadene, slik som gebyrfinansierte tjenester og områder med statlig rentestøtte.

Resultatet er at det meste av handlingsrommet er brukt opp før en kommer til andre utgiftsposter som ikke er med i oppstillingen. KS har for eksempel anslått at å ta inn etterslepet i reparasjoner og reinvesteringer vil kreve en innsats på 1–1,5 milliarder årlig. Så lister budsjettet opp tiltak på til sammen 825 millioner kroner som de forventer at kommunene skal gjennomføre med de frie midlene, herunder kostnader knyttet til å øke antall opptak til barnehagene.

Det er ikke uten grunn at en i nasjonalbudsjettet for 2015 anslår et underskudd før lånetransaksjoner for kommunesektoren på 24,1 milliarder.

2 Reell vekst vil si at en korrigerer for prisstigningen, og i tillegg for oppgaveendringer. Det er en oppgaveendring når foreldrebetalingen i barnehagene øker slik at kommunene får økt sine inntekter, dette trekkes ut igjen i rammetilskuddet. En blir verken rikere eller fattigere av slikt, så slike endringer ser en bort fra når en skal gi tall for reell vekst.

3 TBU-beregning revidert med ny befolkningsprognose. Har brukt KS-versjonen av TBU-beregningene.



# Systemblues

*Om du har ett problem finns det nog ett system som symptomen kan matas i.*

*Och en datacentral plockar fram dina kval för där finns dina datas i.*

*Med en kombination som för var person är olika och helt unik får man fram en fason på en liten schablon från en liten schablonfabrik*



Om forfatterne: **EINAR JUELL** og **MORTEN SOLHEIM** (t.h.) er seniorrådgivere i Utdanningsforbundet.

Cornelis Vreeswijk skrev den. Systembluesen. Den vesle visa med misantropisk tilsnitt. Men det er også mange før ham som har nynnnet på samme melodi. Rousseau, Kirkegaard og Skjervheim, for å nevne et tilfeldig utvalg. Som et lite hjertesukk tenkte vi å kaste oss inn i denne bluesimprovisasjonen. De hadde kanskje et poeng, tenkerne før oss. La oss ta en titt på våre forfedres tristesser.

En av barnehagelærernes tidlige forbilder var Jean-Jacques Rousseau. Selv i dag fremstår Rousseaus tanker om oppdragelse som overraskende og moderne. Han understreket i sin pedagogikk de positive sidene av frihet: barn må ha frihet til å få utvikle sin kunnskap og sine evner, moral og etikk. Han proklamerte «barnas rettigheter» og protesterte mot den altfor strenge og formelle undervisningen. Rousseau ville ha større fleksibilitet inn i oppdragelsen.

Flere pedagoger på Rousseaus tid anså barn som minitgaver av voksne. Og et slikt lite menneske skulle gjennom en streng og rasjonell oppdragelse forberedes til å bli et stort og

følgelig samfunnsmenneske. Slike perspektiver avviser Rousseau og erstatter det med noe helt nytt og radikalt: Barnet må betraktes og behandles som et barn så lenge det er et barn. For det er et barn og ikke noe annet. Barnet er ikke en liten voksen, men et helt unikt individ som har sine egne karakteristiske kjennetegn.

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

## **HERRE JEMINI!**

Søren Kierkegaard uttrykte sin skepsis for det voksenskapte mennesket slik:

*Jeg taler helst med børn! thi om dem tør man dog håbe, at de kan blive fornuftsvæsener, men de, der er blevet det, Herre Jemini!*

Kierkegaard var ikke først og fremst opptatt av den andre,



Ill.: Karl Rikard Nygaard

hans etiske betraktninger danner grunnlaget for det danskene kaller «muligheden for udfoldelsen» med den andre. Barn vokser opp omgitt av forventninger, roller, religion, tanke-systemer og moral-normer. Disse systemene har vokst fram, og blitt til uten deres medvirkning. Samtidig vil barn i sin dannelses-prosess finne og utvikle sitt forhold til det som omgir ham. Vi er aldri, i et eksistensielt perspektiv, bundet til blindt å godta tradisjoner og tanke-gods andre har skapt. Gjennom å foreta valg kan vi forme og omforme oss selv, i en politisk og sosial kontekst, og det forutsetter evnen og viljen til å forstå og fortolke de meningsbærende symbolene vi lever omgitt av, for som Kierkegaard så presist påpeker: «Hvad er vel Sandhed andet end at leve for en Idé».

Vår egen mann i tristesseensemblet er filosofen og vossingen Hans Skjervheim. Skjervheim var en pioner hva angikk å kritisere den objektiverende vitenskapen om mennesket. Han mente at naturvitenskapen ikke kunne stå som modell for vitenskapen om mennesket. Og, i den grad den gjorde det (hvilket var relativt utbredt i positivismens storhetstid) kunne dette bidra til en mistillit mellom mennesker. Det kan utvikles en større tillit til vitenskapen enn til mennesket. Man kan stå i fare for å lære et menneske å kjenne ved å se til vitenskapens registre og sannsynlighetsberegninger, snarere enn å prate med mennesket.

