

FØRSTE STEG

3 2015

ET TIDSSKRIFT FOR BARNEHAGELÆRERE
FRA UTDANNINGSFORBUNDET

Realfag i barnehagen

- På tide, mener styrer i Espira Torshovdalen
- Dette betyr realfagsstrategien for barnehagelærerne
- 100 minutter matte er nok side 4–9

**Unikt samarbeid mellom
skole og barnehage** side 10–12

**Rollelek forebygger
atferdsvansker** side 32–34

SJEKK: UDF.NO/FORSTESTEG-EBLAD

Førstereis

Foto: Bjørn Inge Karlisen



En av mine mest fantastiske og største opplevelser i livet skjedde for elleve år siden. Omtrent på samme tid som tidsskriftet du nå holder i hånden kom ut med sin første utgave. Jeg ble mamma for første gang. *Første steg* har i løpet av de årene fått en solid posisjon. Det er et tidsskrift som blir lest og diskutert, viser undersøkelser. Når jeg nå overtar som redaktør for *Første steg* er det med de samme tankene som da jeg satt med min førstefødte i armene: Jeg tar fatt på en spennende reise. Går løs på oppgaven med ydmykhet og stolthet. Ydmykhet for den gode jobben som er gjort, og fordi jeg helt sikkert kommer til å lære mye på veien. For å si det med en barnehagelærer jeg kjenner: Du kommer til å møte en yrkesgruppe med dedikerte og engasjerte barnehagelærere som brenner for jobben sin.

Stolthet fordi jeg har mulighet til å formidle reportasjer, forskning og fagstoff innenfor fagområdet som står mitt hjerte nærmest: Barnehage og oppvekst.

Selv om jeg har jobbet med fagfeltet oppvekst, barnehage og skole i mer enn 15 år, både som journalist og medieleder er jeg førstereis i denne jobben.

Jeg gleder meg til å bli kjent med dere som lesere tidsskriftet, og dere som skriver og sender inn bidrag, enten det er ny og spennende forskning, bokomtaler, klare meninger eller erfaringer fra egen barnehage.

Akkurat som et barn hele tiden utvikler seg, ønsker jeg at *Første steg* skal gjøre det samme – trinn for trinn. Jeg blir veldig glad for innspill. Hva klarer du deg ikke uten? Hva leser du mest? Er det noe du savner? Send meg gjerne noen ord. Dette er *ditt* tidsskrift. Jeg gleder meg til å ta fatt på en viktig og spennende jobb.

Line Fredheim Storvik

Line Fredheim Storvik
linsto@udf.no

Takk, kjære lesere

Foto: Petter Oppervud



Jeg er blitt frilanser, og en ny redaktør har overtatt. Jeg har hatt gleden av å sitte på redaktørtaburetten helt fra det aller Første steg kom høsten 2004, og de 11 årene som har gått siden den gang, har kanskje vært de beste i hele mitt yrkesliv. Mange sier de synes Første steg er bra, til og med svært bra, og jeg føler meg trygg på at Line Storvik vil fortsette å drive og utvikle bladet på en utmerket måte!

Arne Solli

Arne Solli

FØRSTE STEG

Ansvarlig redaktør

Line Fredheim Storvik
linsto@udf.no
93 04 20 94

ABONNEMENT OG ANNONSER

Markedskonsulent
Hilde Aalborg
ha@utdanningsnytt.no
911 99989



KONTAKT OSS

forstesteg@udf.no
Post: Første steg,
Utdanningsforbundet, Postboks 9191
Grønland, 0134 Oslo
Besøk: Hausmannsgate 17, Oslo

GRAFISK DESIGN:

Melkeveien Designkontor
www.melkeveien.no

TRYKK

Ålgård Offset AS
Opstadveien 7, 4330 Ålgård
ISSN 1504-1891

Bekreftet opplag: 28 266 ifølge

Fagpressens Mediekontroll
Utgiver: Utdanningsforbundet

Første steg er medlem av Fagpressen og redigeres etter Redaktørplakaten og Vær Varsom-plakatens regler for god presseskikk.

Vi forbeholder oss retten til å lagre og utgi stoffet i elektronisk form, herunder å utgi stoffet via internett.

Forsiden: Harry Karlsson (5 år)
Foto: Line Fredheim Storvik



FØRSTE STEG

3 2015
september og oktober



REPORTASJER

- 04** Real FAGstrategien: Slik gjør de det i Espira Torshovdalen barnehage
- 10** I Mortenåsen barnehage: Er unikt samarbeid mellom barnehage og skole
- 18** Snakk med barna når dere leser bøker
- 22** Barnehage med eksamensgaranti
- 24** Barnehagen i Slovakia hjelper romfolket
- 40** På ugleekskursjon i Tromsdalen

FAG OG FORSKNING

- 32** Rollelek forebygger atferdsvansker
- 36** Barn lærer best gjennom lekfull kommunikasjon
- 46** Tegning som metode
- 50** Kroppslig lek, voksenkontakt og sosialt lekemønster i barnehagen
- 56** Joggesko i regnvær – om barns medvirkning

DEBATT OG KOMMENTARER

- 44** Barnehagens største utfordringer – dette må gjøres, ifølge politikerne.
- 58** Hjelpekunstnerne av Morten Solheim og Einar Juell
- 62** – Normen om 50 prosent barnehagelærere må innfris nå, mener Tone Jøssund.

04



FASTE SPALTER

- 2** Leder
- 13** Nyhetsblikk
- 14** **Et møte med:**
Jan-Erik Johansson
- 29** **Barnehageminner:**
Gro Hammerseng-Edin:
Ledertype allerede i barnehagen

- 60** **Økonomi:** Nytt finansierings-system for private barnehager
- 65** Nye bøker
- 69** **Kontaktforum barnehage:**
Finansiering som sikrer et likeverdig tilbud
- 70** **Juss:** Skjerpet krav om politiattest

- 71** **Med styrerblikk:** Nyttig barnehagevandring av Tove Erna Belland

Første steg nr. 4/2015 har offisiell utgivelsesdato 4. desember.

Forskerspirer

For Harry (5), barna og ansatte i Espira Torshovdalen barnehage er realfag en del av hverdagen. Det synes styrer Kathy Dayvary er på tide.

TEKST OG FOTO **LINE FREDHEIM STORVIK**

I høst la regjeringen frem en ny realfagstrategi. Målet å få kommunene til å forbedre barn- og unges ferdigheter og kunnskap i realfag. Utdanningsdirektoratet har valgt ut 34 realfagskommuner som samlet får 20 millioner kroner til satsingen. Oslo er en av kommunene, og det er styrer Kathy Dayvary i Espira Torshovdalen barnehage i Oslo fornøyd med.

KUNNSKAPS- BARNEHAGEN ESPIRA

- Er en av landets største private barnehagekjeder.
- Driver 81 barnehager for 7500 barn og 2000 ansatte i Akershus, Aust-Agder, Buskerud, Hedmark, Hordaland, Møre og Romsdal, Nord-Trøndelag, Oppland, Oslo, Rogaland, Vest-Agder, Vestfold og Østfold.
- Har et eget pedagogisk konsept, LekEspira og satser på kompetanseutvikling gjennom sitt eget akademi, Espira-akademiet.

– I barnehagens rammeplaner er natur, miljø og teknikk samt antall, rom og form to av sju fagområder. Det blir lett nedprioritert i forhold til musikk og kreativitet. Det burde ikke være noen forskjell, sier styrer Kathy Dayvary. Hun tror realfag ofte blir nedprioritert fordi barnehagene mangler materialer, og ikke alltid vet hva de kan gjøre.

USIKRE PÅ REALFAG

– Jeg tror mange ansatte i barnehagene er usikre på realfag og hva de kan. Vi er nysgjerrige og undrer oss sammen med barna, men vet ikke alltid svaret på barnas spørsmål, sier styreren. Samtidig ser hun at det er lett for at barnehagene tar for seg naturperspektivet, som å samle blader og studere insekter og blomster.

– De andre sidene av realfag som for eksempel kjemi og fysikk forsvinner ofte. Ved overgangen fra barnehage til skole vil skolene gjerne at barna skal ha forståelse for tall og bokstaver. De spør ikke om barna kan noe om hvorfor en fjær flyter og en stein synker, illustrerer Dayvary. Hun forteller at det var lite briller og labjakker på barnehagelærerutdanningen.

– Vi hadde noen forsøk, men det var rettet mot naturen, sier styreren.

FOR SENT PÅ UNGDOMSSKOLEN

– Satsingen på realfag gjør at vi blir presset til å jobbe mer systematisk med realfag, sier styreren. Hun håper pengene også kommer barnehagene til gode.

– Interessen for realfag må legges i barnehagen. På ungdomsskolen er det for sent, mener hun.

Da hun ble ansatt som styrer i fjor ønsket hun seg et skap fra Forskerfabrikken som inneholder utstyr til å gjøre eksperimenter og aktiviteter, som kan fremme barnas interesse for realfag. Alle ansatte har deltatt på kurs hos Forskerfabrikken. I tillegg har de gått på Espira-akademiet. De holder fagseminarer for ansatte i landets Espira-barnehager.

– Å jobbe med realfag i barnehagen handler om å skape undring og nysgjerrighet, og å legge grunnlaget for barnas interesse for realfag, påpeker Dayvary. Kursene gir de ansatte ideer til hva de kan lære bort og gjør dem tryggere, ifølge styreren. Dessuten synes de det er gøy.

Hun påpeker at andre barnehager ikke må ha et forskerskap for å gjøre aktiviteter.

TRENGER IKKE MASSE UTSTYR

En enkel aktivitet alle kan gjøre er å blande olje og vann og se hvordan de skiller seg.

- Se, det ble lilla! stråler Harry Karlsson (5) når han ser rødt og grønt blande seg i melken, mens han gjør eksperimenter i Espira Torshovdalen barnehage.





Harry Karlsson (5) (t.v.) og Melvin Vilhelm Engfeldt (4) teller dråpene, snakker om hva som skjer med fargene og kjenner på melken. De får smaken på realfag, språkstimulering og sansetrening på et brett når de gjør eksperimenter sammen med pedagogisk leder Merete Melnes.

– Har du en artsbok trenger du ikke mer for å undersøke insekter, sier Dayvary. Du kan kjøpe billige forstørrelsesglass på Nille og brukte mikroskop på finn.no. Barna synes det er spennende med insektglass med forstørrelsesglass, eller pipetter som du får kjøpt på apoteket Espira er opptatt av de ansattes

kompetanse. I alle barnehagene har de fagkort om alle barnehagens sju fagområder med forslag til aktiviteter de ansatte kan gjøre med barna.

– Det viktigste er at barnehagene husker at realfag er en av sju fag, som de jobber med hele tiden. Ikke slipp et fag for å jobbe med et annet. Gjør det til

en del av hverdagen og ikke noe som du gjør en periode, råder Dayvary.

Hun er fullt klar over at satsingen vil sette i liv debatten om barnehagen skal være et sted for lek, eller forberedelse til skolen.

– Jeg ønsker en kombinasjon. Fra barnet er så lite at det kan gripe er det nysgjerrig og undrer seg. Det er dette vi skal bygge på. Finner barnet en bille og en ansatt går inn og henter et forstørrelsesglass for å studere insektet, så tenker ikke barnet på at det er tvungen læring. Aktivitetene skal være gøy og spennende, understreker Dayvary.

SMÅ FORSKERE

– Hva tror dere skjer når vi blander den røde fargen med den grønne? Pedagogisk leder og barnehagelærer Merete Melnes sitter rundt et bord sammen med fire barn i Espira Torshovdalen barnehage. Ved hjelp av melk, konditorfarge og Zalo lager de fargemønstre og studerer hva som skjer når ulike farger blander seg.

– Åh, se det ble lilla, sier Harry Karlsson (5) med et stort smil. Sammen med Vilde Gotaas Havik (5), Sigurd Myren

DETTE BETYR STRATEGIEN FOR BARNEHAGELÆRERNE:

- Rammeplanen blir fornyet for å styrke det realfaglige innholdet.
- Styrke arbeidsmåter og praksis i barnehagen.
- Styrke barnehagers og eieres kompetanse til å velge og anvende gode læremidler og læringsressurser.

Nye nasjonale tiltak 2016:

- Implementere nye verktøy for barnehager og skoler til å vurdere eget arbeid med realfag.
- Det blir videreutviklet nettbaserte tilbud om etter- og videreutdanning i matte.

Mulige tiltak lokalt:

- Legge til rette for kompetanseutvikling av personalet i barnehagen.
- Etablere nettverk for å knytte sammen barnehage og skole og dele erfaringer om god realfagspraksis. Dette for å bidra til bedre sammenhenger i utdanningsløpet.
- Etablere nettverk mellom barnehager for erfaringsdeling i arbeid med fagområdene *Antall, rom og form* og *Natur, miljø og teknikk*.
- Barnehagelærere deltar i kommunens prioriterte kompetansetiltak.

Kilde: Tett på realfag-nasjonal strategi for realfag i barnehagen og grunnopplæring (2015–2019)-Tiltaksplan 2016





Hvorfor har insekter seks bein når vi har to? Hvorfor kan flua fly når mauren ikke kan? Det er ikke alltid like lett å svare på spørsmålene til nysgjerrige barn. I Espira Torshovdalen barnehage har styrer Kathy Dayvary (t.v.), pedagogisk leder Merete Melnes og alle ansatte vært på kurs for å lære om eksperimenter og aktiviteter som kan fremme barnas interesse for realfag.

Auglænd (4) og Melvin Vilhelm Engfeldt (4) tilsetter han flere dråper konditorfarge i H-melken. Med laboratoriefrakk og vernebriller ser de ut som små forskere. Men her er det snakk om realfag, språkstimulering og sansetrening på et brett: De teller dråpene. De snakker om hva som skjer med fargene og kjenner på melken.

– Dette er kjempegøy, smiler Vilde Gotaas Havik (5).

BÅDE LEK OG LÆRING

Pedagogisk leder Merete Melnes sier det er gøy også for de voksne å gjennomføre eksperimenter.

– Du trenger ikke være superfink i realfag for å gjøre dem. Og når de ansatte lærer aktiviteter de selv synes er artige, er sjansene for at de ønsker å lære dem videre til barna større sier Melnes.

– Jeg tror utfordringen er at dersom du ikke er så trygg og sikker på realfag, så blir du usikker på hvordan du skal formidle det til barna, sier Melnes om hvorfor mange kvier seg for temaet. Hun synes leken skal være sentral i barnehagen, men er opptatt av at det finnes

aktiviteter som knytter lek og læring sammen.

– Vi skal ikke være redde for å bruke realfag i barnehagen. Så lenge det er lekinspirert er det positivt, sier Melnes. Både hun og styreren er opptatt av at aktivitetene ikke skal ta for lang tid, maks 20 til 30 minutter.

– Det skal ikke være skole, understreker Dayvary.

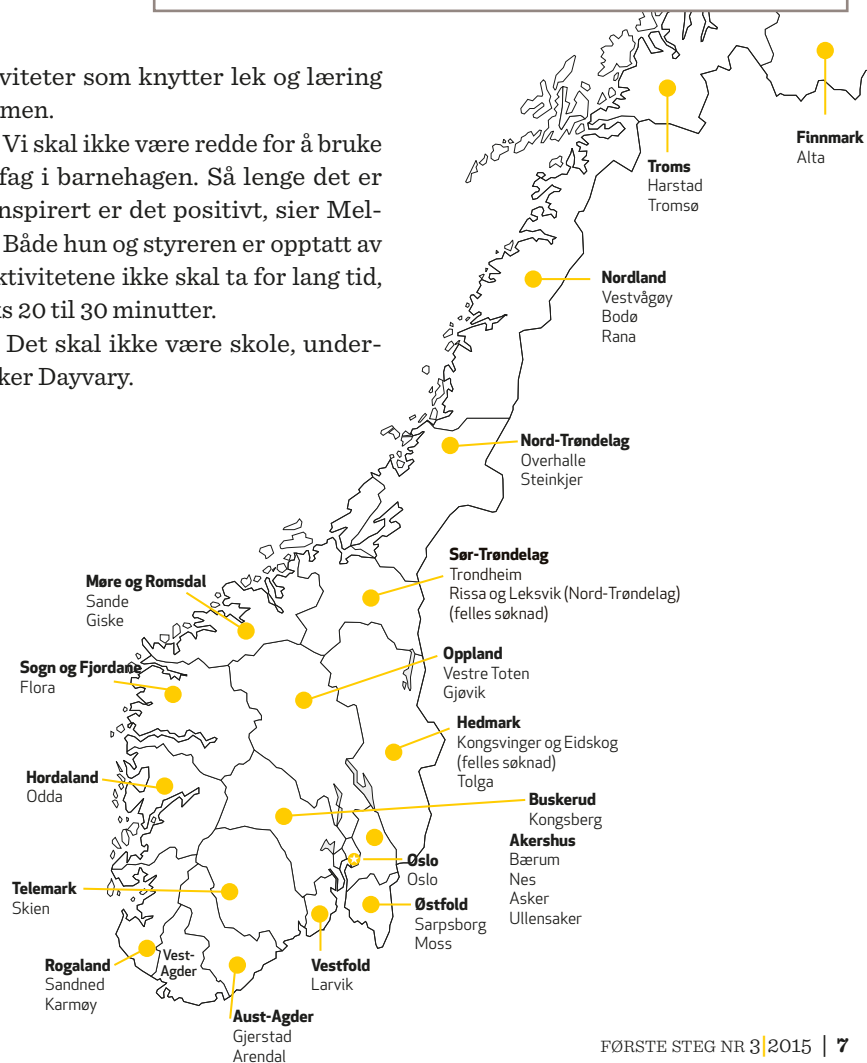
REALFAGSTRATEGIEN

- 20 millioner kroner er satt av til realfagskommuner i 2015.
- Utdanningsdirektoratet har valgt ut 34 kommuner.
- Et viktig kriterium er at kommunen har klare mål for arbeidet med realfag i skoler og barnehager.
- Realfagskommunene er inspirert av danske Science-kommuner. De utviklet lokale naturfagsstrategier og delte erfaringer. Science-kommunene har oppnådd bedre resultater i naturfag enn elever i andre kommuner, blant annet på den internasjonale undersøkelsen TIMSS.
- Realfagskommunene kan selv velge å bruke pengene der utfordringen er størst. Eks: I barnehagen, overgangen barnehage til grunnskole, 1. til 4. trinn, 5. til 7. trinn eller ungdomstrinnet.

Den har fire mål:

- 1 Barn og unges kompetanse i realfag skal forbedres.
- 2 Andelen barn og unge på lavt nivå i realfag skal reduseres.
- 3 Flere barn og unge skal prestere på høyt og avansert nivå.
- 4 Barnehagelæreres og læreres kompetanse i realfag skal forbedres.

Kilder: regjeringen.no og Tett på realfag-nasjonal strategi for realfag i barnehagen og grunnsopplæringen (2015–2019)





Fri lek skal fremdeles ha en stor plass i barnehagen, sier kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen om den nye realfagstrategien, som han la fram i høst.

Bli ikke læringsmål som i skolen

Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen sier at mer realfag i barnehagen ikke betyr at måleinstrumenter er på vei inn i barnehagen.

– Det vil komme en ny rammeplan for barnehagenes innhold og oppgaver, men det betyr *ikke* at det kommer læringsmål som i skolen, eller måleinstrumenter. Men vi skal være tydelige på hva som er god realfagsopplæring gjennom lek, sier kunnskapsministeren til Første steg. Barnehagelærere vil få tilbud om realfaglig skolering og kurs.

– Jeg har møtt barnehagelærere som synes realfag er litt skummelt. Hvis vi bidrar med å vise hva barnehager som har jobbet med realfag får til, vil mye av skepsisen bli borte, mener Røe Isaksen.

– *Noen frykter barnehagen blir en forlengelse av skolen til fordel for fri lek. Vil det skje?*

– Fri lek er helt avgjørende og skal ha en stor plass i barnehagen. Det kan være lesestund, realfaglige eksperimenter eller å gå i skogen for å samle kongler og telle dem, påpeker kunnskapsministeren.

I fjor fikk 22,7 prosent av elever som gikk ut av ungdomsskolen karakteren 1 eller 2 i standpunkt i matte. Hele 42 prosent av 10.-klassingene som kom opp i skriftlig matteeksamen fikk 1 eller 2 i år.

– Matematikk står i en særstilling blant de norske skolefagene når det gjelder dårlige resultater. Hovedmålet med den nye realfagstrategien er at flere barn og unge skal mestre matte og naturfag, sier kunnskapsministeren.

Spiller på barns nysgjerrighet

Læring i barnehagen handler ikke om tester og prøver, mener styrer Anette Hegna Gundersen.

– Jeg mener barnehagen er en fantastisk læringsarena. Vi driver ikke med undervisning på skolevis, men på barnehagens premisser, sier Anette Hegna Gundersen. Hun er styrer i Solemskogen naturbarnehage i Oslo. De er opptatt av å snakke med barna om endringer i naturen og gjør gjerne ulike forsøk. De lager kunstig snø og såpebobler og får papirblomster til å blomstre i vann.

– I noen miljøer lyser varsellampene når ordet læring i barnehagen nevnes. Men læring i barnehagen handler ikke om tester og prøver. Vi forsøker å spille på barns nysgjerrighet, sier Hegna Gundersen som har jobbet over 20 år i barnehage.



Barna i Solemskogen naturbarnehage er på Teknisk museum i Oslo og ser hvordan de ved hjelp av en PC og en robotmaskin kan lage mønstre på egg: Styrer Anette Hegna Gundersen (t.v.), Luna Lundgård Tellum (4) (foran), Emma Wigum (4) og Mats Bang-Hansen (5).

100 minutter matte er nok

Ti minutter talltrening daglig i ti dager kan gjøre en stor forskjell på barns matteforståelse, mener forsker Hanne Finstad.

TEKST **LINE FREDHEIM STORVIK** FOTO **FORSKERFABRIKKEN.NO**

– Barn har medfødt tall- og mengdefølelse. Hvis vi skal bli gode i matte må den utvikles, og vi må tidlig begynne å telle og snakke om tall, sier fabrikkssjef Hanne Finstad ved Forskerfabrikken. Hun er forsker med lang undervisningserfaring og har skrevet forskningsartikler og utgitt en rekke bøker om naturfag. Hvert år er mellom 200 og 300 barnehager i hele landet på kurs hos Forskerfabrikken.

VIKTIGERE ENN SKOLEN

Forskerfabrikken reiser landet rundt med sine kurs.

– Tanken er å vise hvordan man kan jobbe med naturfageksperimenter, utvikle språket og tallfølelsen og i tillegg gi barna sanseerfaringer. Når jeg snakker om språk er det vanlig norsk språk,

ikke naturfaglige begreper, sier Hanne Finstad. Eksperimentene de lærer bort kan gjøres både inne og ute. Mange av dem krever ikke noe annet utstyr enn du kan kjøpe i en dagligvarebutikk.

– Barn er født naturlige forskere. De tester hypoteser hele tiden. Ny forskning viser at babyer er mer avanserte tenkere enn det tidligere pedagoger trodde. Tiden mellom 0 og 6 år er den viktigste tiden i barns liv, fordi det er da hjernen utvikles mest. Alt du gjør i denne tiden er avgjørende for barns utvikling. Derfor er barnehagen viktigere enn skolen, mener Finstad. Hun mener det er bra med en kombinasjon av fri lek og læring i barnehagen.

– Du kan ha voksenstyrt aktivitet i for eksempel 15 minutter. Deretter kan barna selv bruke utstyret i fri lek, som å



Hanne Finstad.

blande sand og blomster i et reagensrør, sier Finstad.

TALLTRENING

– Den frie leken er verdifull, men vi klarer fint begge deler. Vi trenger ikke ha skole i barnehagen, men ti minutter med talltrening per dag i ti økter kan gjøre kjempestor forskjell for barns forståelse av matte. Det gjelder spesielt barn fra ressurssvake hjem, sier Finstad.

Hanne Finstad startet Forskerfabrikken og har hovedansvar for det faglige innholdet.

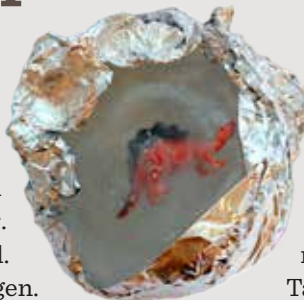
Forslag til aktiviteter

1. Mønstre i melk: Hell melk på en asjett eller i en langpanne. Drypp i konditorfarge og barna ser mønstre og farger. Heller du i en dråpe såpe i melken oppstår det bevegelser – og melken blir et levende maleri.

En fin arena for å snakke om farger og former.

2. Dinosaurer i is: Fyll en ballong med vann og putt oppi en dinosaurfigur. Frys den ned.

Fjern ballongen. Hvordan kan du få isen til å smelte raskest? Ved å bruke salt, kaldt eller varmt vann?



4. Kompostering i flaske: Skjær toppen av en brusflaske og putt inn organisk avfall, som planteavfall sammen med plast, glass og metall. Tape igjen og følg forråtnelsesprosessen over et år. Det organiske blir til jord, mens resten råtner ikke.



3. Bøker på egg – la 4 egg stå på høykant på brus korker. Hvor mange bøker kan du legge på før det knuser? Tell bøker sammen med barna. Rekorden er 80 bøker.

Kilde: Forskerfabrikken.no



En barnehage som engasjerer skolen

Det samarbeidet som er blitt utviklet mellom Eik barnehager og Eik skole i Tønsberg, er blitt til takket være satsing på samarbeid og sammenheng i overgangen fra barnehage til skole.



ARNE SOLLI
(arne1golli@gmail.com) er
frilansjournalist (foto: Petter Opperud).

I fjor deltok to fagledere/styrere fra Eik barnehager på Eik skoles planleggingsdag for å presentere prosjektarbeid som arbeidsmetode i barnehagen. Samarbeidet mellom Mortenåsen barnehage, en av Eik-barnehagene, og Eik skole startet på midten av 90-tallet. Det har dreid seg mest om felles arrangementer i forbindelse med overgangen barnehage – skole.

I 2010 ble det utviklet felles rutiner for samarbeidet mellom barnehager og skoler i Tønsberg kommune. Dette er både en politisk og administrativt ønsket satsing, ifølge Maria Hedlund, styrer i Mortenåsen barnehage. Nå er fire årlige dialogmøter på plass, der barnehagelærere og lærere møtes for å snakke om alle relevante temaer av felles interesse, som mangfold, språk, likestilling, prosjektarbeid, og barns medvirkning.

– Det vi er interessert i å få i stand, er å ha noe sammen med skolen, gjennom å bygge en bro mellom barnehage og skole, sier styrer Maria Hedlund.

Det temaet som opptar barn og voksne i Mortenåsen barnehage – medvirkning og demokrati – opptar også førsteama-

nuensis Mari Pettersvold (se Første steg nr. 2/2015, Red.s anm.).

– Her i Mortenåsen kan det se ut som om barnehagelærerne har klart å utvikle arbeidsmetoder som har fått skolelærerne til å skjønne at dette kan være noe de også bør se nærmere på, sier Pettersvold, som håper at også andre barnehager vil skjele til det arbeidet som gjøres i Mortenåsen.

PROSJEKTARBEID

Den kanskje viktigste bærebjelken i barnehagelærernes måte å arbeide på, er prosjektarbeidet.

– Vi bruker god tid på prosjektarbeid, gjerne et halvt år på et tema, sier pedagogisk leder Kjersti Vevle.

– Vi kan bruke et halvår på et tema som «identitet», og neste halvår er det et annet tema. For tiden er vårt overordnede tema *Regn med oss*. Tematittelen er dobbeltbunnet, vi ønsker både å være noen som bidrar til en bedre verden og som derfor må regnes med, og vi ønsker å gjøre en innsats for å bevare regnskogen. Arbeidet med *Regn med oss* fører naturlig med seg undertemaet «hva betyr det å ta vare på noe?»

Nå er det først og fremst skolestarterne, med fellesnavnet *miljøagentene*, som arbeider med *Regn med oss*, men prosjektet gjennomsyrrer i virkeligheten hele barnehagen og engasjerer også de



ynge barna – de ser fram til å bli de nye miljøagentene.

– Miljøagentene er faktisk ansatt i Regnskogfondet, sier Vevle.

– Fondet utlyste en stilling som praktikant i 2013, vi søkte og fikk den øyeblikkelig. Barne-hagen har status som lokalkontor for Regnskogfondet!

– Vi begynner hver høst med en forventningsavklaring, sier pedagogisk leder Lene Holte.

– Vi går i dialog med barna og spør «hva har dere lyst til å jobbe med?» Vi finner ut av hva de er opptatt av, hva de tenker på, og hvilke forslag de har. Det er slående hvor opptatt de er av regnskogen og bevaringen av den, for det er nemlig slik at fireåringene har fått med seg hva femåringene gjør i miljøagentgruppen. Vi er vitne til at både kunnskap, interesse og engasjement går i arv over flere år.



Barna bak er (f.v.) Gabriel som grønn spiss-snok, Stellef som piraya, og Ella med motorsag av et populært merke! Lydia med papegøyen sitter på Lene Holttes fang, Kjersti Veвле leser i en bok om regnskog, og til venstre styrer Maria Hedlund. I bakgrunnen er lite utsnitt av Mortenåsens imponerende regnskog, som også har sin historie: I sin tid var barnehagen vertskap for den lille babyorangutangen Lille Chili (i virkeligheten et lekedyr, selvsagt) fra Borneo. Lille Chili var kommet bort fra moren sin og trengte kjærlighet og omsorg, og derfor fikk hun komme til Mortenåsen. Barna bestemte at da måtte det bli regnskog på avdelingen, slik at Lille Chili ikke fikk hjemlengsel – og slik ble det (foto: Erik M. Sundt).

Hver høst stiller de nye miljøagentene i barnehagen opp, klare til å gjøre en innsats, og det synes nærmest å være et krav om at de som nye miljøagenter også skal få jobbe med regnskog.

– Forslag om å arbeide med andre ting har så langt ikke falt i god jord. Interessen og kunnskapen går i arv!

– Arbeidsro er dessuten viktig, fortsetter Holte.

– Vi lar tre- og fire- og femåringer være sammen i én gruppe. De får være sammen over tid. Dette er med på å skape kontinuitet og en rød tråd i arbeidet. Slik bygger vi barnehagens kultur; de

store barna er kulturbærere i møtet med de minste, og de påvirker hverandre gjensidig.

– Det er innspillene fra barna som bestemmer hvordan vi griper ting an, sier Hedlund.

– Barnas innspill fanger vi opp gjennom samtaler, observasjoner, og samspill med barna i alle hverdagssituasjoner. Dette er med på å gi oss en forståelse og innsikt i hva barna er interessert i. Og klarer vi å vekke barnas interesse, får vi dem med oss.

– Vi arbeider bevisst med å engasjere barna i den demokratiske prosessen på

alvor, det er det vi ser på som den viktigste delen av arbeidet vårt, sier Hedlund. – Alle barn skal ha en forståelse av at «min stemme blir hørt».

Selv om Mortenåsen-barna kan så mye om regnskog at lærerne på Eik skole synes de må lese seg opp på temaet når barna kommer til skolen som elever, driver barna selvsagt med språktrening, talltrening, og lignende også, mens de fortsatt er i barnehagen. Slike emner integreres imidlertid i prosjekter slik at det skapes helhet og mening.

FRA BARNEHAGE TIL SKOLE

Pettersvold ser på det arbeidet som gjøres ved Mortenåsen barnehage som enestående, inkludert det samarbeidet barnehagen har klart å få i stand med Eik skole. Rundt 90 prosent av barna i Mortenåsen barnehage begynner ved Eik skole.

Mortenåsen-personalet opplever at nå som samarbeidet har fått utvikle seg over flere år, møter barnehagens arbeidsmetoder anerkjennelse og forståelse fra lærerne ved Eik skole.

Problematikken er velkjent for Pettersvold, som intervjuet 32 barnehagelærere i 13 barnehager i forskjellige kommuner i forbindelse med doktorgradsarbeidet sitt.

– Det var nok så gjennomgående at skolen ga beskjed om at fra «denne barnehagen» kommer det barn som er «litt for krevende». Dette var ikke positivt ment. Disse barna «er for godt vant», de er vant til å bli hørt, å bli lyttet til. Slike barn gjør det «litt vanskelig» for skolen, sies det fra skolehold, redegjør hun.

– Skolens folk sier gjerne at barnehagen bør arbeide mer med «det sosiale» i stedet, hva de nå mener med det. Jeg møtte en lærer som ikke likte prosjektarbeid i barnehagen, og som sa at «tenk så fryktelig disse barna får det i skolen, de kommer til å kjede seg fra første stund».

Pettersvold mener også, på grunnlag av utsagn fra de barna hun intervjuet i

Mortenåsen barnehage er en del av virksomheten Eik barnehager. Det er en kommunal barnehage som ligger på Eik i Tønsberg. Barnehagen har 70 barn i alderen null til sju år på fire avdelinger.

Samarbeidet med Eik skole omfatter Mortenåsen, Eik vestre og Kongseik barnehager, alle kommunene, samt private Løkebergstua barnehage. Samarbeidet skjer i henhold til *Rutine for overgang, samarbeid og sammenheng (O-S-S)*, utarbeidet av Tønsberg kommune, og Kunnskapsdepartementets veileder *Fra eldst til yngst*.



F.v. pedagogisk leder Lene Holte, styrer Maria Hedlund, førsteamanuensis Mari Pettersvold fra Høgskolen i Buskerud og Vestfold, og pedagogisk leder Kjersti Vevle, her samlet på styrerens kontor i Mortenåsen barnehage: De er opptatt av barns demokratiske rettigheter, de er opptatt av barns læring gjennom barnehagens egen form for prosjektarbeid, og de har klart å gjøre Eik skole i nabolaget interessert i barnehagens metoder. De kaller barnehagens arbeidsform for en blanding av fiksjon og fakta, «det mystiske», og de mener denne arbeidsformen lett lar seg overføre til klasserommet (foto: Erik M. Sundt).

forbindelse med doktorgradsarbeidet sitt, at det ser ut til å være en nok så utbredt holdning blant barnehagebarn at «nei, på skolen, der bestemmer læreren og klokka».

– De har noen ideer om skolen som får meg til å lure på hvor de har det fra, sier hun.