### FOSTERVANNSPRØVEREGISTER?

Vår venn og kollega Jan-Erik Johansson uttalte med skråblikk på en barnehagekonferanse for en tid tilbake: «Vi er forsvinnende nære å fristes til å tvangsfore gravide kvinner med bokstavkjeks, fordi vi så gjerne vil sikre oss at alle barn lærer norsk før skolestart.» Han har et poeng.

Enkelte forskere har uttrykt ønske om å lage et register som kobler fostervannsprøver til nasjonale prøver. Andre forskere vil registrere barn med risikofaktorer allerede i barnehagen, for å unngå en kriminell løpebane og at de i ytterste konsekvens ender opp som drapsmenn i voksen alder. Det kan bli litt av et register dette her. Et sørgelig system. Med andre ord er ikke Cornelis' karikatur så karikert likevel. Og derfor nynner vi vemodig med, når han synger:

*På en dataskärm syns en siffersvärm  
Och där lägger man till en kod  
Med ett tryck på en knapp får man fram en liten lapp  
Med prognoser och goda råd  
Om din dotter gnor och om hennes bror åker dit för ett väpnat rån  
Är det dig kära du och din lilla fru som dom fått sina anlag  
från.*

# Enten – eller-debatten om TRAS

**Eller er debatten om TRAS også en både – og-debatt? Dette er en kommentar til Jon Kaurels kronikk om språkkartlegging i Prosjekt Oslobarnehaven i forrige utgave av Første steg. Kommentatoren føler seg uthengt av Kaurel.**



**JØRGEN FROST**  
(jorgen.frost@isp.uio.no) er professor i spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, medlem av TRAS-gruppen og medforfatter av observasjonsmateriellet til TRAS (privat foto).

Troverdighet som forfatter eller som debattør kan lett bli vanskelig å oppnå når en benytter ensidig argumentasjon eller ufine argumenter. I spørsmålet om språkkartlegging i Oslobarnehaven vil det etter min mening være uheldig å se ensidig på forholdet mellom språkkartlegging, rapportering og kvalitetsutvikling. Man kan beklage seg over måter ting gjennomføres på og over detaljer i et konkret opplegg, men i det store perspektivet er det et samfunnsansvar å forvalte et samlet utdanningssystem på en slik måte at forskjeller i oppvekstbetingelser og utvikling best mulig blir møtt med konstruktive tiltak for å utjevne dem. I så måte har Oslo kommune tatt dette ansvaret alvorlig.

Så blir spørsmålet om man har valgt de riktige løsningene. Som medforfatter til observasjonsmateriellet til TRAS (= Tidlig Registrering Av Språkut-

**KRONIKK**  
Språkkartlegging i Prosjekt Oslobarnehaven – om forsøk på styring av pedagogisk praksis

Oslo kommune har valgt å styre barnehagens arbeid gjennom pålegg om massekartlegging, men i den grad det finnes begrunnelser for dette, er de annerledes mellom tidlig språkkartlegging og senere livsmønstre. Hvis grunn til å tre utbredt bruk av TRAS-kartlegginger vil gjøre hverdagen for byens barnehagene bedre, mener kronikkforfatteren.



gjennom et stort deltattende utvalg av barnehagene og de kvalitative dataene som er resultatet av dette arbeidet. Det er viktig å understreke at det ikke er et mål å kartlegge alle barn i alle barnehager, men å sikre at de som trenger det får det. Dette er et viktig mål for barnehagene, og det er viktig å sikre at det blir oppfylt. Dette er et viktig mål for barnehagene, og det er viktig å sikre at det blir oppfylt.



**MÅL OG BEGRUNNELSER**  
Siden et utvalg av barnehagene har valgt å bruke TRAS, er det viktig å sikre at de som trenger det får det. Dette er et viktig mål for barnehagene, og det er viktig å sikre at det blir oppfylt.

vikling), det vil si håndboken, er jeg selvfølgelig inhabil i saken, men jeg må – igjen og igjen – lese om debattanter i denne saken som ikke taler om TRAS ut fra de premisser TRAS hviler på.

**HVA TRAS IKKE ER – OG ER**

Det viktige ved TRAS er *ikke* å kartlegge på et ark alle barnas svakheter. TRAS er *ikke* uttrykk for læringsmål. TRAS er *ikke* tilrettelagt spesielt med sikte på barn med norsk som andrespråk. TRAS er *ikke* lagt opp som et politisk redskap.

TRAS er tuftet på fagkunnskap om typiske barns utvikling på de åtte områder som man kan fokusere på for å følge barnas utvikling. Fem av områdene er språkområder, og barn med minoritetsspråklig bakgrunn har også behov for å bli fulgt opp med tiltak slik at barnehagen kan forvalte ansvaret med å sikre at de lærer best mulig norsk.

Slike tiltak kan medvirke til at alle disse mange barn får en bedre integrering i samfunnet og dermed et bedre livsløp. De øvrige tre områdene er generelle utviklingsområder som er viktige som basis for alle barns videre utvikling.