Dette spørsmålet opptar også Hedlund:

– Er det en forventning fra skolen som slår igjennom, at nå må dere i barnehagen forberede barna på skolen? Eller er det barnehagelærernes egne minner fra da de begynte på skolen som dukker opp til overflaten, og som får dem til å tenke at «nå må jeg lære barna tallene og bokstavene, ellers får de det så kjedelig på skolen»?

FORBEREDE PÅ LIVET

– Vår oppgave er å forberede barna på livet, fastslår Hedlund.

– Vi gjør det gjennom at vi, barn og voksne, er sammen om felles oppgaver. Vi forteller hvert eneste barn at «vi er

interessert i *deg*, og i *deg*, og i *deg!*» De får vite at «din stemme teller». Gjennom prosjektarbeidet gir vi barna tro på seg selv; vi der sammen om noe større og det finnes ingen fasit.

– Dette håper vi de drar nytte av senere i livet, på skolen, i studier, og i arbeidslivet, sier hun.

I Mortenåsen barnehage har barn og voksne lært seg å sikte høyt, de nøyer seg ikke med å skrive til Regnskogfondet. Da de så på fjernsyn at kong Harald besøkte regnskogen i Amazonas, skrev de til Kongen og ba han tenke på regnskogen på Borneo også. Kongen svarte på brevet også, skjønt kanskje ikke fullt ut tilfredsstillende etter barnas smak. Da en av de store butikk-kjedene sluttet med palmeolje i egne produkter, sendte miljøagentene takkebrev, og fikk positivt svar fra direktørnivå. Butikk-kjeden brukte til og med brevet og noen av barnas tegninger på forsiden av årsrapporten sin.

Tips oss om ny forskning og nyheter på forstesteg@udf.no

TEKST LINE FREDHEIM STORVIK
FOTO FOTOLIA.COM

90 %

I Norge går rundt 90 prosent av barna i barnehagen (1–5 år). Det ligger langt over snittet internasjonalt. Bare Danmark og Island har bedre fulltidsdekning enn Norge. (*udir.no*)



NYTT MAGASIN

Drømmer du om å bli styrer eller lære noe nytt? I Udir 2015 kan du lese om barnehager som jobber for å heve kompetansen til ansatte, og få inspirasjon til å gjøre det samme selv. Du finner også gode ideer til aktiviteter i barnehagen. Magasinet sendes ut til alle barnehager i Norge. Du kan også lese magasinet på nett og mobil på barnehage.magasinet.udir.no (*udir.no*).

BARNEHAGEFAKTA

Nå kan du enkelt finne tall om alle landets barnehager på det nye nettstedet barnehagefakta.no Hvilken utdanning har de ansatte? Hvilke barnehager finnes i kommunen din? Nettstedet skal være et utgangspunkt for dialog og samtaler om kvalitet i barnehagen, særlig for foreldre men også for alle dere som jobber der. (*Udir.no*)

Bra å tøyse med barna



Foto: fotolia.com

Føler du deg tåpelig hvis du plasserer et kosedyr på hodet når du leker med barna? Da kan du trøste deg med at voksne som spøker og tuller med barna hjelper dem med å utvikle viktige ferdigheter de kan ha nytte av resten av livet. Barn helt ned til 16 måneder kan oppfatte signaler som skiller vås fra liksomlek, viser studier fra Universitetet i Sheffield. I studien satte barnas foreldre gjenstander på hodet og lot som det var en hatt. Når de sa: «Dette er egentlig ikke en lue!» om en kosekylling de satte på hodet, innså barna at det var en spøk, og satte ikke kyllingen på hodet. Det å tulle med barna og leke liksom-leker øker mulighetene deres til å lære, tenke på abstrakte måter og knytte seg til de voksne, ifølge forskerne. (*forskning.no*)

Alle barn har gnist i seg.

Alt vi trenger er å tenne den.

ROALD DAHL

2-årige jenter mer selvstendige enn guttene

To år gamle jenter er flinkere til å spise og kle på seg og å delta aktivt i barnehagens samlingsstund enn gutter på samme alder. De slutter også før med bleier, viser en studie fra Stavanger-prosjektet. Den største forskjellen mellom gutter og jenter dreier seg om å slutte med bleie og å gå på do. 21,3 prosent av de 2 1/2 år gamle jentene hadde sluttet med bleie mot bare 7,5 prosent av guttene.

Studien omfatter over 1000 barnehagebarn mellom 30 og 33 måneder. De er fulgt av forskerne Aud Toril Meland, Elsa Kaltvedt og Elin Reikerås ved Lese-senteret ved Universitetet i Stavanger. Studien har fått stor internasjonal oppmerksomhet. (*lesesenteret.uis.no*)



Foto: fotolia.com

«Vet vi om barna
i barnehagen er glade?»

Med **skråblikk** på barnehagen

Det er både interessant og beklemmende at den offentlige debatten om barnehagen i dag dreier seg om hvorvidt barnehagen rustet barna i norsk før skolestart. Vi må også se på den tradisjonelle barnehagens egenverdi, mener professor Jan-Erik Johansson ved Høgskolen i Oslo og Akershus.

TEKST OG FOTO **ARNE SOLLI/SCRIBEO**

Jan-Erik Johansson har før møtet med Første steg hoderystende fått med seg nyheten om at halvparten av alle barn i Oslo ikke kan norsk når de begynner på skolen. Det tror han rett og slett ikke er tilfelle.

– Slik jeg ser det, dreier debatten i Oslo seg om hvorvidt barnehagen evner å gjøre barna i stand til å følge norskundervisningen i skolen. Jeg uttrykker meg kanskje unyansert, men ideologien ser ut til å være at barnehagen – og skolen – skal styres gjennom kartlegging, testing og tiltak. Jeg finner det oppsiktsvekkende at det påstås at halvparten av skolestarterne ikke kan norsk, sier Johansson.

Dersom det skulle være sant at halvparten av Oslos innbyggere ikke kan norsk ved seks års alder, ville det etter hans mening være en fallitterklæring for barnehage og skole.

– Oppgaven for skolen må være å arbeide sammen med barna, ikke å begynne med å underkjenne halvparten av seksåringene. På det området kan barnehagen kanskje vise en alternativ vei, sier han.

«BLAME THE VICTIM»

Johansson tror heller det er slik at når skolen ikke lykkes, for eksempel i de store PISA-studiene, så er det risiko for at skylden legges på barnehagen og foreldrene. Det finnes et amerikansk uttrykk for denne strategien, kalt «blame the

victim» – skyld på ofrene. Universitet, høgskole, videregående skole, ungdomsskole, barneskole og barnehage blir en kjede der skyld fordeles nedover – og barna har aldri lært nok.

– Hadde skolen vært en bedrift, kunne den kanskje blitt slått konkurs på grunn av manglende leveringsevne. Skolen har imidlertid også stor politisk støtte, samtidig som den skal koste minst mulig, så derfor er det politisk mulig å skyld på ofrene, altså elevene som man mener kommer dårlig rustet fra barnehagen og fra hjemmene, sier han.

– Et tiltak som brukes for å rette på dette er blant annet ulike tester. Spørsmålet er om man da glemmer barnehagens egen tradisjon og rammeplan, og at man regner med at kartleggingsverktøyet TRAS skal styre barnehagen på ønsket kurs.

I det Johansson kaller diagnosekulturen, skal tiltak settes inn helst så tidligst mulig:

– Men hvor finner vi det vi kan kalle behandlerne? Neppe i barnehagene, mange kommuner har et høyt antall dispensasjoner for å oppnå kravene til pedagogisk bemanning.

I det som kan kalles en kamp om barnehagens sjel, mener han å se skolens forsvar av egen posisjon. I europeisk sammenheng har denne kampen pågått siden Friedrich Fröbels tid. Han er en av den moderne barnehagens «fedre», og hadde mange motstandere i kirken, staten og skolen.

– Det hendte at lærerne mente at barnehagen ville ødelegge barnas evne til å tilpasse seg skolen.

– Etter min mening ser vi en refleks av denne oppfatningen



Norge trenger en
nasjonal møteplass for
barnehageforskning,
mener Jan-Erik Johansson.

i debatten om skolestart for seksåringer på 1980-tallet. Et argument den gang var at det gjaldt å få barna inn i skolen mens de var mest mulig mottakelige for læring. Har vi fått det som seksårsreformen lovet, det beste av barnehage og skole? I dag trengs en studie av seksåringenes liv i skolen, sier Johansson og fortsetter:

– Vet vi om våre barn er glade? Vi lærer alle bedre når vi trives og føler at vi har det godt – dette er til og med belagt gjennom studier. Jeg er overbevist om at vi må sette kreftene inn på å hjelpe våre barn til bedre livskvalitet. Det vil for eksempel være et godt tiltak for å beskytte barn mot mobbing.

EPPE-PROSJEKTET

Professoren viser til det britiske EPPE-prosjektet, en longitudinell studie av barn i barnehage og skole. Studien viser ifølge Johansson kort og godt at barn vinner på et helt tradisjonelt og velfungerende barnehageprogram. Hva det er, kan selvsagt diskuteres, men han forutsetter at programmet ivaretar alle barn gjennom godt planlagte, fleksible og inkluderende aktiviteter. Ifølge Johansson har forskere og pedagoger i prosjektet klart å løfte hele barnegruppen, slik at de svakeste barna ikke lenger forblir spesielt svake. De kan heller karakteriseres som mellomnivåbarn.

– Jeg forestiller meg at i en slik barnehage lærer barna å samhandle med hverandre som likeverdige. De lærer å spille med personalet og de lærer selvstendighet, sier han.

Johansson beklager at vi i vårt syn på barnehagen ser ut til å ville kopiere USA:

– I en prosess som startet for rundt 30 år siden, er den amerikanske læreren blitt redusert fra å være en sentral pedagogisk fagperson til testdistributør, og til å undervise med fokus på prøvene.

– I USA kan man ikke så lett som i for eksempel Norge bruke barnehagen som verktøy i skolens tjeneste, siden de amerikanske barnehagene både er forholdsvis få og av variabel kvalitet, sier han.

UTDANNINGEN

Den svenske utdanningen er eldre, men Norge fikk likevel sin første utdanning i 1935 i Oslo. Førskole- eller barnehagelærerutdanningen er som en del andre kvinne-dominerte yrker et produkt av den borgerlige radikale kvinnebevegelsen. I begge landene har utviklingen gått fra en form for seminarutdanning til dagens bachelorutdanninger. Det samme gjelder for eksempel sykepleierutdanningen.

– Disse kvinneyrkene som i dag bygger på bacheloreksamen,

er i utgangspunktet drevet fram av de borgerlige kvinnebeve-gelsene fra begynnelsen av forrige århundre, sier Johansson. – Et av deres utgangspunkter er stemmerettighetsbeve-gelsene, som ble drevet av kvinner som var langt mer radikale enn vi i dag er tilbøyelige til å tro.

– En parallell kraft var kall-stanken. Det var ikke stuerent for borgerskapets døtre å velge yrkeslivet, men å påberope seg et kall fra Gud kunne gjøre valget legitimt. Da kunne kvinnene

søke seg bort fra familien, som kunne bli som et fengsel for kvinnene. Det var ikke uvanlig at den eldste dat-teren måtte bli hjemme for å ta seg av foreldrene og de yngre søsknene. Barnehage-lærerutdanningen var en slik vei ut i samfunnet, sier han.

Det å velge denne veien var ellers et stort valg, det var valget mellom yrkeslivet eller ekteskapet. Søkerne til utdanningene fikk beskjed om at dersom de så på utdanningen som en

transportetappe på veien mot et høvelig giftermål, var de ikke ønsket. De som drev utdanningene, ville ikke kaste bort tid, krefter og penger på slike elever. Det lå en rendyrket bedrifts-økonomisk tenkning bak.

UTBYGGING AV BARNEHAGER

Presset for å bygge flere barnehageplasser begynte ikke for alvor i Norge før på 1970-tallet.

– Årsaken var selvsagt at norske kvinner først da for alvor begynte å banke på arbeidslivets dør, og trengte noen som kunne ta hånd om barna mens de selv var på arbeid, sier Johansson. Denne prosessen begynte tidligere i Sverige.

Likevel kom den virkelig store norske barnehageutbyg-gingen først under den rødgrønne regjeringen og kunnskaps-minister Øystein Djupedal fra SV for ti år siden. Antallet barnehagelærere utgjør i dag likevel fremdeles bare rundt en tredel av de barnehageansatte. Det er klart lavest i Norden, og den lave pedagogandelen er også blitt kritisert av OECD, Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling.

Johansson peker på det han mener er en stor forskjell mellom Norge og Sverige i synet på utdanning for barnehage-ansatte:

– Assistentene i norske barnehager gjør en god jobb, men de kan ikke gjøre det samme som en utdannet barnehagelærer kan. Derfor bør assistentene tilbys en tilpasset opplæring som kan gjøre dem til barnehagelærere. Saken er jo at en god del av dem alt har utdanning som vil gjøre veien fram til en fullverdig barnehagelærer forholdsvis kort. Mange av dem har også andre typer utdanninger og erfaringer i ryggen.

– Dette er vi jo klar over, og derfor er spørsmålet et hett debatt-tema. Jeg mener vi må komme videre så snart som

INTERVJUET: Jan-Erik Johansson (68) er professor i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Har doktorgrad i pedagogikk fra Göteborgs universitet, og er ansatt ved Høgskolen i Oslo og Akershus siden 1998. Han har arbeidet med mange prosjekter der barnehagen står i sentrum, og er blant initiativtakerne til Goban-prosjektet. Han har også startet et open access-tidsskrift: Nordisk Barnehageforskning. Hans fremste interesse er barnehagens framvekst og utvikling.

mulig, fra debatt til handling. Kan det fremdeles henge noe igjen av 1970-tallets kulturkamp i debatten: Det at utdanning kan radikaliserer unge kvinner på en uønsket måte? spør han. Eller er det *kun* et spørsmål om lønn og kommunal økonomi?

FORSKNINGEN

Det er ikke lett å svare på hvor nyskapende barnehageforskningen er, verken i Norge eller andre steder. Langtidsstudier eller longitudinell forskning er heller ikke vanlig, i hvert fall ikke i Norge, ifølge Johansson. Dette skyldes at barnehageforskningen i omfang er ganske liten i de fleste land, sammenlignet med innsatsen innen andre og større forskningsområder.

Forskningsrådet har gjennomført programmer som Praksisrettet FOU (2006–2010), PRAKUT (2010–2014), Utdanning 2020 (2009–2018), og nå har vi det nye FINNUT-programmet, der barnehagen har en klar plass. Men barnehagepedagogisk forskning står fortsatt overfor utfordringer når det gjelder for eksempel samarbeid med praksisfeltet, utdanning av doktorgradsstipendiater, prosjektledelse og langsiktig kunnskapsutvikling.

– Derfor er jeg ikke enig i at det forekommer så mye norsk forskning. Vi er i en startfase, flere forsker, men det står mye igjen hvis vi tenker på barnehagens viktige rolle i samfunnet, sier han.

– Mye forskning skjer i form av eksamensarbeider som inngår i PhD-studiet. Denne typen arbeider har meget faste rammer: kandidaten har begrenset tid til rådighet, maksimum fire år for en doktorgradsavhandling fra temaet formuleres til avhandlingen foreligger ferdig skrevet og eksaminert. Det gis heller ikke økonomiske muligheter innen selve PhD-studiet for store prosjekter med mange barn og barnehager. Uten tilgang til store forskningsprosjekter som arbeider over lengre perioder må studenten avstå fra for eksempel longitudinelle studier.

– Jeg vil for sikkerhets skyld understreke at jeg mener at de doktorgradsavhandlingene som skrives, holder et høyt nivå – men nyskapende og banebrytende kan de ikke alltid være, sier han.

– Du kan som student ikke ta risikoen på å bli underkjent når avhandlingen skal vurderes.

SVENSK I NORGE

Hvordan har det seg at svenske Jan-Erik Johansson havnet ved Høgskolen i Oslo og Akershus, der han i en årrekke har vært professor ved barnehagelærerutdanningen?

Han er født i Stockholm, men familien stammer fra den vestre delen av Värmland, der nærheten til Norge både språklig og kulturelt er svært tydelig.

Johansson har studert pedagogikk, sosiologi, filosofi, psykologi, etnografi og statsvitenskap.

– Jeg mente å finne en framtid innen lærerutdanningen, og kom til slutt til førskoleseminariet i Göteborg i 1972. Jeg opplevde seminaret som et fantastisk alternativ til den skolen jeg ellers kjente altfor godt. Den interessen og den fascinasjonen for barnehagen som jeg ervervet da, har jeg beholdt til denne dag. Profesjonelt og akademisk er det for meg intet som er mer interessant enn barnehagen og barnehagepedagogikken, sier professoren.

«Assistentene burde tilbys en tilpasset opplæring som kan gjøre dem til barnehagelærere.»

Han bodde i Oslo på 1970- og 1980-tallet, mens han arbeidet i Göteborg. Jeg har fortsatt denne grenseidentiteten som preger mange pendlere. Senere flyttet familien til Göteborg. Men så fikk jeg muligheten til å ta en stilling ved Høgskolen i Oslo, og da flyttet hele familien hit i 1998.

BARNEHAGENS FRAMTID

– Med den utviklingen vi har hatt, er barnehagen ikke lenger forbeholdt barnehagelærerne. Det er en kjensgjerning at barnehagen nå er blitt særdeles politisk interessant. Dette har blant annet ført til at barnehagelærernes makt over utdanningens utforming er redusert. Barnehagepedagogikken er fjernet som et selvstendig fag. Det er nå opp til barnehagelærerne og lærerne ved utdanningsinstitusjonene å framstå som motkrefter, men jeg vil ikke opptre som spåmann om framtidens barnehage, fastslår han.

– Jeg mener, fortsetter han – at debatten om heldagsskolen på en måte illustrerer barnehagelærernes svekkede situasjon. Denne debatten tar ikke opp skolefritidsordningen, SFO, over hodet! Det mener jeg er merkelig, for SFO er et relevant felt for barnehagelærerne. Det som skjer er at heldagsskolen presenteres som en truende organisasjon som skal ta barna fra foreldrene. Det vi bør få fram, er at i barnehagen hadde seksåringene et heldagstilbud av god kvalitet, og gjennom SFO kan vi se til at seksåringene får et godt heldagstilbud i heldagsskolen. Den norske debatten har fremdeles tilsynelatende ikke fått med seg at vi i dag for lengst har fått en familiestruktur der praktisk talt alle kvinner er yrkesaktive.

Gi rom for samtaler

Det er viktig å gi rom for samtaler, spørsmål og spontane kommentarer under lesestundene i barnehagen. Barnas opplevelser av tekst og bilder samsvarer ikke alltid med de voksnes forhåndsantakelser.



STEINAR SUND
(steinarsnd@gmail.com) er
frilansjournalist.

Stipendiat Trine Solstad ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold (HBV) ville finne ut hvordan vi best kan skape interesse for skjønnlitteratur hos barnehagebarn, hvordan barna påvirkes av den litteraturen vi leser høyt for dem i barnehagen, hva de finner interessant, og hvordan de kommenterer bilder og den fortalte historien. Derfor har hun nettopp fullført et doktorgradsprosjekt – hun disputerte 9. juni i år – der hun har tatt for seg barnas samtaler med hverandre og med barnehagepersonalet under lesestunder i barnehagene.

Solstad har arbeidet med norskfaget i førskolelærer-/barnehagelærerutdanningen i en årrekke. I doktorgradsarbeidet sitt valgte hun å vektlegge barnas egne opplevelser av tekst og bilder ut fra en barnesentrert innfallsvinkel, noe som i forskningssammenheng egentlig er ganske nytt. Nå håper hun å kunne bruke funnene sine til å utvikle en pedagogisk samtalepraksis som motiverer barn til å snakke om sine leseropplevelser.

BARNESENTRERT INNFALLSVINKEL

Det egentlige litterære verket er ifølge Solstad ikke først og fremst å finne i selve boken, men i det som skapes i barnas fantasi gjennom høytlesningen. Et av målene hennes med studien er å utvikle en egen litteraturdidaktikk i barnehagen, en didaktikk som bygger på barnas medvirkning og tar vare på barnas opplevelser. En slik didaktikk skiller seg fra en didaktikk hvor den voksne stiller spørsmål til barna om bildebøkene ut fra spørsmål den voksne mener det er viktig at barna kan svare på.

Barnelitteratur har tradisjonelt hatt som funksjon å formidle de voksnes perspektiver. Litteraturen har gjerne vært en del av voksnes oppdragelse av barn. Dermed viser tradisjonell barnelitteratur også hvilket syn det voksne samfunnet til enhver tid har på barn og hva slags litteratur de voksne mener at barn har behov for. De voksne har som regel valgt ut hvilke bøker som skal leses og har styrt samtalen etter lesestunden ved å bestemme hva man skal snakke videre om.

Solstad mener det i stedet er viktig å få fram barnas perspektiv. Hun vil la deres perspektiv være styrende, og hun studerer hvordan barna gjennom sin respons på litteraturen skaper mening i det de hører. På den måten er det mulig å utvikle en litteraturdidaktikk som fanner barns deltakelse og barns perspektiver, og som ikke bare tar utgangspunkt i de voksnes ønsker og mål.



Foto: fotolia.com/Oksana Kuzmina

VERDIFULLE SAMTALER

Solstads studie viser hvor viktig det er å gi rom for samtaler i forbindelse med lesestundene i barnehagen. Samtaler underveis i høytlesningen representerer ifølge studien hennes, en særlig kvalitet. Barnehagepersonalet bør derfor sørge for å skape mulighet for samtale og refleksjon rundt bøkene som blir lest, gjennom samtaler barna imellom. Lesegruppene bør ikke være for store. Da kan det bli vanskeligere for barna å delta i samtaler. Frivillighet og spontanitet er nemlig viktige stikkord i denne sammenhengen.

Solstad er ikke sikker på hvor mange barnehager som følger opp lesestunden med å samtale om det de leser. Det foreligger ikke forskning som kan dokumentere at det leses for alle barn i barnehagen, og vi vet derfor heller ikke om samtaler er en integrert del av høytlesningspraksisen. Solstad ønsker med sin forskning å sette søkelys på hva samtaler underveis i høytlesningen kan bidra til.

Lesestunder for barn er ifølge Solstad å betrakte som *kommunikasjonshendelser*. Enhver kommunikasjonshandling må fortolkes av deltakerne for at mening skal produseres. Dermed er det ikke nok å konsentrere seg om oppleseren, vi må også konsentrere oss om barna, mottakerne. De som leses for er sentrale i denne handlingen. Når mottakerne er barn, er det snakk om å dyrke fram en sakte framvoksende tolkningskompetanse og en mer intuitiv form for fortolkning.

Studien hennes viser at mange verdifulle initiativ fra barnas side skapes når barnehagelærerne demper sin deltakelse i samtaler. Barna skal ha lov til å avbryte med spørsmål og kommentarer. Vi må dessuten være åpne for at barns opplevelser av tekst og bilder ikke alltid svarer med hva vi voksne tror om hvordan bøkene vil oppleves av barna. Ved å lytte til barna kan barnehagepersonalet utvikle en lesepraksis sammen med dem.

EN VIKTIG RESSURS

Hensikten med Solstads prosjekt var først og fremst å finne ut hvordan slike

samtaler kan være en ressurs. Hun var spesielt opptatt av barnas perspektiver og initiativer i samtaler, og hun interesserte seg spesielt for og hva slags refleksjoner barna gjør seg rundt tekstene de hører. Derfor har hun først og fremst lyttet til barna for å finne ut hvordan de samtaler under lesestundene, og hvordan de kommenterer det de hører overfor barnehagepersonalet.

Hun oppdaget ganske fort at barn ikke alltid er opptatt av det som de voksne ønsker at de skal være. Da en barnehage-



Stipendiat Trine Solstad disputerte 9. juni i år, og det gikk utmerket. Hun har i sitt doktorgradsarbeid gjort funn som påviser barnas egne opplevelser og tolkninger av tekst og bilder når de blir lest høyt for i barnehagen (privat foto).

lærer leste høyt fra *Telleboka* av Torbjørn Egner, var det ikke selve tellingen som opptok barna mest, men det faktum at grisen skulle slaktes. Et av barna avbrøt ved å spørre om hva det betyr å slakte grisen. Det ble innledningen til en samtale om slakting av gris og kjøtt.

Det Solstad finner spesielt interessant i dette eksempelet, er at det er et av barna som innleder til samtale om teksten de akkurat har lyttet til. Gutten stilte et spørsmål om et ord han ikke kjente. Dermed pekte guttens respons mot det å skape mening i det som de nettopp har hørt. I dette talende eksempelet var det med andre ord barna som tok initiativet til å skape sammenheng mellom bokas og barnas egen erfaringsverden, ved å knytte bokas tema sammen med det selvopplevde. Barna dvelte ikke ved telling og regnestykker slik boka til Egner legger opp til.

Solstad tok opp en del lesestunder på

video og analyserte barnas samtaler seg imellom og med de voksne. Hun foretok åtte videoobservasjoner med 15 barn mellom fire og fem år. Observasjonene ble foretatt i tre barnehager, der fire barnehagelærere leste for fra to til tre barn av gangen. Hun fant at barnas respons på høytlesningen kunne deles de i tre kategoriene *forhandlinger om mening, lek og meddiktning*.

DE TRE KATEGORIENE

I mange tilfeller fant Solstad at barna prøvde å diskutere seg fram til en mening i bildebøkene. De diskuterte hvordan bildene skulle forstås. Ofte oppfattet barna bildene som viktigere enn teksten. Solstad mener at for barna kan teksten oppleves som flyktig, mens bildene er stabile og har en fysisk representasjon i høytlesningen. Barna stilte spørsmål ved hva bildene skulle forestille, mens andre ganger skapte bildene opposisjon, fordi barna mente bildene forestilte noe som skilte seg fra deres erfaringsverden, eller de syntes de så rare ut.

Barna diskuterte og forhandlet også om i hvilken grad de kunne stole på bildene. Av og til påpekte de at det var noe som ikke stemte med bildene. Bildene kom ikke som ferdige pakker med mening, de kunne bety både det ene og det andre for barna det ble lest høyt for.

Barna reagerte også på høytlesningen med lek. Dette kaller Solstad *ludisk resepsjon*. Gjennom leken bearbeidet barna ord og bilder og gjennom leken oppnådde de en sterk innlevelse i teksten og en raffinert pendling mellom lek og ikke-lek som kan være utfordrende for kommunikasjonsdeltakerne. Gjennom leken gikk barna inn i noen av rollene i historien og levde seg på den måten inn i historien. Leken tydeliggjør ifølge Solstad at barna nærmest tar pauser fra bøkens narrative forløp. Hendelsene i boka settes nærmest på vent mens barna leker.

Den ludiske resepsjonen synes å frigjøre leserne og frisette fortolkningen av bøkene, samtidig som en subversiv kraft også blir synlig i høytlesnings-situasjonene, ifølge Solstad.

Meddiktning var også en vanlig ►

reaksjon på høytlesningen. Barna kom med forslag til hva som skjer videre i fortellingen, hvordan de tenker seg at handlingen utvikler seg og hva handlingen resulterer i. Dermed diktet de fram handlinger basert på bildene i boka, og justerte i liten grad disse handlingsforløpene opp mot informasjonen som ble gitt i verbalteksten. Det som ifølge Solstad kunne utløse meddiktning var når barnehagelæreren ikke direkte leste fra boka, men mer fritt fortalte hva som stod der. Det kunne av barna bli oppfattet som improvisasjon eller fri fortelling og det var noe de også gjerne ville være med på.

Meddiktning kunne også utløses av bildene. Dersom de er åpne og det oppstår tomrom i samsvar mellom tekst og bilde, kan det ifølge Solstad innby til barnas fantasi og meddiktning og det overlates til leseren å skape mening mellom bildene og verbalteksten.

KRITISK RESONNERENDE

Solstad påviser at høytlesningen utløste en viss rollefordeling mellom samtalepartnerne, i tillegg til visse handlinger eller lek. I tillegg finner hun at høytlesningene utviklet en form for myndiggjørende klima som samtalen forløp i. Solstad finner at bøkene som leses, ikke bare utløser fantasier hos barna, de bruker sin fantasi og lever seg inn i bøkene. Samtidig forholder de seg også kritisk resonnerende til ord og bilder ved å løfte fram sider ved ordene eller bildene som de finner grunn til å dvele ved, og de stiller spørsmål ved dem eller de diskuterer seg i mellom.

Hun finner også at forhåndskjennskap til den aktuelle boka blant noen av barna virker stimulerende ikke bare for dem som kjenner boka fra før, men også for dem som hører den for første gang.

Samtidig viser det seg at barna reagerer annerledes når ett eller flere barn kjenner historien fra før. Barneinitiert lek oppstår, ifølge Solstads observasjoner, kun i de tilfellene når ett eller flere barn kjenner boka fra før.

Ved å gi rom for samtaler og ettertanke i forbindelse med lesestundene, gis det med andre ord en døråpner inn til barnas verden. Vi kan få innblikk i

hva som opptar barna i forbindelse med høytlesningen, og de forteller hvordan de oppfatter den leste historien.

HOVEDVEILEDEREN: ORIGINALT OG LOGISK



– Trine Solstad ser litteraturlæsningen fra barnas side; det er originalt, men logisk, sier Solstads hovedveileder, professor Elise Seip Tønnessen, ved Universitetet i Agder (foto/© UiA).

Professor Elise Seip Tønnessen ved Universitetet i Agder (UiA), som har vært hovedveileder for Solstad, synes denne forskningen er viktig av flere grunner.

– Vi trenger mer forskningsbasert innsikt i hvordan det fungerer når vi leser bildebøker med barna i barnehagen. Det har lenge vært etterlyst mer barnehage-

forskning, og her får vi et systematisk og grundig arbeid om litteratur i barnehagen, sier hun.

Denne typen forskning kan ifølge Seip Tønnessen utdype og nyansere det man alltid har sagt om at det er viktig å lese for og med barn – og at det bærer frukter lenge før de kan lese selv. Hun viser til at Solstad selv har utdanning som førskolelærer, noe som innebærer en usedvanlig kombinasjon av praktisk og forskningsbasert innsikt.

– Solstad har gjort et klart valg og ser litteraturlæsningen fra barnas side. Det er originalt – men egentlig ganske logisk, siden vi alle bruker oss selv aktivt når vi leser skjønnlitteratur, sier hun.

Seip Tønnessen ser ingen grunn til å sette opp noen motsetning mellom det pedagogiske og den litterære opplevelsen. Hun viser til at små barn lærer alltid og alle steder.

NBI-DIREKTØREN: NYSKAPENDE

Direktør for Norsk Barnebokinstitutt (NBI), Kristin Ørjasæter, sier at det som er spesielt med Solstads forskning er at hun fokuserer på betydningen av barnas samhandling med bildene, hverandre og

høytleseren i barnehagen. Der er Solstads forskning nyskapende.

– Solstad viser til og med hvor lett det er for barnehagelærerne å la seg friste til å styre situasjonen, selv om de har fått beskjed om å la være, påpeker hun i en kommentar.

Det som etter Ørjasæters mening er Solstads viktigste funn, er at barn som får tilstrekkelig spillerom, forholder seg til bildeboka på mange måter. De forhandler om meningen ved å studere bildene og samtale om hvordan detaljene på bildet skal forstås, hva de representerer, og om det er rett fremstilt. Det vil si at barna forholder bildefremstillingene til sin egen erfaring. Dessuten dikter barna videre på fortellingen ved å ta utgangspunkt i det som vises på bildet. De kommer med sine egne historier om det de ser på bildene og det som vil skjer videre. Barna blir meddiktere. I tillegg kan de bryte ut i spontan lek, inspirert av noe av det som vises i bildeboka.

– Solstads forskningsholdning får henne til å innta hva jeg vil kalle et performativt syn på høytlesningen. I møtet med det litterære verket skaper leseren sine egne tanker og følelser og sin egen historie. Den bildeboka som foreligger, blir katalysator for leserens egen 'tekstproduksjon', sier Ørjasæter.


Solstad er ifølge henne ikke alene om å argumentere for at det viktigste med bildeboka ikke er hva den betyr, men hvordan den kan fungere. Men i stedet for å anvende enten et didaktisk eller en estetisk forklaring, fokuserer hun på

barneleserne, idet hun studerer hva de sier og gjør.

– Derfor kan Solstads prosjekt tilføre ny inspirasjon til litteraturformidlingen. Prosjektet handler om hva som kan skje når formidleren viser barna respekt. Derfor er dette et viktig forskningsbidrag, mener Ørjasæter.



– Trine Solstad fokuserer på barnas samhandling med bildene, hverandre og høytleseren, sier Kristin Ørjasæter, direktør ved Norsk Barnebokinstitutt (privat foto).




Brenner du etter å
dele din kunnskap
med andre?

*Da kan du være den Første steg
ønsker kontakt med.*

Tidsskriftet for barnehagelærere er ute etter flere bidragsytere. Har du spennende erfaringer fra egen barnehage? Kan du tenke deg å skrive populærvitenskapelige artikler? Eller har du rett og slett en klar mening om et aktuelt tema?

Ta kontakt på forstesteg@udf.no eller med ansvarlig redaktør Line Fredheim Storvik på tlf: 93 04 20 94.



PÅ JAKT ETTER NYE UTFORDRINGER?

SPENNENDE MULIGHETER OG FAGLIGE UTFORDRINGER FINNER DU PÅ
STILLINGSPORTALEN FOR UTDANNINGSSEKTØREN - LÆRERJOBB.NO

KONTAKT OSS PÅ:
POST@LÆRERJOBB.NO / 24 14 23 30

UTLYSE LEDIGE STILLINGER PÅ LÆRERJOBB.NO
OG I FØRSTE STEG?

Lærer
jobb
.no



Barnehager med eksamens

Blir studentens barn syke på eksamensdagen passer SiO-barnehagene barnet, slik at mamma eller pappa får tatt eksamen likevel.

Denne bilen er muligens like gammel som barnehagen – med andre ord en skikkelig veteranbil.



SiO står for Studentsamskipnaden i Oslo og Akershus, som driver elleve barnehager. I juni feiret den nest eldste av dem, SiO Barnehage Sogn – på Sogn studentby i Oslo, 50 år.

– Da studentbarnehagene ble etablert, var de viktige likestillingstiltak og utdanningspolitiske virkemiddel, sier Kirsti Eriksen, styrer i SiO Barnehage Sogn, der hun begynte i 1989 og har vært styrer siden 1994.