TRAS-skjemaet er heller ikke styrende for det generelle pedagogiske arbeidet i barnehagen. Når barnehagelæreren har satt seg inn i skjemaet og bruker det sammen med egne kunnskaper, er skjemaet et hjelpemiddel til å bli mer sikker på at man ikke i det daglige arbeidet overser barn som trenger ekstra tiltak for å følge det som beskrives i fagkunnskapen som typisk utvikling. I en større undersøkelse vi gjennomførte, fortalte barnehagelærerne at nettopp dette med å kunne vurdere barns utvikling, er noe de synes er vanskelig.

Når man bruker TRAS som basis for observasjon av utvikling, er det ikke bare



én barnehagelærer som ser på barnet. Alle voksne på avdelingen er med til å danne seg inntrykk av barnas utvikling i de daglige samspillene. Gjennom drøftinger av de inntrykk alle har fått, beslutter man om det skal settes inn tiltak og hvem som skal ta ansvar for det. Det betyr at bruken av TRAS sikrer at alle barnehagelærere på en gitt avdeling vil være i en konstant utfordrende læreprosess, som kun kan forbedre barnehagens kvalitet.

#### HVORFOR, KAUREL?

Alle disse ting unnlater Jon Kaurel og andre enten – eller-debattanter å berøre,

selv om alt står i TRAS-håndboken. I stedet bruker Kaurel spalteplass på å rakke ned på andre i fagfeltet på en ganske arrogant måte. At han også henger ut meg, kan jeg tilgi, men hvorfor gjør han det?

Vi hadde faktisk en e-postutveksling der jeg beklaget at en bestemt litteraturhenvisning var blitt borte for meg mellom bunkene på skrivebordet. Dessuten faller dette tilbake på han selv, for hvis han hadde vært bare *litt* orientert om det han kritiserer så sterkt, så ville han visst at mye forskning nettopp viser dette viktige poenget, nemlig at verken

barnehage eller skole med de nåværende pedagogiske innsatsene klarer både å stimulere barn fra privilegerte grupper i samfunnet og å sikre god undervisning til dem som har et svakere utgangspunkt i livet.

Mange snakker om det, men konsekvensene er det generelt svært vanskelig å få øye på. Dette er den 'både - og'-problematikken som i stigende grad blir en hovedutfordring i dagens samfunn.

## NYTT NORSK BLAD

### blander kreativitet, kunnskap og kultur

- Til inspirasjon for barn og voksne.
- Ideer for miljøsmarter: Dette kan vi gjøre.
- "Voksne" sider: Tiltak mot mobbing. Om ulike typer intelligens og måter å lære på.
- I blad nr 2: Er EQ viktigere enn IQ?

Smakebiter finner du på [www.barnasblad.no](http://www.barnasblad.no)

Abonnement kan bestilles på tlf.: **64 00 70 34**, e-post: [barnasblad@aboservice.no](mailto:barnasblad@aboservice.no), eller via [www.barnasblad.no](http://www.barnasblad.no).

**Intropris** ved bestilling før 10. desember. Velg mellom:

3 nummer kr.168,- kr.140,-,  
5 nummer kr.260,- kr.220,-,  
10 nummer kr.450,- kr.390,-

Nå får prinsesse- og monsterbladene konkurranse!



Bestiller du på e-post, husk adresse, mobil og e-post både til mottager og evt. giver (som vil motta en faktura).



Lag armbånd av strikker (LOOMS)

Leker, trylling og triks

Papirløyd og hobby

Råd mot mobbing

Tegneserier

Papirdukker

Kurs i akvarell

Kurs i å spille ukulele

Eventyr og

mye mer!



[www.barnasblad.no](http://www.barnasblad.no)



Erik Sigsgaard  
*Respekt for barns og unges NEI*  
 Cappelen Damm Akademisk 2014  
 ISBN 978-82-02-45065-6  
 184 sider, 299 kroner

## Heller Reventlow- enn PISA-tenkning

**Han er kjent for sin skarpe og velformulerte motstand mot kjefting på og utskjelling av barn, og nå er han på banen igjen, med et krav om *Respekt for barns og unges NEI*.**

Erik Sigsgaard viser i sin nye bok *Respekt for barns og unges NEI* blant annet til en undersøkelse der det framgår at ca 30 prosent av danske foreldre ikke vil at barna deres skal bli kjeftet på i barnehagen. Det synes han er oppløftende mange, for det er ikke mange år siden nesten ingen foreldre ville sagt det samme.

– Jeg tror tendensen er at flere og flere foreldre ikke vil at barna deres skal bli kjeftet på, og at flere og flere foreldre lytter til barna sine, de spør hva barna vil, i stedet for bare å bestemme, sier Sigsgaard til Første stegs redaktør.

– Flere og flere barnehager skriver i stillingsannonse sine at her er kjefting på barna ikke akseptert. Det er flott! Flere og flere jobbsøkende barnehagelærere undersøker også om kjefting og utskjelling forekommer i de barnehagene de søker jobb i, og de vurderer om de vil ta jobben ut fra de svarene de finner. Så vi ser med andre ord tendenser til en mer demokratisk pedagogikk, sågar sterke tendenser, sier han.