– Da denne barnehagen ble åpnet i 1965, ti år før vi fikk den første barnehageloven, var det under navnet Sogn daghjem og småbarnsstuer, forteller Eriksen.

– Den gang var foreldrebetalingen på 50 kroner måneden.

Rundt 4000 barn har hatt sin hverdag i SiO Barnehage Sogn siden den gang. Første kull i 1965 talte 94 barn, men nå er



garanti

det rundt 75. Utearealet var rett og slett enormt, men senere kom naboen Almlia barnehage, også den en SiO-barnehage, og beslagla en god del av det opprinnelige arealet.

EKSAMENSGARANTI

SiO-barnehagene har hele tiden arbeidet for å utvikle seg som studentspesifikke tilbud. Den enestående eksamensgarantien er ett slikt tilbud.

– Garantien innebærer at dersom studentens barn blir sykt samtidig som studenten skal opp til eksamen, tar barnehagen hånd om barnet mens mor eller far gjennomfører sin eksamen, sier Dordi Sylte. Hun er daglig øverste leder av samtlige elleve SiO-barnehager – på deltid, i den øvrige deltiden arbeider hun selv som styrer i en barnehage.

Den studentspesifikke tenkningen



To muntre damer på 50 års feiring: Kirsti Eriksen (t.v.) er styrer for SiO Barnehage Sogn i jubileumsåret, og Dordi Sylte er øverste daglige leder for alle de 11 SiO-barnehagene i Oslo og Akershus.

innebærer også lørdagsåpne barnehager, kveldstilbud etter behov (dersom forelesninger er lagt til ettermiddags-/kveldstid), og *gratis* varm lunsj til barna hver dag! Dessuten skjer opptak kontinuerlig. Studentene trenger ikke planlegge sine graviditeter i forhold til barnehageplass.

– SiO-barnehagene, som er private barnehager under barnehageloven og samskipnadsloven, ivaretar ca. 600 barn til enhver tid, sier Sylte.

– Barnehagene er det som kalles stiftelseslignende institusjoner. De mottar kommunal støtte, og prismessig ligger de på samme nivå som kommunale barnehager.

Hun tror SiOs barnehager bare vil bli viktigere og viktigere for studenter under økende eksamenspress.

DET BEGYNTE I 1952

Forløperen til dagens SiO-barnehager var Frogner Småbarnsstue, etablert av Professorfruene Forening i 1952. Tanken bak SiOs barnehagesatsing har hele tiden vært å få kvinner inn i studier og arbeidsliv.

«Studenter skal vente med å få barn til etter studiene», var moralen i de første etterkrigsårene.



På plass med Norges Lover i SiO Barnehage Sogn i 1975, da den første barnehageloven kom: Kari Lie (t.v.) og Helle Blakstad Halck. Lie ble senere leder av Norsk Lærerlag (NL). Blakstad Halck var medlem av styret i avdeling for førskolelærere i NL, hun ble senere leder av avdelingen (foto/copyright NTB).

Professorfruene mente nok også dét, men samtidig så de de nye behovene i det framvoksende moderne Norge. De så unge kvinner som ville studere og gå inn i arbeidslivet, de så samfunnet som trengte disse kvinnenes arbeidskraft, og de så at både kvinnene og samfunnet trengte bistand i omsorgen for de store barnekullene i de første fredsårene. Alt dette fikk fruene til i å bryte med en ensidig og avleggs moraltenkning. AS/tekst og foto



SLOVAKIA VISER VEI

Barnehagen skal bryte romfolkets onde sirkel

Med kommunismen forsvant også tilknytningen til arbeidslivet for veldig mange roma i Øst-Europa. Parallelt med det sosiale utenforskapet tiltok storsamfunnets fordommer mot den etniske minoriteten. Med satsing på barnehagen vil Slovakia nå forhindre at enda en generasjon faller utenfor.

Ankomsten er vakker. Beitende kuer, skogkledte åser og nakne høyfjell. Et kirketårn, noen husklynger, hønsegårder, kjøkkenhager. Når bussen så stopper i veikrysset midt i Hrabušice, er det bare å følge med strømmen av skolebarn ut. Etter utseende å dømme er de så godt som alle roma. Når barna

er innenfor døra, blir det igjen morgentilte på plassen utenfor grunnskolen i landsbyen. Før en liten gutt med lyst hår kommer ruslende i mammas hånd bort til den nye containerbarnehagen vis-à-vis skolebygget. I døra hilser de på et par romaforeldre som har levert sine små allerede.

– De som går i denne gruppa har i alle fall ganske greie forhold hjemme, sier Lucia Starinská mens hun setter seg sammen med Michal foran skapet hans i den fargeglade garderoben. Hun mener sønnens lekekamerater fra den andre siden av et etnisk skillet som går gjennom landsbyen.

– De har rene klær, og i det hele tatt et



YNGVE LEONHARDSEN
(yngvele@gmail.com) er frilansjournalist (privat foto).

Drahoslava Šuková (24) er selv rom og født og oppvokst i romfolkbosetningen bak landsbyen. I og med at hun snakker romspråk og at de fleste barna kjenner henne fra før, har den pedagogiske assistenten noen andre forutsetninger enn barnehagelærerne for å nå fram til barn med særlige tilpasningsproblemer. Interne motsetninger mellom familier høyt og lavt på den sosiale rangstigen blant romfolk er en av utfordringene både barnehage og skole sliter med. Drahuška, som barna kaller henne, har en fot i begge leire; status gjennom jobb og egen inntekt og bakgrunn fra miljøet hvor de fattigste bor. Det gjør henne til en god «mekler».



visst nivå, sier hun om de fire romabarna i Michals gruppe på tre- til femåringer.

«Greie forhold» kommer de færreste romabarna her i Hrabušice fra. Flertallet av dem vokser opp under sosialt og økonomisk svært prekære kår, mange i den egne romfolkbosetningen på en høyde bak landsbyen. Men de som bor inne i selve landsbyen har som regel et noe bedre økonomisk og sosialt utgangspunkt.

PÅ SAMME STED

Barnehagen i den lille kommunen på 3450 innbyggere, hvor om lag 1500 er roma, er ett av pilotprosjektene i den slovakiske regjeringens reformerte politikk



Michal er fem og går i en blandet gruppe bestående av 14 «hvite» barn og fire romabarn. Hans mor, Lucia Starinská, synes denne fordelingen er ok, men er opptatt av at forskjellene i sosialt, hygienisk og motorisk ferdighetsnivå ikke bør være for forskjellig når gruppene settes sammen.

overfor landets store etniske minoritet. Satsing på barnehage- og grunnskoleutdanning er den viktigste pillaren i det politiske inkluderingsløftet.

I Hrabušice får derfor nå alle foreldre som ønsker det barnehageplass. Og til forskjell fra tidligere, da kommunen i tillegg til en mindre barnehagedel i skolebygget drev en separat barnehage oppe i romfolkbosetningen, er barna nå samlet på ett sted. Med fire grupper i nybygget pluss én i selve skolebygningen, har barnehagen en kapasitet på tilsammen 90 plasser for barn i alderen to og et halvt til seks år, fordelt på fem grupper.

Det betyr også at Adriana på seks kan tilbringe førskoleåret sammen med barn fra landsbyen.

– Jeg er veldig glad for dette tilbudet, sier Martela Brezinová mens datteren setter sekken sin inn i skapet.

– Hun har fått nye venninner og leker både med hvite og med romabarn.

Mens den andre førskolegruppa, som holder til i skolebygget, er etnisk blandet, består gruppa til Adriana riktignok bare av romabarn, men det er hyppig interaksjon mellom gruppene, både internt

i containerbygget og mellom førskolegruppene. Den andre av de to gruppene på tre- til femåringer består bare av romabarn, mens sammensetningen i gruppa for de minste, i aldersspennet to og et halvt til fire år, er på sju romabarn og elleve ikke-roma.

OPPGRADERING

– Dette er jo en utrolig forbedring, sier Radoslava Flimerová mens de siste barna henger fra seg ute i gangen. Hun mener både integreringsmulighetene og containermodulbygget.

– Barnehagen oppe i bosetningen var på alle måter en svært dårlig løsning, legger den 40 år gamle pedagogen til. Selv arbeidet hun i de nedslitte lokalene inntil i fjor sommer, og gleder seg stort over de nye hjelpemidlene hun sammen med kollega Danica Flimerová og assistent Drahoslava Šuková har til rådighet i arbeidet med å stimulere barnas sosiale, kognitive og motoriske evner.

Oppholdsrommet til barnegruppa hennes strekker seg over to moduler, med en sitteseksjon, en åpen midtseksjon og et multimediehjørne med pro- ▶



Hver av de fire gruppene i den nye containerbarnehagen i Hrabušice har sitt eget sanitærrom. Romabarn fra de sosialt og økonomisk svakeste familiene har ikke vannklosett hjemme og er ukjent med tannpuss. Hygieneopplæring er derfor en viktig del av arbeidet til pedagogene.

Danica Flimerová er veteranen blant pedagogene i Hrabušice. 66-åringen, her i skolegården med containerbarnehagen i bakgrunnen sammen med en av guttene, begynte i jobben i 1968, og hun har fulgt flere generasjoner roma. At kommunistene bygget en egen barnehage ute i romfolkbosetningen bak landsbyen på begynnelsen av 1970-tallet, i stedet for å bygge ut den daværende barnehagen inne i landsbyen, mener hun var en stor feil. Det bidro til ytterligere ghettoisering og til at foreldrene, til dagens romabarn fikk et dårligere utgangspunkt for integrering. Gutten på bildet er seks år, og en av dem som gjennom den nye barnehagen vil ha et helt annet utgangspunkt før skolestart enn romabarn før ham.

jektør, musikkanlegg og et areal for fremføringer. Samtidig er et stort lekesareal utendørs under planlegging. To grupper deler ett kjøkken, der barna får et varmt måltid til lunsj, og hver av gruppene har sitt eget sanitærrom.

– Mange av rombarna har ikke vannklosett hjemme, og de er helt ukjent med tannpuss, sier Flimerová og viser med en håndbevegelse til de små koppene som står sirlig oppstilt.

MYKERE START

I fjor høst kjørte barnehagen en prøveordning for tre- til femåringene i roma-gruppa, der mødrene kunne bruke dusjen til å vaske barna og deretter skifte til egne skoleklær.

– Det er noe vi gjerne vil videreføre, sier Flimerová om erfaringene fra en ordning som kom i stand etter en lengre tilnæringsprosess overfor foreldrene. Ordningen minner for øvrig en del om motivasjonen bak «folkebad»-bevegelsen i Norge på begynnelsen av forrige

århundre; Da som nå; én av forutsetningene ikke bare for bedre helse, men også for sosial mobilitet, ligger åpenbart i bedre hygiene.

Også sammensetningen av selve gruppa, som består av barn fra de sosialt og økonomisk mest marginaliserte familiene i bosetningen er et resultat av barnehagens tette foreldredialog: At disse barna, som kjenner hverandre fra før, får gå sammen det første året, gir en mykere start før de går over i en blandet barnegruppe. For som andre steder i Slovakia er det i Hrabušice tydelige sosiale skiller, ikke bare mellom majoritets- og minoritetsbefolkning, men også internt i rombefolkningen.

INTERN DISKRIMINERING

Veteranen blant pedagogene i Hrabušice, Danica Flimerová, har arbeidet i barnehagen i 47 år og har sett hvordan rombefolkningens sosiale dynamikk har endret seg.

– Da jeg begynte å arbeide her, bodde

alle roma under svært spartanske kår, men det var ikke noe skille mellom høy og lav, sier hun.

– Nå er det et stort problem.

Etter omveltningene i 1989, som førte til at flertallet av romfolket også i Hrabušice ble varig arbeidsledige, lyktes det et antall roma å slå seg opp på forretninger i Tsjekkia. De øvrige, det store flertallet, havnet i sosialt utenforskap og ble avhengige av staten. Det har skapt en ny integreringsterskel, mellom rombarn høyt og lavt på den «interne» rangstigen, som kan være vel så vrien å håndtere som den mellom de etnisk slovakiske barna og rombarna.

– Barna til de rike ville ikke sitte sammen med barna til de fattige, sier kvinnen som snart går av med pensjon.

Først etter mye «mekling» fra *Drahuška*, som barna kaller assistenten i gruppa, Drahoslava Šuková, kunne også de sosialt svakeste finne seg til rette. 24-åringen er selv fra romabosetningen og har jobbet som pedagogisk assistent i to år.



Radoslava Flimerová leder an til musikk. Selv om førskolegruppa hennes med ett-til-treåringere bare består av romabarn, snakker alle slovakisk hjemme, noe som er en åpenbar fordel for en raskere læringsprosess: «Vi synger noen sanger og noen regler på romspråk, men ellers foregår all kommunikasjon på slovakisk», sier hun. En viktig integreringsmålsetning i denne gruppa er at romabarn fra foreldre med relativt god råd skal lære å være sammen med flertallet av romabarn fra fattige og sosialt svake familier. I tillegg til diskriminering fra storsamfunn og etnisk majoritetsbefolkning, er interne sosiale motsetninger i romfolkemiljøet noe som ofte setter barnehage og skole på prøve.

– Barna kjenner meg fra før og har nok lettere for å åpne seg for meg, sier hun om barna fra bosetningen, og legger ikke skjul på at mange av dem har hatt store tilpasningsproblemer. Samtidig ser hun en viktig fordel som denne gruppa har, nemlig at alle barna snakker slovakisk hjemme. Der det ikke er tilfellet, tar læringen veldig lang tid.

MANGLER STIMULI

– Vi har hatt tilfeller der rombarn har begynt på skolen uten overhodet å kunne slovakisk, sier Alena Rerková.

– Men nå som alle romabarn i landsbyen kommer til å gå minst tre år i barnehage før skolestart, kommer vi til å se en kjempeforskjell, spør rektoren ved skolen der 68 prosent av elevene er romfolk.

Forestillinger om sosial rang og språkbarrierer er to av utfordringene personalet i barnehagen i Hrabušice møter.

En annen er problemene barna har

med finmotorikk:

– Mange her var veldig kjeitete da de begynte i barnehagen, sier Radoslava Flimerová. – Hjemme har de ikke noe papir, ingen fargestifter og i det hele tatt svært lite stimuli.

Men så gjør barna også imonerende fremskritt når de får noe i hendene. Flimerová viser en hylle med tykke omslag av tegninger og annet formgivingsarbeid som barna har produsert siden oppstarten i i nybygget i september i fjor.

Utfluktene blir også noe helt nytt for barna. Mange av dem har knapt sett noe annet enn nærmiljøet rundt Hrabušice.

– Det blir kjempestas, sier pedagogen, – de gleder seg veldig.

SKAPER TILLIT

Mens mange av barnehagebarna som en del av pilot-prosjektet for første gang kommer seg ut av Hrabušice, kommer stadig flere besøkere fra inn- og utland til barnehagen: Forleden var en utdanningsdelegasjon fra Romania og Bulgaria

på besøk, land som kanskje i enda større grad enn Slovakia sliter med å integrere romfolk. Mange slovakiske kommuner interesserer seg også for erfaringene man gjør i Hrabušice.

En av de viktigste erfaringene er nok den tette dialogen med romfolket, mener ordfører Jana Skokanová:

– Selv om enkelte har luftet irritasjon over at myndighetene «blander seg inn» i barneoppdragelsen, er de aller fleste reaksjonene fra kommunens romfolk positive, sier Skokanová.

– Jeg har danset med dem til langt på natt, sier ordføreren om noen av de isbrytende fellesarrangementene i regi av kommunen.

Personlig kontakt skaper tillitt, og dialog økt oppslutning om barnehagens viktigste oppgave: nemlig å supplere oppdragelsen slik at barna på tross av og på tvers av etniske og sosiale skiller sitter igjen med et sett felles ferdigheter og erfaringer før skolestart. Vei i vellinga er ikke riktig fremgangsmåte, men lang-



Radoslava Flimerová og noen av guttene i førskolegruppa med fire- til sjuåringer. Fargestifter, papir og andre formgivingsstimuli mangler i de fleste fattige romfolk hjem i Slovakia. Keitete barn med dårlig finmotorikk er konsekvensen. Samtidig er læringskurven bratt. Når alle rombarn i Hrabušice nå får muligheten til å gå tre år i barnehage før skolestart, vil de ha et svært mye bedre utgangspunkt.



Martela Brezinová og datteren Adriana. Sammen med seks søsken bor Adriana i romfolkbosetningen på en høyde bak landsbyen. Hun gikk to år i den gamle og falleferdige barnehagen der oppe før hun i september i fjor begynte i den splitter nye containerbarnehagen inne i landsbyen. Her treffer hun både etnisk slovakiske barn og romabarn fra ulik sosial bakgrunn. Dessuten er standarden i den nye barnehagen milevidt mye bedre enn i den gamle. Moren er veldig fornøyd med tilbudet: «Supert hus og supre lærere!»

siktig og utrettelig arbeid, er ordføren overbevist om.

KORRIGERER FEILUTVIKLING

Med pilotprosjektet i Hrabušice og en rekke andre satsinger staker Slovakia nå ut en ny kurs for omgangen med en minoritet som anslagsvis utgjør snau 500 000 mennesker eller drøye 9 prosent av befolkningen.