### GI ROM FOR BARNES NEI

Samtidig strever danske barnehagelærere med akkurat det samme som de norske opplever, et sterkt press fra myndighetene om bruk av tester og kartlegginger i den hensikt å gjøre barnehagen til en førskole, med vekt på skole – og bakom ligger PISA (= Programme for International Student Assessment). Danske politikere ønsker en barnehage der barna oppdras til å bli elever. Dette er en utvikling Sigsgaard er sterkt imot. Han mener at dagens danske politiske polemikk om hva barnehage og skole bør være, avslører klare tendenser til en mer autoritær pedagogikk.

– Barnehagelærerne ser seg ikke som undervisere, de har en annen kultur. Imidlertid ser vi at barnehagelærere som blir satt til det vi her i Danmark kaller barnehageklasseledere, altså ledere av en slags førskole, presses i retning av å identifisere seg med lærerne i folkeskolen heller enn med sine kolleger i barnehagen, sier han.

Den utviklingen Sigsgaard skisserer, er ikke den som etter hans mening gir

oss den gode barnehagen. Hva er så en god barnehage?

– Det er en barnehage der det er rom for barnas *nei*, fastslår han. – Når barn i fortvilelse roper, skriker, sparker og slår, skal vi selvsagt gjøre noe med det, men det skal også være rom for den typen atferd. For å si det slik: Et vanskelig barn er oftest et barn som har det vanskelig!

Barns *nei* er det imidlertid i mindre og mindre grad rom for, også i barnehagen: – Vi oppdrar våre barn til å si ja, ja, ja, og de ansatte fortelles at de ikke skal ytre seg kritisk om forholdene på arbeidsplassen. Varslere mister ofte jobben.

### TILHENGER AV REVENTLOW

Sigsgaard er en av de kritiske stemmene: – Derfor blir jeg fortalt at jeg er en dinosaur fra 1968. Jeg svarer nei, jeg er eldre enn som så, jeg er fra 1784. Det året skrev adelsmannen Ludwig Reventlow i instruksjonen for Brahetrolleborg skole at skolemesteren måtte avholde seg fra å bruke skjellsord mot barna, og de burde ikke gå på skolen mer enn én time per dag den første tiden, for at de ikke skulle «miste sin munterhet».

Selv om han spøkefullt avviser at han er en «68-er», så er han selvsagt likevel det. Det bekymrer ham at politikerne, støttet av et ganske så sementert profes-

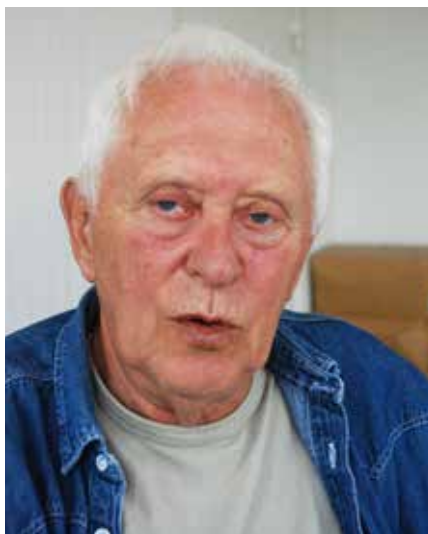
soralt rådgiverregime, ser ut til å ville skru skoleklokken tilbake til tiden før 1968. I boken lar han en mor, som gikk på skolen på slutten av 1960-tallet, fortelle om en skolegang med langt lyst hår og gitarspill. Datterens skolegang var blotet for slikt – moen følte det hadde skjedd et tilbakeskritt.

Han forteller også om folkeskolelæreren som sier at hennes oppgave er å hjelpe barna med å lære, ikke å undervise dem. Lærerne av denne typen finnes etter Sigsgaards mening stadig, men tendensen er at de blir redusert til det han kaller *undervisningsfunksjonærer*.

### **GJØRE SKADEN MINST MULIG**

Det har alltid vært en særegenhet ved Sigsgaards tenkning at det å plassere barn i barnehage og skole, det å institusjonalisere dem, som han sier, er en form for frihetsberøvelse. Det gjelder imidlertid å gjøre skaden minst mulig. Han viser til de to skoleguttene som ble intervjuet i københavneravisen Politiken tidligere i år, de klaget over at når de var ferdige med dagens skole og med leksene, var det nesten ingen tid igjen til lek.

– Og det er det ikke heller, etter den nyeste danske skolereformen, konstaterer Sigsgaard. Grøssende forteller han at forskere ved Danmarks Pædagogiske Universitet arbeider med planer om hvordan inndra friminuttene, hvordan gjøre dem «nyttige»: – PISA-logene har ikke blikk for skadevirkningene!



Erik Sigsgaard (ES@ucc.dk), lektor og forsker tilknyttet Professionshøjskolen UCC (= University College Capital) i København, sier barnehagelærerne ligger «lysår» foran politikerne når det gjelder å forstå hva som er best for barns læring og utvikling.

Som førsteamanuensis Maria Øksnes ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim sier om PISA-påvirkning i forordet til den norske utgaven: «Dette er det ikke vanskelig å kjenne seg igjen i dersom vi ser på den norske utdanningspolitikken.»

– Barnehagelærerne må tenke den problematiske tanke at her skal barna lære noe, og de skal utvikle seg, men det kan også tenkes at de lider skade – den tanken må hun tenke, mener Sigsgaard.

– For bare da kan hun finne måter å minimalisere skaden på.

### **VI MÅ BLI MINDRE LYDIGE**

Her i Norge er Sigsgaard først og fremst kjent for bøkene *Kjeft* (2003) og *Kjeft mindre* (Cappelen Damm 2008; i den forbindelse, og fordi han var foredragsholder på Barnehagekonferansen i Bergen det året, kan interesserte finne et intervju med ham i Første steg nr. 1/2008), og som foredragsholder på kurs og konferanser.

*Respekt for barns og unges NEI* er utmerket oversatt til bokmål av Ingvill Christina Goveia. Den danske originaltittelen er *Om børns og unges NEJ, et farvel til lydighetskulturen* – undertegnede liker nok originaltittelen bedre enn den norske tittelen, fordi originaltittelen etter undertegnede mening sier vel så mye om hva som kanskje bør til for ikke bare å skape en bedre barnehage, en bedre skole, et bedre utdanningssystem, men også for å skape et bedre samfunn. Vi må, i en tilnærmet 1968-ånd, slik undertegnede også tolker Sigsgaard, si mer aktivt nei til myndighetene når de forsøker å presse ned over oss direktiver og forordninger vi ser er til skade for oss og ikke minst til skade for våre barn. Erik Sigsgaards bok er med andre ord en viktig bok! *AS/tekst og foto*





**Kjetil Steinsholt**  
*Nysgjerrighetens pedagogikk*  
 Akademika Forlag 2014  
 ISBN 9788232101412  
 650 sider

## En anstrengende, men givende reise

**På baksiden av Kjetil Steinsholts bok *Nysgjerrighetens pedagogikk* står det at vi blir invitert «med på en reise som verken har en klar avslutning eller begynnelse – bare en slags fortsettelse». Dette er en beskrivelse som stemmer godt overens med mine egne leseropplevelser.**



**BERNT ANDREAS HENNUM**  
 (bernt.a.hennum@hit.no) er  
 høgskolelektor ved Høgskolen i Telemark.

Med Kjetil Steinsholt som reiseleder tar reisen straks til uten at vi får mange hint om hvor vi skal hen. Selv bokas første del som heter «Bokens løse bakgrunn og videre tematikker» er i seg selv en liten reise, mer enn den er et kart for den videre reisen. Deretter følger det fire nye reiser, men denne gangen varer reisen mye lengre. For Steinsholt tar seg god tid. Vi møter nye og gamle venner, og bruker lang tid hos hver av dem. Dermed får de snakket ut og Steinsholt får tid til å komme med motforestillinger og utdypinger. I så måte er vi med på en unik og spennende reise. Det anstrengende ved disse reisene er imidlertid at hver gang vi er nærmer oss hjemlige trakter, tar Steinsholt oss med på en ny reise.

Steinsholt kunne altså med fordel ha gitt oss en pekepinn på hva boka skal handle om. Bokas undertittel hvor vi får vite at boka handler «[o]m rasjonalitet i vitenskap, hverdagsliv, kommunikasjon og etikk» kunne med fordel ha stått på forsiden. Boka kunne også hatt et mer informativt innledningskapittel med bedre oversikt over hvor vi skulle hen. Dessuten kunne hver av bokas deler vært avsluttet med en slags konklusjon eller oppsummering. Ofte er Steinsholt svært nær ved å gi oss dette, men det er helt tydelig at han vegrer seg.

### **ET VERK MER ENN EN BOK**

Men dette tilløpet til kritikk kan ikke sies å være annet enn smålig og surmaga. For Steinsholt har ikke bare begått en bok; han har rett og slett begått et verk. Og dette er et verk som bør virke forstyrrende inn på norske pedagogikkens selvforståelse i årtider fremover. En så omfattende, detaljert og grundig pedagogisk (filosofisk) bok er rett og slett

sjelden i norsk sammenheng. Boka er på 650 store sider. Den inneholder svært detaljerte diskusjoner på områder hvor pedagogikken har det som mest vondt. Diskusjonene er dessuten så grunnleggende at de har betydning for alt fra den pedagogiske praksis til barnets dannelse, den pedagogiske forskning og den pedagogiske profesjonsetikk.

Boka er dessuten noe så sjeldent som en pedagogisk filosofisk *pageturner*. For selv om en god del passasjer bringer oss en langt stykke utenfor hovedsporet, og en god del passasjer er såpass komplekse og detaljerte at man må la dem ligge for å så komme tilbake til dem ved en senere anledning, er det rett og slett uhyre spennende å se hvor reisen ender. For å hjelpe oss underveis, foretar Steinsholt små oppsummeringer som gjør at vi finner tilbake til hovedsporet og som får oss til, i et øyeblikks hybris, å tro at vi forstår såpass mye at vi kan ta fatt på nye problemstillinger og perspektiver. Boka er altså usedvanlig velskrevet og de såkalte «mellomspillene» hvor Steinsholt delvis oppsummerer og delvis fyller på med sine egne fortolkninger, fungerer svært godt.