Og det er på høy tid: En studie utført av FN's Utviklingsprogram i 2012 viste at 43 prosent av romaelevne i slovakiske skoler fikk undervisning i etnisk segregerte klasserom. I 2009, var 60 prosent av alle elever i slovakiske spesialskoler sosialt marginaliserte romabarn. I spesialklasser på regulære skoler utgjorde de hele 86 prosent. Feildiagnostikk, fordommer og «gammel vane» ligger til grunn for dette skrikende misforholdet, mener Petr Pollak, den slovakiske regjeringens spesialutnevnte ombud for romaspørsmål.

MILLIARDSATSING

Til nå deltar godt og vel 11 000 rombarn i barnehagealder i nystartede integrasjonsprosjekter rundt om i landet. Disse tallene skal opp, lover Pollak. Midlene kommer i all hovedsak fra EUs regionale utviklingsfond, og det er ikke småtterier:

I perioden 2014 til 2020 stiller EU 380 millioner euro, anslagsvis 3,1 milliarder norske kroner, til direkte disposisjon for integreringstiltak overfor roma i Slovakia. Romfolkets utenforskap er ifølge EU-kommisjonen «en av Europas største sosialpolitiske utfordringer»

Som det fremgår av den slovakiske «nasjonale reviderte handlingsplanen for inkludering av romfolk», har utdanningsfeltet høyeste prioritet. Regjeringens viktigste enkeltmålsetting er å oppnå «maksimal deltakelse i barnehage av barn i alderen tre til seks år fra sosialt marginaliserte miljøer». Petr Pollak vil derfor at erfaringene fra pilotprosjektene i Hrabušice og andre


steder raskest mulig skal forvandles til varige systemforandringer.

– Vi tar sikte på å lovfeste obligatorisk barnehage fra tre års alder for barn fra sosialt marginaliserte miljøer, sier han i en pressemelding. Der lanseres også et lovforslag om obligatorisk heldags-skole for barn i denne kategorien, samt et enda mer omfattende reformforslag: obligatorisk 12-årig skolegang for alle:

– Alle elever skal kunne oppnå noen kvalifikasjoner som står i forhold til evnene deres, sier spesialombudet videre.

– Bare slik kan de stille forberedt til arbeidsmarkedet.

Og det er ingen tvil om hvor Pollak mener startstedet og det viktigste grunnlaget for dette kvalifiseringsløpet ligger. I barnehagen.

A full-page photograph of Gro Hammerseng-Edin, a blonde woman with her hands on her hips, standing in front of a vibrant, colorful mural. The mural features various animals and abstract shapes in shades of blue, green, and yellow. She is wearing a white t-shirt with the French text 'Le Jardin Des Plaisirs' in pink script, black distressed jeans, and orange and white sneakers. The background is a light-colored wall with large blue abstract shapes.

BALANSEKUNST: Gro Hammerseng-Edin var trygg, lyttende og en ledertype allerede i barnehagen. Disse egenskapene har hun tatt med seg inn i kapteinsrollen i håndballen.

BARNEHAGEMINNER

Kaptein i barnehagen

Gro Hammerseng-Edin var en ledertype allerede i barnehagen. Barnehageporten gir henne ennå godfølelse i magen.

I Trollhaugen barnehage på Gjøvik finnes det en svær hage, den perfekte boltreplass for ei aktiv jente som Gro Hammerseng-Edin. Akebakke om vinteren, skuespill ute om sommeren.

– Jeg har bare gode minner, sier en av Norges største håndballspillere gjennom tidene.

Gro gikk i barnehagen fra hun var to år til hun var sju. Mamma jobba, så da ble det fulltids plass.

– I min familie var det normalen at ungene gikk i barnehage. Storebroren min gikk i Trollhaugen, og var en trygghet for meg. Lillebroren og lillesøsteren min gikk også i samme barnehage etter hvert. Jeg har alltid vært sosial og likte meg godt.

En gang overnattet de i barnehagen, på koserommet.

– Det var ikke det minste skummelt, bare spennende og gøy!

Hun minnes feiring av Lucia-dagen og bursdager med selvlaget krone. Hun greier ikke å grave fram fra hukommelsen et eneste negativt minne.

– Jo! Det var et metallrekkverk på ei trapp. Det måtte jeg selvfølgelig slikke på om vinteren. Skikkelig vondt. Men ikke veldig originalt, ler Gro.

LEDERTYPE

Gro har vært kaptein på landslaget i håndball i mange år. Nå har hun sluttet på landslaget, men er kaptein på laget til Larvik Håndballklubb.

– Var du litt kaptein i barnehagen også?

– Jeg kan ikke huske det selv, men mamma har fortalt at jeg var en ledertype i barnehagen. Jeg var snill og høflig med de små, og jeg hørte etter. Slik er jeg fortsatt. Jeg glemte aldri noe, og var flink til å innordne meg. Jeg ville klare ting selv. Ifølge mamma var retningslinjene hjemme og i barnehagen ganske like, og det gjorde det lett for meg, forteller Gro.

Hun tror at personligheten hennes har vært stabil siden barnehagen.

– Jeg er tilpasningsdyktig, og ganske var på andres kroppsspråk, følsom, tror jeg. Hvis jeg ser at det trengs styring, tar jeg gjerne grep.

PORTEN

– Når jeg lukker øynene, ser jeg to blide, trygge damer. Vi kalte dem for tanter den gang. Disse to skilte seg ut blant de voksne og het Guri og Siri.

Minnet om porten i barnehagen bringer fram godfølelsen i magen, gode forventninger. Gro tror det var fordi mamma og pappa kom for å hente henne akkurat gjennom den porten.

– Minnet om porten sitter fortsatt i hukommelsen. Når jeg henter sønnen min Mio (3,5 år), har det hendt at jeg har funnet ham i nærheten av porten. Da tenker jeg på min egen port, smiler Gro.

Å få Mio sammen med kona Anja Hammerseng-Edin er det største Gro har opplevd.

Gro tenkte fra starten at det var helt naturlig at han skulle gå i barnehage. Anja hadde helt andre erfaringer. Hun hadde aldri gått i barnehage, hadde



LYKKELIG BARNDOM: – Tida i barnehagen var veldig fin. Vi fikk utfolde oss, og jeg satte særlig pris på de store utearealene, sier Gro Hammerseng-Edin.

mor som jobba deltid og ei bestemor i nabohuset.

Det ble til at Mio begynte med 50 prosent plass som ettåring. I dag har han plass fire dager i uka.

UKOMPLISERT START FOR SØNNEN

– Mio skled rett inn i barnehagen. Han var allerede så vant til å forholde seg til

mange mennesker, både besteforeldre, venner og gjennom håndballen. Det var en stor fordel. Det var nok verre for oss å gå fra ham, enn det var for ham å se at vi gikk, sier Gro.

Både Gro og Anja er håndballspillere på toppnivå. De har korte, men beinharde arbeidsdager.

– Mio kan bestemme seg for at han vil bli hjemme fra barnehagen en dag,

GRO HAMMERSENG-EDIN

- 35 år
- Profesjonell håndballspiller og kaptein i Larvik Håndballklubb.
- Har spilt 167 kamper på Norges kvinnelandslag i håndball og skåret 631 mål. Var landslagskaptein i flere år. OL-gull i 2008.
- Gift med Anja Hammerseng-Edin. Sammen har de sønnen Mio.
- Aktuell: I en tid med ulike familietyper er Gro Hammerseng-Edin opptatt av at likekjønnede familier får et godt møte med barnehagen og samfunnet.



PÅ BANEN: Gro Hammerseng-Edin sier hun vanligvis er ei ganske beskjeden jente. – Det kunne ikke falle meg inn å utnytte for eksempel det at jeg er en kjent person. Men på håndballbanen kan jeg bli helt nådeløs, sier hun. Foto: Aleksandar Djorovic / NTB Scanpix

hvis han vil. Men innimellom er vi helt avhengige av familie som stepper inn når vi spiller kamper andre steder eller har samlinger.

VIL LEGGE OPP

Gro satser fortsatt for fullt som håndballspiller. Men hun vet at en dag tar det slutt. Hun forbereder tiden etter håndballen med å studere kulturjournalistikk ved siden av.

– Jeg har skrevet ei bok, og jeg vil gjerne fortsette å skrive. Jeg jobber også med å danne meg en bra plattform innenfor ledelse, sier hun.

I boka *Anja + Gro = Mio* skriver Gro om den store kontrastene som ligger i den personen hun er utenfor banen, og den hun er når hun gir jernet på håndballbanen. Gro skrev boka sammen med kona Anja.

– Jeg er vanligvis ei ganske beskjeden jente. Det kunne ikke falle meg inn å utnytte for eksempel det at jeg er en kjent person. Men på håndballbanen kan jeg bli helt nådeløs, sier Gro.

MÅTTE SETTE SEG I PAPPA-STOLEN

Gro og Anja fikk barn gjennom inseminasjon fra en ukjent donor ved en klinikk i Danmark. For Mio er de mamma (Gro) og moa (medmor Anja). Gro har tenkt

mye på at Mio kan få spørsmål om hvor pappaen hans er, eller kanskje enda mer ubehagelige spørsmål. For Gro er det viktig å få Mio til å føle seg trygg og elsket. Nå for tiden leser hun boka «Wilma har to mammaer» for sønnen. Det er en bok som handler om hvordan et donorbarn blir til.

– Mio er ikke spesielt opptatt av å lese bøker, men denne boken tror jeg vi har lest minst 50 ganger. Han blir aldri lei, forteller Gro.

Møtet med Eventyrskogen barnehage i Larvik ble for Mio, Gro og Anja veldig positivt. Styreren var trygg i møte med en familiesammensetning som ikke er A4. Hun hadde erfaring som bidro til at hun var avslappet, og hun fortalte på en fin måte til de andre barna at Mio har to mammaer.

Gro kan bare huske noen få ubehagelige og rare opplevelser da hun gikk gravid med Mio og i den første tiden etterpå. Som at Anja ble bedt om å sette seg i pappa-stolen på ultralyd.

MIO OG MAMMAENE

– I barnehagen var det aldri noen rar stemning. På plassene til alle barna er det et skilt, hvor det står navn og kontakinfo på mor og far. Vi fikk spørsmål om hva vi synes det skulle stå på Mios plass. En fin opplevelse. Hvert av barna

i barnehagen bygger sitt eget hus. Foreldrene bidrar med bilder. Så snakker de i samlingsstunden om de forskjellige familiene, også om vår, forteller Gro.

En av guttene i barnehagen hadde tydelig aldri hørt om at det gikk an å ha to mammaer og ingen pappa. Vi fikk en fin liten samtale med ham. Dagen etter sto han innenfor vinduet da vi kom med Mio. Han ropte ut «der kommer Mio og mammaene hans!»! Så enkelt er det ofte med barn.

IKKE VÆR REDD FOR Å GJØRE FEIL

– *Har du noen gode tips til barnehagelærere som møter familier med to mammaer eller to pappaer?*

– Vær åpen. Ikke vær redd for å spørre foreldrene, men la barna være i fred. Vær heller ikke redd for å gjøre noe feil. Det finnes så mange forskjellige konstallasjoner av familier i dag, sier håndballspilleren.



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

Rollelek forebygger atferdsvansker

Gutten som ikke våger å gå bort til de andre. Jenta som ødelegger leken til de andre. De andre barn tar ikke kontakt med dem i lek. Hvordan skal de få seg venner og være i positiv samhandling med andre resten av livet? Barnehageansatte må se dem og få dem delaktig i lek; slik bygger man sosial kompetanse. Med andre ord: en forebygger atferdsvansker.



KRISTINE MADSEN (hotmail.com) er pedagogisk leder i Sauafjellet FUS barnehage AS i Sund kommune i Hordaland. Hun har videreutdanning innen feltet atferdsvansker, og denne artikkelen springer ut av arbeidet med videreutdanningen (privat foto).

Lek er en naturlig del av barnas liv og bør derfor være hovedfokuset i barnehagen. Hverdagen er fylt med rutiner, rydding, pedagogiske programmer, kartlegging, og så videre. Hvor er den grunnleggende leken blitt av? Lek er noe de lærer seg og som utvikles i samhandling med andre. Flere beskriver leken som viktig fordi barna bruker den til å prøve ut normer og regler, de bearbeider inntrykk, de prøver ut sine kommunikasjonsferdigheter og blir kjent med seg selv og andre (Sørensen, Godtfredsen, Modahl & Lerdal, 2011. Sjøvik, 2007. Kvello, 2012). Spesielt gjelder dette rollelek siden den stiller større krav til ferdigheter i samhandling med andre barn.

Sosial kompetanse kan blant annet defineres slik: «Kapasitet til å integrere tenkning, følelser og atferd i forsøk på å lykkes med bestemte sosiale oppgaver og oppnå positive utviklingsresultater.» (Ogden 2009, s.38)

Mange barn strever etter å få venner og å mestre oppgaver sammen med andre barn. Barna har utallige normer og regler som de skal forstå og tilpasse seg. Dermed kan en beskrive barn som har mangelfull sosial kompetanse som barn som ikke klarer å bli værende i leken, eller som ikke kommer inn i leken av ulike grunner. De har ikke nære venner og/eller de følger ikke normer og regler.

Samuel A. Kirks definisjon av atferdsvansker er «avvik fra aldersforventet atferd som klart forstyrrer eller hemmer barnets egenutvikling og/eller forstyrrer andres liv». (Kirk referert i Aasen, Nordtug, Ertesvåg & Leirvik 2002, s.33)

Dette er blant annet barn som har manglende sosial kompetanse, der en ser

at den manglende sosiale kompetansen på lengre sikt hindrer barnas utvikling, og det påvirker miljøet negativt. I barnehagen fremgår dette tydelig når et barn ikke mestrer leken i samspill med andre barn på samme alder. Dermed kan en påstå at barn med mangelfull sosial kompetanse har eller ligger i faresonen for å få atferdsvansker, og det blir derfor viktig å forebygge dette før de begynner på skolen.

ÅRSAKEN TIL ATFERDSVANSKER

Årsaken til at barn har mangelfull sosial kompetanse sett fra et individnivå, kan være biologiske faktorer, eller det kan være avhengig av kvaliteten omsorgsgiverne gir de første leveårene (Aasen et al. 2009). I et systemperspektiv kan barnehagen være årsaken til atferdsvansker. Barnehagen har stor påvirkning for barnets utvikling psykisk, fysisk og sosialt. Den blir blant annet brukt som et forebyggende tiltak igjennom barnevernet, det sier noe om ansvaret som ligger på barnehagene.

Palma Sjøvik (2007) understreker barnehagens betydning for forebyggende arbeid, og hvor viktig det er at personalet hjelper barna inn i positive relasjoner med andre og i lek. Dette står det også om i rammeplanen: «Barn som ikke deltar i lek, holdes utenfor eller ødelegger

andres lek må gis særskilt oppfølging.» (Kunnskapsdepartementet 2006, s.26)

Derfor er det særst viktig å vurdere sin egen praksis når et barn ikke mestrer det sosiale fellesskapet og de normene og reglene som hører til der. Er kvaliteten god nok for det enkelte barn? Hvordan kommer lover og retningslinjer til uttrykk i den enkelte barnehage? Drugli (2010) trekker frem sentrale faktorer som antall barn per voksen, gruppestørrelse og utdanningsnivået på personalet når vi prater om kvalitet. Det blir vanskelig å sikre at hvert enkelt barn blir sett hvis det er stort fravær blant personalet. Det blir også vanskelig å oppdage barn som har manglende sosial kompetanse hvis det ikke er kvalifisert personale til stede som har fagkunnskaper om dette. Dette påvirker kvaliteten i barnehagen som igjen vil påvirke barnets utvikling.

Barn lærer av andres atferd og tilbakemeldinger de får fra andre barn og voksne. Bandura utviklet denne sosiale læringsteorien, også kalt modell-læring (Aasen et al. 2009). Barna lærer også gjennom å se på andres atferd og reaksjoner uten å være direkte involvert.

Hvis noen i personalet mangler et godt nok syn på hva barn er og trenger, og ikke er seg bevisst sin egen rolle og sin egen påvirkningskraft, kan dette virke negativt på barnegruppen og enkeltbarn.

LEK I FOREBYGGENDE ARBEID

Det er viktig å være med barna i lek fra begynnelsen av, slik at eventuelle atferdsvansker forebygges. Da kan barna oppleve at de mestrer det sosiale fellesskapet som er i rollelek, det påvirker selvfølelsen og egen identitetsutvikling. Hvis en kun observerer og vurderer på sidelinjen, er en kanskje i større grad avhengig av å koble inn andre systemer som for eksempel pedagogisk-psykologisk tjeneste, helsestasjonen og/eller barnevernet. Det er større sannsynlighet for at vanskene vil eskalere etter hvert, enn at de vil gå over av seg selv (Ruud 2012)

Gjennom leken kan vi se hva som interesserer barna. De leker det de er opptatt av, og dette kan de voksne spille videre på. Uavhengig av hva slags lek barna er i, sier det noe om barnas ferdigheter. Hvordan samhandler de

med hverandre og med voksne? Bruker barnet språket aktivt, hvordan er barnets kroppsspråk, klarer det å gå inn i en rolle? Klarer barnet å forholde seg til kontekster som er skapt av andre? For å fremme barnas sosiale kompetanse må man observere hva barnet mestrer i leken og i sosiale situasjoner. Deretter kan en gå inn å se hvilke ferdigheter barnet trenger for å bli mer kompetent (Lamer 1997).