### **REKONSTRUKSJON MED KRUTT**

Boka er altså omfattende og dermed blir det slett ikke lett å si noe kortfat-

tet om hva som er bokens tema. Skal jeg likevel forsøke, vil jeg i første omgang si at boka setter et stort spørsmålstegn ved pedagogikkens kunnskapsgrunnlag (epistemologi). Kunnskapsgrunnlaget finner ikke Steinsholt i vitenskapen, men snarere i dagliglivets kommunikasjon og språk. Dermed blir det hverdagslivet som danner grunnlaget for vår felles (intersubjektive) forståelse.

Det er altså den rasjonaliteten vi utvikler gjennom vår felles livsverden som danner grunnlaget for vår pedagogiske og vitenskapelige kunnskapsproduksjon og ikke omvendt. Steinsholt uttrykker dermed sterk tvil til (den objektive) rasjonaliteten i vitenskapen og ikke minst til den vitenskapelige metode. Det hele ender med at Steinsholt rekonstruerer den tyske filosofen Jürgen Habermas' prosedurale diskursetikk ved å koble den til hermeneutikken. Habermas' prosedyrer for utvikling av felles delte etiske forpliktelser blir ikke lenger et ideal vi må strekke oss etter for å handle rasjonelt, isteden uttrykker Habermas' rasjonelle prosedyrer i idealisert form, prosedyrer som allerede finnes i vår språklige hverdagspraksis som dermed gir opphav til forpliktelser (maksimer) som vi allerede intuitivt slutter oss til.

Personlig trenger jeg enda litt mer tid på å fordøye dette, men jeg kan ikke forstå annet enn at det må være såpass mye krutt i denne rekonstruksjonen av Habermas at den må være interessant utenfor både pedagogikkens og Norges grenser.

En annen måte å nærme seg bokas tematikk på er å se på hva Steinsholt bruker av teoretiske ressurser på sin vei. Steinsholt er innom et helt arsenal av teoretikere som har det til felles at de er viktige for den moderne samfunnsvitenskapens selvforståelse. Likevel er det den østerriksk-amerikanske juristen og sosialfilosofen Alfred Schutz (1899–1959) og Habermas som Steinsholt

dveler ved. Schutz blir viktig for forståelsen av hverdagslivet og livsverdenen, mens Habermas blir viktig for forståelsen av kommunikasjon og etikk. Steinsholts gjennomgang av Habermas blir spesielt interessant fordi han bruker store deler av Habermas' forfatterskap og kontekstualiserer dette til pedagogikken. Dette gjør egentlig boka viktig i seg selv.

### **HØYST RELEVANT, MEN KREVENDE**

Boka er i høyeste grad relevant for alle som på en eller annen måte er beskjeftiget med pedagogikk enten man er barnehagelærer, utdanningsbyråkrat eller forsker. Men samtidig er boka såpass krevende at det vil være en fordel om man har grunnkunnskaper innenfor vitenskapsteori og epistemologi. Det gjør nok boka mest egnet for de som allerede har en masterutdanning eller tilsvarende forkunnskaper. Men dersom man er interessert i pedagogiske grunnlagsproblemer, er det egentlig ingen grunn til å la være å prøve seg.

For på en måte kan boka ses på som en slags moderne innføring i pedagogisk epistemologi og vitenskapsteori. Dette

fordi Steinsholt er innom flere klassiske problemstillinger og teoretikere som nettopp er viktige for pedagogikken. For delen med *Nysgjerrighetens pedagogikk* er at man slipper dekontekstualiserte og allmenne innføringer i vitenskapsteori som er ganske vanlige innenfor lærebokgenren. Isteden får man Steinsholts egen fortelling og egne problematiseringer som både har et bestemt siktemål og er svært relevant for pedagogikken.

### **NAVNE- OG STIKKORDREGISTER**

For egen del må jeg si at det rett og slett blir vanskelig å lese pedagogikk eller tenke en pedagogisk tanke uten at *Nysgjerrighetens pedagogikk* vil ligge og lure i bakgrunnen. Med andre ord ser jeg for meg at jeg kommer til å bruke boka mye i fremtiden og at det vil være nødvendig å studere boka nøyere og lese enkelte passasjer på nytt igjen. Jeg tror ikke jeg blir alene om det.

Nettopp derfor bør boka få forfatternavn i referansene, et navneregister og et skikkelig stikkordsregister når den kommer ut i ny utgave. Det fortjener en så viktig, relevant og omfattende bok.

## **EECERA 2014**

Det europeiske forskningsnettverket EECERA avholdt sin 24. årlige konferanse om *Early Childhood Education and Care* på Kreta i høst. Tema for konferansen var «US, THEM & ME» – en tittel rettet mot universelle, målorienterte og individorienterte utdanningsprogrammer.

Flere av hovedinnleggene hadde et spesielt blikk på privatisering – det er en global trend at kommersielle markedskrefter ser på barnehagen som en lukrativ sektor.

EECERA er en ideell organisasjon og et uavhengig forskningsfelleskap som publiserer *European Early Childhood Education Research Journal* (EECERJ). Utdanningsforbundet deltok sammen med barnehageforskere fra hele verden, og norske forskere var godt representert med ulike prosjekter.

Konferansen i 2015 blir arrangert i Barcelona i Spania. Lenke til EECERA: <http://www.eecera.org/>

Einar Juell



Anne Kristine Bergem, forfatter  
 Eli Møller, illustratør  
*Da pappa fikk kreft*  
 Fagbokforlaget i samarbeid  
 med Den Norske Kreftforening 2014  
 ISBN 978-82-450-1638-3  
 275 kroner

## En fortelling om rare ord, vanskelige følelser og håp

**«En dag hører Astrid et kraftig dunk i gulvet, pappaen hennes har besvimt og ligger bevisstløs på gulvet. Ambulansen kommer og tar han med. (...) Hjemme i et tomt og stille hus tegner mamma og Astrid sykdommen. Det er mammaens måte å forklare datteren hva som skjer i kroppen til pappa. Dette får Astrid til å forstå hva kreft er og hva sykdommen gjør med kroppen.»**



**KATHRINE MATHILDE FAGERENG**  
 (kathrinefagereng@hotmail.com) er barnehagelærer med master i barnehagepedagogikk. Hun er pedagogisk leder for en småbarnsavdeling i Hogsnes barnehage i Tønsberg, samtidig som hun er frilansjournalist.

*Da pappa fikk kreft* er det forfatteren Anne Kristine Bergem kaller en *fagbarnebok*. Boken er ment å være en voksenveileder, et verktøy for å komme i dialog med barn og unge voksne som opplever en kreftdiagnose på nært hold. Bergem er lege og psykolog, og har siden 2013 vært fagrådgiver i Barnas Beste – kompetansenettverk for barn som pårørende.

Boken handler ti år gamle Astrid og hennes foreldre. Vi får et innblikk i hvordan livet til familien endrer seg etter at pappaen får diagnosen kreft. Boken er

ment å være et verktøy for å skape dialog, og gi informasjon om hva som skjer når et menneske får diagnosen kreft, hvilken behandling man kan få, og hvordan hverdagen blir preget av sykdommen.

### DELVIS EN HÅNDBOK

Boken er delt i to, først med en fortelling med snakkebobler underveis, deretter en voksenveileder. Veilederen er utarbeidet i samarbeid mellom Bergem og Randi Værholm som representant for Den Norske Kreftforening. I veilederen får leseren forklart hvordan boken kan brukes – barns behov for informasjon, hvor mange som årlig får kreft, hva kreft er, behandling, forløp, bivirkninger, hvordan barnehager og skoler kan forberede seg og informere om sykdommen, og hvem du kan kontakte for mer informasjon.

Skal boken brukes i barnehager eller på skoler i en situasjon hvor et barn eller en elev har en forelder som har fått kreft, bør man i samarbeid med hjemmet snakke om hvordan man på best mulig måte kan støtte barnet. Noen barn ønsker å vite mest mulig om sykdommen, og føler intet ubehag ved å snakke om det, mens andre verken vil vite eller snakke om det. Dette er noe som må observeres og respekteres. Selv om barnet ikke vil prate om det der og da, kan det endre seg, og da er det viktig at en trygg og nær person er tilgjengelig og forberedt.

### IKKE FOR DE MINSTE BARN

Som barnehagelærer ville jeg først tatt i bruk boken med barn i alderen fire år og oppover, da jeg mener at barn under denne alderen har behov for en annen type støtte og dialog. Hadde jeg hatt et barn med en forelder med kreft på avdelingen ville jeg først og fremst vært i dialog med foreldrene før boken blir tatt i bruk.

Skulle noen av de andre barna vært med under høytlesning, er det viktig at foreldrene til disse barna er informert og at de samtykker. Informasjonen gjør at foreldrene kan forberede seg på spørsmål barna mest sannsynlig vil stille hjemme.





**HANNE SKJØNSBERG**  
(hanne.skjonsberg@utdanningsforbundet.no) er  
advokat i Utdanningsforbundet (foto: Arne Sollit).

# Krav ved tilsetning av pedagogisk leder

## Kvalifikasjonskravet i barnehagelovens paragraf 18 er strengt, og skal være det.

Sivilombudsmannen har nylig avgitt en uttalelse i sak om tilsetning av pedagogisk leder i en kommunal barnehage. Utdanningsforbundet bisto i denne forbindelse medlemmet som mente seg forbigått i anledning tilsetningen. På tross av at medlemmet oppfylte kvalifikasjonskravene, var det andre uten slik kompetanse som ble tilsatt i de utlyste stillingene. Kommunen på sin side bestred at det var forbigåelse.

Saken ble på vegne av medlemmet klaget inn til Sivilombudsmannen, som kom med uttalelse i anledning saken. Sivilombudsmannen skulle vurdere hvorvidt tilsetningen var i strid med kvalifikasjonskravene i barnehageloven.

Kommunen lyste i to omganger ut to ledige faste stillinger som pedagogisk leder. Klageren – vårt medlem – søkte på stillingene begge gangene. Det var to søkere som var utdannet barnehagelærere, hvorav vårt medlem var en av dem. Til tross for dette ble ikke medlemmet innkalt til intervju, og da selvsagt også fratatt muligheten for å bli tilsatt.

Kommunen valgte heller å tilsette to som ikke oppfylte de formelle kvalifikasjonskravene som følger av barnehageloven. De ble da tilsatt i midlertidige stillinger.