ROLLELEK SOM METODE

Rollelek har en stor plass i barnehagens hverdagsliv. Rolleleken overtar ganske tidlig for imitasjonsleken. Ved å bruke rollelek som en systematisk fremgangsmåte for å lære barn sosial kompetanse, kan rolleleken i seg selv bli sett på som en metode.

Til å begynne med vil rolleleken være svært enkel, men i løpet av årene (etter hvert som barna får mer sosial kompetanse) kan leken bli ganske kompleks. Det er en forutsetning at barna da blir veiledet underveis og får mulighet til å utvikle den (Sørensen et al. 2011).

Rollelek er en grunnleggende arena ▶

Foto: fotolia.com/Africa Studio



når det gjelder tilegnelse av språket. Det å ha et forståelig språk blir etter hvert sentralt i rollelek, samt i sosial kompetanse. Det å gå inn i rollen som en annen person, eller å late som man har rekvisitter som egentlig ikke er tilstede, øker barns forestillingsevne. Forestillingsevnen gjør dem i stand til å ta andres perspektiv og tenke abstrakt. Her kan en trekke paralleller til barnets emosjonelle side, for eksempel barnets evne til å forstå følelsene til ett annet barn i en konflikt.

Lamer (1997) understreker at noe av det viktigste med rolleleken er dens *late som*-karakter. Det er lov å prøve og feile siden det ikke er på ordentlig. En kan gå ut av rollen og si «men det var bare på lek» og bli møtt med forståelse fra andre barn. På denne måten blir barnet både bedre kjent med seg selv og med barna som er rundt. Rolleleken handler mye om relasjonen til hverandre og samhandling.

Gjennom rollelek bygger de opp vennskap, avgjørende faktorer for å få det til er empati og prososial atferd. Pape (2000) definerer empati som «evnen til å leve seg inn i og forstå andres situasjon» (s.44). Videre er det også viktig for barna å kunne handle etter disse følelsene gjennom prososial atferd. Det vil si å kunne hjelpe, redde eller støtte en venn (Öhrman 2011). Når barna er trygge tør de å prøve ut i leken. Dette gir dem erfaringer som de tar med seg i andre aktiviteter og samhandlinger.



For å få til en avansert rollelek, bruker barna en rekke mentale verktøy. Sørensen et al. (2011) beskriver dette som egenledelsesfunksjoner. For eksempel må det enkelte barn må forholde seg til andre barn og regulere sin egen atferd. Underveis må barnet komme med ideer og tillate at andre bidrar. Barna må sammen planlegge leken underveis og være fleksible overfor andre barn som vil være med og i forhold til konteksten.

Sørensen et al. bruker blant annet begrepet *arbeidshukommelse*, som er en evne til å huske tidligere erfaringer samtidig som en tenker. Den er avgjørende når barnet skal konsentrere seg om leken over lengre tid, uten å glemme hva barna sammen er blitt enig om underveis. Arbeidshukommelsen er verktøy som også er viktig i de daglige gjøremålene, blant annet når barna skal ta i mot en beskjed, delta aktivt i samlinger eller akseptere det å måtte vente på tur.

VOKSEN I LEK

Som nevnt tidligere, spiller den voksne en stor rolle i barns lek i barnehagen. For å kunne ta vare på leken til barna, må personalet inneha en viss kompetanse på lek. Kompetanse på lek innebærer blant annet å forstå lekens egenverdi, å forstå hva en kan forvente av barn på ulike stadier i leken, kunnskap om hvilke typer lek som finnes, og betydning av den voksnes intervensjon i leken. Dette er viktig å vite for å kunne gå inn i leken slik at en støtter og utfordrer barna slik at de øker sin sosiale kompetanse (Lillemyr 2011).

Barnehagelærerne har ansvaret for de pedagogisk tilrettelagte aktivitetene, og det er de som må gi plass til leken i hverdagen. Gjennom å respektere barna som er i lek, lærer barna å respektere hverandre. Hvis tre til fem barn er i gang med en god rollelek, må en vurdere om leken kan avbrytes for kanskje å få plass til ett barn til i den, eller for å gi dem en beskjed. Det tar ofte tid å komme skikkelig i gang med en lek, i hvert fall hvis de stadig blir avbrutt.

Leken kan gli over i andre aktivite-

ter, så ved å ta del i barnas lek kan en kanskje flytte leken ut når barnas utetid nærmer seg, uten å ødelegge den. Når en har sett hva barna er interessert i, kan barnehagelæreren komme med ideer og rekvisitter for å utvide leken. De voksne kan være i dialog med barna underveis uten å ta over styringen.

Öhrman mener at voksne i kontakt med barn ofte er for passive, og at dette hindrer videreutvikling av rolleleken. Barna forholder seg da i størst grad til enkel rollelek, eller blir mer aktiv i fysisk lek/boltring. Boltring er blant annet lek som slåssing og bryting med en positiv undertone.

Når en er delaktig i leken, er det like mye for å være en trygghet for barna. Ett blikk kan være nok til gi det barnet som trenger det, en ekstra motivasjon til å tørre å prøve selv (Ruud 2012, Öhrman 2011).

LITTERATURLISTE

- Aasen**, P., Nordtug, B., Ertsvåg, S.K. & Leirvik, B. (2002). Atferdsproblemer, innføring i pedagogisk analyse. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Drugli**, M.B. (2010). Liten i barnehagen, forskning, teori og praksis. Cappelen Damm AS.
- Kunnskapsdepartementet** (2006). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Oslo: Akademi.
- Kunnskapsdepartementet** (2009). Kvalitet i barnehage (St.mld. nr. 41.2008-2009). Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-41-2008-2009-.html?id=563868>.
- Kunnskapsdepartementet** (2012). Til barnas beste (NOU 2012:1). Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2012/nou-2012-1/6.html?id=669146>.
- Kvello**, Ø. (red.) (2012). Oppvekstmiljø og sosialisering. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lamer**, K. (1997). Du og jeg og vi to! Om å fremme barns sosiale kompetanse. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Lillemyr**, O.F. (2011). Lek på alvor (3 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden**, T. (2009). Sosial kompetanse og problematferd i skolen (2utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ruud**, E. B. (2012). Tidlig intervensjon når barnet blir ekskludert fra lek i barnehagen I: E. Befring og R. Tangen. *Spesialpedagogikk* (s.612-625). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Sjøvik**, P. (red.) (2007). En barnehage for alle, spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen (2utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sørensen**, K. Godtfredsen, M. Modalh, M. & Lerdal, B. (2011). Egenledelse i lek og læring. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Öhrman**, M. (2011). Det viktigste er å få leke. Oslo: Pedagogisk forum.



Foto: © Norges sjømatråd, Studio Cheyenne-Hershey | Design: Tark Design Thomas



TURGLEDE MED SJØMAT

SJØMAT PÅ TUR ER ENKELT OG GODT

La barna utforske råvarene fra havet.
Tilbered spennende sjømatretter sammen.
Nyt fellesskapet og matgleden rundt bålet.

VANSKELIG OG TIDKREVENDE?

Nei, Fiskesprell viser deg hvordan!
Vi tilbyr nå gratis utematkurs med sjømat
i fokus.

For mer informasjon om våre
tilbud for deg som jobber i
barnehage – se fiskesprell.no



Fiskesprell er et samarbeid mellom Helse- og omsorgsdepartementet, Nærings- og fiskeridepartementet, Norges sjømatråd, Helsedirektoratet, Nasjonalt institutt for ernærings- og sjømatforskning (NIFES) og fiskesalgslagene i Norge. Tiltaket er basert på, og i tråd med Helsedirektoratets kostråd.

NURIA
inspirerende

Kurs for ansatte i barnehagen

Mobbing i barnehagen
– finnes det?

Se meg, hør meg, forstå meg!
Voksne i barnehagen
– kvaliteten i samspill med barn

Språk i barnehagen
– det er mangt det!

Kurs om leken i barnehagen

Kurs om læring i barnehagen

Barns rett til medvirkning

Interessert?

Ta kontakt: nuria@oliu.net

Mobil: 99 01 88 07



www.nuria.no

Barn lærer best gjennom lekfull kommunikasjon

Ut fra en ontologisk og epistemologisk forståelse av kroppen som uttrykk for mening, har forfatteren studert de voksne og de yngste barna gjennom deres kroppslige uttrykk i samlingsstunder.



MARIANNE REE SÆRHEIM

(marianne@tage.no) er pedagogisk leder i en barnehage. Denne artikkelen bygger på hennes mastergradsavhandling ved Universitetet i Stavanger i 2014 (privat foto).

Fra det øyeblikket de blir født, inngår barn i kommunikasjonen med omverdenen. De påvirkes av de menneskene de møter. Samtidig vet vi relativt lite om de yngste barnas hverdagsliv i barnehagen, og om hvordan de påvirkes utviklings- og livskvalitetsmessig der (Johansson & White 2011).

Biesta (2011, s. 43) påpeker at dersom barnehagen og dens virksomhet ikke levendegjør spørsmål som pedagogikkens hvorfor og hvor hen, risikerer vi at den styres av økonomiske mål og effektivitetstenkning, som om disse skulle være objektive og nødvendige pedagogiske idealer og redskaper. Utdanning er riktignok ikke et spørsmål om teknikk, men om verdier, og effektivitet er også en verdi. Derfor blir det viktig å synliggjøre utviklingen av språk og modeller som kan beskrive og forstå de «mykere» sidene av det pedagogiske arbeidet når

vi skal skape en barnehage til beste for barna.

Temaet for denne artikkelen er hvordan barnehagelærere og andre ansatte kan skape et miljø der de voksne har kunnskaper om hvor verdifulle kroppens uttrykk er i møtet med de yngste barna. Jeg presenterer deler av funn og vurderinger fra egen mastergradsstudie. Ut fra videoobservasjoner fra samlingsstunder i barnehagen har jeg studert hvordan voksne kommuniserer verdier gjennom sine kroppslige uttrykk, og hvordan dette kan gi ulike vilkår for å skape mening i samlingsstunden for de yngste barna.

I rapporten *Alle teller mer* (Østrem et al., 2009, s. 134) påpekes det at barn skaper mening og innhold i sine erfaringer ut fra hvordan de voksne forholder seg til det barnet sier og gjør. Meningsdannelsen knyttes dermed til relasjonen mellom voksne og barn.

KUNNSKAP SOM SOSIAL KONSTRUKSJON

Min undersøkelse bygger på et vitenskapssyn som i stor grad ser på kunnskap som et sosialt

konstruert fenomen, i én bestemt samfunnshistorisk og kulturell kontekst. En slik epistemologi er i tråd med postmoderne forskning der søken etter universell kunnskap og troen på det individuelle og unike er byttet ut med vektlegging av kunnskapens mangfold og kontekstavhengighet (Kvale & Brinkman 2009, s. 265).

Metoden kalles fenomenologisk og bygger på Merleau-Pontys tenking om mennesker som *kroppssubjekter*, og om livsverdenen som grunnlag for våre umiddelbare erfaringer. Livsverdenen er der vi daglig lever våre liv. Det er der vi først lærte oss hva en skog, en eng eller en elv er. Med dette menes den verdenen som er levende nærværende i vår persepsjon, og som er uoppløselig forbundet med et persiperende subjekt. Kroppens persepsjon handler om en meningsfull kroppslig erfart helhet, der de kroppslige erfaringene er utgangspunktet for opplevelsene. Denne levende og levde og aktive kroppen i verden kaller Merleau-Ponty kroppssubjektet (Merleau-Ponty 1962, 1994).

KOMMUNIKATIV HANDLING

Jürgen Habermas' teori om *den kommunikative handlingen* er benyttet som teoretisk rammeverk for tolkning og forståelse av kommunikasjonen mellom voksne og barn. Habermas (1995) skriver at en kommunikativ handling er

preget av likeverd, åpenhet, gjensidighet og felles forståelse. Slike kommunikasjons handlinger er av intersubjektiv karakter og har en forståelsesorientert tilnærming. Målet er å oppnå konsensus som etablerer et intersubjektivt samfunn med gjensidig forståelse, kunnskap og tillit (ibid). Nærhet til barns perspektiv, emosjonelt tilgjengelig, samt det å være «lekfull», er ifølge Emilson (2008) noen kjennetegn på en kommunikatív handling.

Strategiske handlinger er sosiale og subjekt-objekt-orientert. De styres av intensjonen om å oppnå spesielle mål. Her utnytter man den andre i kommunikasjonen for egen måloppnåelse og fremgang. En slik kommunikasjons handling kan skje både skjult og åpent, og vil føre til at medmenneskene fremstå som objekter (Habermas 1995). Funn fra Emilsons studie (2008) viser at kommunikasjons handlinger uttrykt på en strategisk og målstyrt måte i stor grad er preget av disiplinerende verdier som lydighet, selvstendighet og prestasjoner.

Slik jeg forstår Habermas (1995), inngår barnehagen som en del av offentligheten, den styres av politiske avgjørelser og overordnede rammebetingelser (lovgivning, budsjett). Slike samfunnsmessige forhold virker inn på møtene mellom mennesker (ibid). Ut fra dette formulerer Habermas den *doble samfunnssteori*, der han argumenterer for nødvendigheten av å analysere samfunnet både fra et system- og et livsverdensperspektiv for å forstå helheten.

Undersøkelsen av hvordan de yngste barna kroppslig er til stede i samlingsstunden, vil kunne si noe om hvordan de opplever og sanser «verden», og videre hvordan de skaper mening.

ETISKE OVERVEIELSER

Min studie er en del av prosjektet *Values education in Nordic preschool*. De etiske retningslinjene for dette prosjektet bygger på NESH (= Den nasjonale forskningsetiske komité innenfor samfunnsfag, humaniora, juss og teologi). Prosjektet er vurdert av NSD (= Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste), under iakttagelse av samtykke fra fors-

kningsdeltakerne samt av personvernet.

De to videoobservasjonene som presenteres nedenfor, stammer fra 21 samlingsstunder. Det å velge to ulike eksempler fra materialet kan gi et inntrykk av en dikotomi, og en barnehagehverdag med samlingsstunder som enten «sort eller hvitt». Dette har ikke vært mitt anliggende. Intensjonen med

(2,5 år) som sitter rett ovenfor henne. «Vil du legge det blå helikopteret, hvor skal det hen?» Per tar tak i helikopteret, reiser seg litt opp for å nå fram til den blå ringen, og legger helikopteret oppi den. «Der ja, kjempebra», sier Mette. Hun ser ikke på Per mens hun sier dette, men har vridd hodet mot kassen for å finne frem en ny rekvisitt.



Foto: fotolia.com/Maruba

å presentere to ulike observasjoner er å synliggjøre variasjoner i hvordan verdier som kommuniseres henger sammen med kroppens uttrykk.

Samling med ringer: Mette (den voksne som leder samlingsstunden) har funnet fram noen like store sammenleggbare plastringer i fargene rød, blå og gul som hun har brettet ut og lagt på gulvet, og en eske med lekerekvisitter som har samme farger som ringene.

June (1,3 år) sitter og ser på ringene på gulvet, og hun ser opp på Mettes ansikt. Mette har funnet fram et helikopter fra kassen sin og har blikket rettet mot Per

June ser på helikopteret som ligger i ringen like ved føttene hennes. Hun løfter det opp, og legger det i fanget sitt. Mette snur seg tilbake slik at ansiktet er rettet fremover mot madrassen der Per og de andre guttene sitter. I det hun gjør dette får hun øye på June. Hun griper helikopteret (raskt) ut fra fanget til June. Deretter setter hun det «raskt» tilbake igjen i den blå ringen (så det dunker høyt i gulvet).

Samling med gitar: «Nå er det samlingsstund, ja nå er det samlingsstund, så hysj, hysj, hysj, vær stille som mus», synger og spiller Ine (som leder sam-

lingsstunden). Stemmen hennes varierer i styrke når hun synger. Når hun synger hysj, hysj, hysj er stemmen svak, og når hun starter å synge er den sterkere (som om hun markerer at nå synger vi, vær med). Ine vugger litt fram og tilbake med kroppen, samtidig som blikket går fra barn til barn.

Hun smiler. Pål (1,6 år) ser på Ine og smiler. Han krymper seg litt sammen når Ine synger hysj, hysj, hysj (som om han skal være stille), tar ene hånden sin opp mot øret, og deretter mot nesen. Han smiler, ler og hiver armene sine opp og ned. «Velkommen til Pål, velkommen til Stine», fortsetter Ine å synge og spille.

ARENA FOR VERDIFORMIDLING

Ifølge Eide, Os & Pramling Samuelsson (2012) blir samlingsstunden ofte sett på som et fenomen som hører til barnehagens tradisjon og struktur. Den oppfattes av personalet i barnehagen som en viktig møteplass for læring.

I observasjonen med ringene kan det synes som om de kroppslige uttrykkene kommuniseres på en strategisk måte, og *disiplinerende* verdier kan synes å være prioritert.

I observasjonen med gitar synes de kroppslige uttrykkene å være kommunikative. *Demokratiske* verdier synes å være prioritert. Ut fra analysen av hvordan de voksne i samlingsstundene kroppslig uttrykte verdier gjennom blikk, stemme/tonevariasjon, mimikk og kroppsbevegelser, blir det tydelig at de voksne kommuniserer ulike verdier i de to studerte samlingsstundene.