Det er barnehageloven paragraf 18 som hjemler kvalifikasjonskravene som stil-

les til ansettelse av pedagogiske ledere. Det følger av bestemmelsen at man må ha utdanning som førskole-/barnehagelærer eller annen likeverdig utdanning for å tilsettes. Det er ikke en ukjent problemstilling i barnehagesektoren at det ikke er utdannede barnehagelærere nok til å fylle stillingen som pedagogisk leder. Man er da gitt muligheten til å dispensere fra dette kravet. Slik dispensasjon er det imidlertid kun anledning til dersom det ikke har meldt seg kvalifiserte søkere til stillingen når den utlyses.

Det får igjen den konsekvens at er det flere søkere som oppfyller kvalifikasjonskravene i barnehageloven, er det blant disse man må ansette. Det vil også si at er det kun en som oppfyller de nevnte kravene, skal denne tilsettes.

Noen reagerer på dette og mener at det vil kunne finnes søkere som innehar de formelle kvalifikasjonene, men som ikke er personlig egnet eller skikket for stillingen. Utover at det stilles særlige krav til saklighet i vurderingen av egnethet, gir det ikke umiddelbart kommunen anledning til å ansette midlertidig en søker uten kvalifikasjoner på dette grunnlaget. Kommer kommunen i en slik situasjon, må stillingen lyses ut på nytt for å få et bredere og utvidet søkergrunnlag.

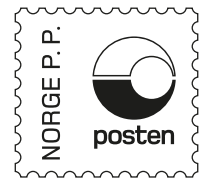
Dette ble ikke gjort i den aktuelle

saken og Sivilombudsmannen konkluderte med at kommunens tilsetninger av pedagogiske ledere var i strid med kvalifikasjonskravene i barnehageloven paragraf 18.

Sivilombudsmannen ba også kommunen om å redegjøre nærmere for nettopp den sammenlignende kvalifikasjonsvurderingen som ble gjort av klageren og de som ble tilsatt. Kommunen hadde blant annet vektlagt at klageren allerede var tilsatt i en annen barnehage i kommunen, og således var i arbeid. Sivilombudsmannen uttaler at det ikke er et relevant hensyn i vurderingen av søkerens kvalifikasjoner. Sivilombudsmannen uttaler at kommunen har vektlagt utenforliggende hensyn ved å se hen til at klageren er tilsatt i annen barnehage.

I saker hvor kommunen bryter det ulovfestede kvalifikasjonskravet som gjelder generelt for tilsetning i offentlig sektor, som for barnehagesektoren eksplisitt er hjemlet i barnehageloven, får Sivilombudsmannens uttalelser ingen konsekvens for arbeidstakerne som er ansatt i stillingene. De anses som tredjepart og arbeidsforholdet består på de vilkår ansettelsesforholdet ble inngått.

Sivilombudsmannen forutsetter likevel at kommunen i fremtidige tilsetningssaker foretar tilsetninger i tråd med kvalifikasjonskravene i barnehageloven. Dessuten at utenforliggende hensyn ikke vektlegges i vurderingen av søkeres kvalifikasjoner.



Returadresse:  
Første steg  
Utdanningsforbundet  
Postboks 9191 Grønland  
N-0134 OSLO

# BARNEHAGEKONFERANSEN I OSLO 11. OG 12. MAI

# 5-ÅRINGENE

## MELLOM LEKENDE LÆRING OG UNDERVISNING



5-åringene er i fokus som aldri før. Politikere og forskere spør seg: Lærer 5-åringene egentlig nok i barnehagen, og blir de godt nok rustet for skolen? Barnehagefolk vet at fag og innhold i barnehagen er viktig for kvaliteten, men at måten det læres på og måten de voksne involverer seg på er enda viktigere.

Vi har igjen samlet mange av de fremste fagfolkene i Norden til konferansen Nordiske Impulser i Oslo. Denne gang vil vi ha svar på hvordan man kan begeistre og utfordre de eldste barna i barnehagen. Vi vil også presentere forskningsbasert kunnskap om barn, barndom, lek og læring og hvilken pedagogikk som best ivaretar de eldste barnas lærelyst.

**Sigurd Aukland:** Nå er 5-åringene i alvorlig klemme!

**Stig Brostrøm:** Leken som hovedvei i overgang mellom barnehage og skole

**Ingrid Pramling Samuelsson:** Lek og læring i en målstyrt barnehage

**Peder Haug:** Kva kan vi lære av senkinga av skulestarten i 1997?

**Turi Pålerud:** Trenger 5-åringene sin egen rammeplan?

**Sondre Bjaberg:** Fokus på selvstendighet, nysgjerrighet og trygghet

**Ivar Haug:** Når «skolepanikken» tar oss

**Morten Solheim:** Underviser barnehagelærere?

**Susanne Kaluza:** Ut i skogen, ikke inn bak pulten!

**Margreth Olin:** Kongeåret i barnehage og barndom

**Birgitte Fjørtoft:** Skal jeg vise deg hva som går an?

Vi har også kurs i en rekke andre byer. Les mer på [www.utviklingsforum.no](http://www.utviklingsforum.no)  
Ta gjerne kontakt på [post@utviklingsforum.no](mailto:post@utviklingsforum.no) eller telefon 21 53 03 36

Nordiske  Impulser