Et annet resultat som kom fram gjennom analysen, og som synes å være av betydning for de yngste barnas vilkår for å skape mening, var det «lekfulle» aspektet. Dette så ut til å være fremtredende i de kroppslige uttrykkene når de var kommunisert på en kommunikativ måte, og verdier som likeverd, gjensidighet og felles forståelse dermed så ut til å være prioritert.

Det «lekfulle» kommer til uttrykk i

den måten den voksne varierer styrken på stemmen og tonehøyden, og gjennom et blikk som har et «tøysete» uttrykk, samt gjennom kroppens avslappede holdning og bevegelser. Verdier i den voksnes kroppslige uttrykk kobles til elementer som latter, barnlighet, tøys og tull samt tilføre spenning ved føre inn noe nytt i samlingsstunden (Emilsson, 2008).

Samlingsstunden med ringene, der de kroppslige uttrykkene ble tolket som strategiske, og verdier som kontroll, lydighet og det å prestere synes å være prioritert, ser ut til å skape avstand mellom den voksne og det yngste barnets livsverden. Ut fra en slik tilnærming synes det å være vanskelig for det yngste barnet å skape mening i samlingsstunden.

MENING I LYS AV DET

«LEKFULLE»

Gjennom den kommunikative handlingen, og gjennom måten Ine kroppslig uttrykker verdier i samlingsstunden med gitar, ser det «lekfulle» elementet ut til å være essensielt i forhold til det yngste barnets vilkår for å skape mening. Ifølge Emilsson (2008) kjennetegnes det «lekfulle» i kommunikasjonshandlinger av glede, latter og det å ha det kjekt sammen. Selv om Emilsson (ibid.) påpeker at det å definere lek med adekvate definisjoner er vanskelig, velger hun i studien å trekke paralleller mellom det «lekfulle» og lekedimensjonen. Hun understreker at dette «lekfulle» ikke kun må kobles til det å ha det kjekt, men også til noe som ser ut til å være fundamentalt i forhold til å skape delte virkeligheter mellom voksne og barn.

Fra et slikt perspektiv kan man anta at leken og det «lekfulle» er essensielle elementer i pedagogisk arbeid i møtet med de yngste barna i barnehagen. Rammeplanen (2011, s.32) er inne på noe av det samme når den fremhever at leken er et allment menneskelig fenomen der barn har høy kompetanse og stort

engasjement. Videre står det at lek er en grunnleggende livs- og læringsform som barn uttrykker seg gjennom.

NÅR DET «LEKFULLE» UTEBLIR

I samlingsstunden med ringene synes det som om den voksne har tenkt at samlingsstunden skal være lekende, siden hun har funnet fram leketøy i form av ulike rekvisitter som har ulike farger. Men det «lekfulle» blir ikke drevet videre inn i samlingsstunden, der det mer strategiske, målstyrende og belærende kan synes å ta over.

Denne dreiningen skjer ut fra hvordan den voksne anvender blikk, stemme og tonevariasjon, samt mimikk og kroppsbevegelser. Verdier som kontroll, lydighet og det å prestere blir kommunisert i møtet med det yngste barnet.

Ut fra hvordan det kroppslige og verdier i dette er tolket fram, og ut fra hvordan det yngste barnet kroppslig ser ut til å respondere på den voksnes kommunikasjonshandling, kan det synes som om det er vanskelig for det yngste barnet å skape mening i samlingsstundens innhold når det kroppslige synes å bli kommunisert strategisk, og der det «lekfulle» uteblir i det kroppslige.

DET DOBLE

SAMFUNNSPERSPEKTIVET

Det synes som det er den voksne som kontrollerer og bestemmer hvilke sanger som skal synges, hvordan samlingsstunden skal organiseres. At de sitter i ring og på madrasser, kan gi et inntrykk av strategiske handlinger og verdier som kontroll og lydighet. Disse organisatoriske faktorene som her er nevnt, kan ses ut fra et systemperspektiv da de er regler og normer som bygger på samlingsstundens historiske eksistens (ibid). Dette er interessant, da det synliggjør kompleksiteten i forhold til hvordan verdier kan komme til uttrykk i barnehagehverdagen, samt hvordan den enkeltes livsverden må oppfattes som en del av systemet og omvendt. Dette er

av betydning for en helhetlig forståelse av hvordan verdier kommer til uttrykk.

I rammeplanen (2011) ses leken og læringen sammen som deler av et helhetlig læringssyn. Som et forsøk på å utdype hva den legger i dette begrepet, påpekes det (s. 33) at formelle lærings-situasjoner er planlagt av personalet for å oppnå en pedagogisk hensikt, mens uformelle læringssituasjoner er knyttet til barnehagens her og nå- situasjoner som lek og samspill.

Det kan ut fra resultatene i min studie synes som om det å skape mening for de yngste barna har bedre vilkår når de voksnes kroppslighet uttrykker verdier kommunikativt og «lekfullt», og der lek og læring i større grad er tilstede som et helhetlig perspektiv, enn når voksne kroppslig uttrykker seg strategisk og der leken kan synes å være atskilt fra læringen.

I Johanssons og Pramling Samuelsson studie (2009) er forholdet mellom lek og læring problematisert. Resultater fra denne studien viser at situasjoner i barnehagen der leken er i forgrunnen, ser ut å virke inn på barnas vilkår for å skape mening sammenliknet med situasjoner der læring er i forgrunnen.

Jan-Erik Johansson (2010) påpeker hvordan økonomisk tenkning og spørsmål om at barnehagen skal produsere «lønnsom» og gi avansert kunnskap i form av livslang læring, stadig trenger sterkere inn i barnehagen og i spørsmålet om hva barnehagen skal være. Dette kan vi kjenne igjen i barnehagen, sier han, i form av at effektivitet og produksjon av målbar kunnskap blir dominerende i praksis, og personalet blir nærmest testadministratorer der innholdet styres i retning av det som skal testes. I samlingsstunden med ringene, der det synes som om den voksne tester ut hva barna kan om farger, kan man reflektere over om de kroppslige uttrykkene og verdiene i disse er influert av systemet i form av det å måle og teste kunnskaper.

En slik effektivitetstenkning, der

læring blir sett på som produksjon og der prosessene blir underordnet, relaterer Johansson (2013) til Habermas' begrep strategiske handlinger. Kan den voksnes strategiske måte å kroppslig gi uttrykk for verdier på, være et uttrykk for et utenforstående press i forhold til produksjon av kunnskaper og effektivitetstanken?

MOTSETNING ELLER SAMSVAR?

Den økende tendensen til målbar kunnskap i form av resultater, er også noe som er fremhevet i rapporten *Til barnas beste* (NOU 2012:1 s. 56-57). Her står det at i takt med barnehagesektorens vekst og ny kunnskap om småbarnsalderens betydning for videre livsløp, kan det spores en økende oppmerksomhet om resultater også på samfunnsnivå. Det påpekes videre at det ikke finnes noen enkle og entydige sammenhenger mellom struktur, prosesser og resultater, men strukturelle faktorer skaper handlingsrom, og setter grenser for barns livsutfoldelse og læring (ibid).

I denne studien har jeg ut fra Habermas' tenking om det doble samfunnspektivet sett på spenningsfeltet mellom institusjonelle og samfunnsmessige regler, normer og det indre hverdagslivet i barnehagen. Mine funn tyder sterkt på at grunnleggende verdier viser seg gjennom det kroppslige, og gjennom det kroppslige uttrykket vi åpner opp for, eller vi begrenser, muligheten for at de yngste barna skal ha gode vilkår for å skape mening i sin barnehagehverdag. Dette er etter min oppfatning viktig kunnskap å ha med seg i det pedagogiske arbeidet i barnehagen.

LITTERATUR

- Bae, B. (2006). Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage. Oslo: Kunnskapsdepartementet. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/barnehager/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvens.html?id=440489> (Nedlastet 9. juni 2015).
- Bae, B. (2009). Rom for medvirkning. Om kvaliteter i samspill mellom førskolelærer og barn. Barn (1), 9-28.
- Biesta, G.-J.-J. (2011). God utbildung I

- matningarnas tidvevarv. Stockholm: Liber.
- Eide, B. J., Os, E., & Pramling Samuelsson, I. (2012). Små barns medvirkning i samlingsstunder. Nordisk barnehageforskning, 5 (4), 1-21.
- Emilson, A. (2008). Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagsliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan.
- Emilson, A., & Johansson, E. (2009). Communicated values in teacher and toddlers interactions in preschool. In D. Berthelsen, J. Brownlee, & E. Johansson (Eds.), Participatory learning and the early years (pp. 61-77). New York: Routledge.
- Fugelsnes, K., Røthle, M., & Johansson, E. (2013). Values at stake in interplay between toddlers and teachers. In O.F. Lillemyr, S. Dockett, & B. Perry, (Eds.) Perspectives on play and learning: Theory and research on early years' education. (pp. 109-125). Charlotte: Information Age Publishing.
- Habermas, J. (1995). Kommunikativt handlande. Texter om språk, rationalitet och samhälle. Göteborg: Daidalos.
- Habermas, J. (1999). Kommunikativ handling, moral og rett. Oslo: Tano Aschehoug.
- Johansson, E. (2003). Att närma seg barns perspektiv. Pedagogisk forskning i Sverige, 8 (1-2), 46-61.
- Johansson, E. (2004). Learning encounter in preschool: Interaction between atmosphere, view of child and of learning. International Journal of Early Childhood, 36 (2), 9-36.
- Johansson, E., & Emilson, A. (2010). Toddlers' Life in Swedish Preschool. International Journal of Early Childhood Education 2(42), 165-179.
- Johansson, E. (2011). Investigating morality in toddlers worlds. In E. Johansson & J. (Eds.), Educational research with our youngest: Voices of infants and toddlers. 39-58 Dordrecht: Springer.
- Johansson, E. (2013). Små barns læring. Møter mellom små barn og voksne i barnehagen Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2009). To wave Together - Play and Learning in Early Childhood Education. Journal of Australian Research in Early childhood education, 16 (1), 33-48.
- Johansson, J.-E. (2010). Från pedagogikk till ekonomi? Några kommentarer till kunskapsproduktionen i barnehagen. Nordisk barnehageforskning, 3(3), 227-231.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). Det kvalitative forskningsintervju (Oversettelse T. M. Anderssen & J. Rygge). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Merleau-Ponty, M. (1962). Phenomenology of Perception. New York & London: Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (1994). Kroppens fenomenologi. Oslo: Pax Forlag.
- NOU 2012:1. Til barns beste. Ny lovgivning for barnehagen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St. meld. nr. 41 (2008-2009). Kvalitet i barnehagen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Østrem, S., mfl. (red.) Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart. Rapport 1/2009. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.



Høyt oppe i treet for å inspisere uglekassa! Jan-Erik Frisli har arbeidet med ringmerking av perleugler og kattugler i over 30 år, og han setter pris på å ha barnegrupper med på tur – barna fra Sakshaug barnehage følger godt med!

På ugleekskursjon i Tromsdalen

Barna i Sakshaug barnehage fikk en opplevelse de sent vil glemme da de var med på merking av ugler i skogen.

I japansk kultur er ugla et symbol på døden, mens vi i den vestlige verden forbinder rovfuglen med visdom og klokskap. En som vet mer om ugler enn de fleste, er Jan-Erik Frisli, som siden 1982 har satt opp utallige uglekasser i Nord-Trøndelag. Ugleprosjektet Frisli deltar i, ble opprinnelig igangsatt av ornitologen Ingar Jostein Øien for mer enn 20 år siden.

Frisli sjekker uglekasser i hekkesesongen for å ringmerke katt- og perleugler. Tida er kommet for at perleugleungene i Frislis hjemmelagete kasse i Tromsdalen skal få en ring rundt foten. Vi blir med Frisli og 24 barn ved Sakshaug barnehage på Inderøy for å se etter ugler. Vi blir med til Tromsdalen, en liten sidedal til Verdal, der noen av de 70 uglekassene Frisli har ansvaret for, befinner seg.

LIKER SMÅGNAGERE

Fem- og seksåringene er godt forberedt, og de har mange spørsmål de vil ha svar på. Hvorfor er uglene mest våkne om natta?

– Det er ikke sant, kan Frisli fortelle.

– Noen er dagaktive, noen er nattaktive. De største jakter om natta, siden det er lettest å finne mat da. De minste tør ikke å være oppe om natta, siden de er mat til storuglene.

I år er det fire perleuglekasser med hekking i Tromsdalen, og 20 katteuglekasser. Ifølge Frisli er det en bra hekkesesong. Det spesielle i år er at mange kasser står tomme, samtidig som kullene er store. Mens kattugla kommer tilbake, gjerne til den samme kassa, år etter år, er perleugla en nomade. Den kan hekke i Nord-Trøndelag dette året, og i Nord-Finland neste år. Den drar dit det er smågnagere.

– Kullene varierer med hvor stor mattilgangen er. Jeg tror det var seks egg i kassa vi skal til, mens fem ble klekt. Perleugla legger mellom tre til åtte egg, og av og til ni. Jeg har hatt ei kasse med ni egg, og merket alle. Da var det trangt, sier Frisli.



Den tre uker gamle perleugleungen har god plass i et par never. Perleugla blir maksimum 150 gram tung.

FAKTA PERLEUGLE

- Perleugla er Norges nest minste ugle.
- Den er ca 25 cm lang og veier mellom 100 og 150 gram.
- Perleugla hører trolig best av alle ugler, den trenger nesten ikke synssansen.
- Den finnes i hele Norge, med unntak av Vestlandet, og på hele den nordlige halvkule.
- Bor i barskog og hekker i hule trær og rugeholker.
- Ungene blir i reiret i fem-seks uker, og begge foreldrene mater dem.
- Perleugla har et jodlende, melodisk vårrop som ble antatt å være en etterligning av lyder fra haren, derav tilnavnet harehukra.

Kilde: Store norske leksikon



VERONIKA SØUM (veronikaso@gmail.com) er frilansjournalist med base i Trondheim.
LENA KNUTLI (lena.knutli@gmail.com) er fotograf, også fra Trondheim (foto: privat).

UGLEMOR MED KLØR

Ungene får høre at ugler ser godt om natta fordi de har kjempestore øyne. Men ugla kan ikke rulle på øynene som oss, og må derfor snu hele hodet for å se en annen vei. Den kan faktisk snu hodet nesten helt rundt.

– Hva spiser ugla?

– Den spiser mus, mark, frosk, lemen og pinnsvin, forteller Frisli, men rister på hodet når en foreslår brødsmuler.

Perleugla er ikke av det mest skvetne slaget, og har sjelden noe imot å la ungene sine bli ringmerket. Kattugla er derimot mer skeptisk til fremmedfolk, noe Frisli fikk oppleve da han dagen før merket kattugleunger.

– Perleugla er veldig snill. Når jeg henter ungene, kommer foreldrene og ser nysgjerrig på. I går merket jeg en kattugle, og hun er også snill, men veldig redd for ungene sine, forteller Frisli som viser fram småsårene i nakken etter møtet med kattuglemora.

Vi går de få meterne inn i skogen der uglekassa henger

tre-fire meter oppi et grantre. Frisli tar på seg hanskene og klatrer opp. Ungene holder nesten pusten av spenning. Men reaksjonen blir annerledes enn vi hadde forventet.

– Nei, nei, nei, utbryter han etter å ha sett nedi kassa.

– Dette er ikke noe artig, utdyper han før han slipper to døde skrotter ned på bakken, og klatrer ned.

INGEN ALEINEFORELDRE

Av fem perleugleunger er nå to døde, knapt fire uker gamle.

– Jeg tror at noen har tatt mor- eller farugla, eller begge. Så har ungene blitt aleine i kassa og ikke fått nok mat. I forrige uke var det fem her. Jeg tror disse to har vært så sultne at de har spist opp søsknene sine. Og så har de dødd, forklarer han mens han holder perleugleungene i hendene.

Barnehagebarna ser alvorlige på de to småuglene. Noen må tørke vekk litt vått i øyekroken, men først og fremst er det nysgjerrigheten som rår. For hvorfor spiste de egentlig opp småsøsknene sine?



Denne er en gammel kjenning som Jan-Erik Frisli ringmerket for en tid tilbake. All vitenskapelig ringmerking her til lands skjer i regi av Ringmerkingssentralen ved Stavanger museum i Rogaland.

– De gjør det når de ikke har noen annen mat, sier Frisli.

Det er sjelden uglemerkeren opplever at et helt kull går tapt på denne måten. Det skjer innimellom, men ikke hvert år. Han tror det kan være mår, hønsehauk eller kattugla som har tatt en eller begge av foreldrene. Kattugla er en av perleuglas store fiender.

– Om det er en eller begge som er tatt, er umulig å si. Jeg tror de gir opp når en av dem forsvinner. Det er strevsomt nok å være to, og det blir antageligvis umulig å være en. Aleneforeldre finnes ikke blant uglene, mener han.

MINNE FOR LIVET

Istedenfor ringmerking, blir det arrangert begravelse. Vi begraver de fire uker gamle ugleungene under mose, like bortenfor treet de levde i.

Etterpå får de se på ringene Frisli skulle merket dem med. Der står det et tall, et nummer og Stavanger museum, Norway. All vitenskapelig ringmerking her til lands organiseres av Ringmerkingssentralen ved museet. Det har foregått i 100 år, og mer enn sju millioner fugler har blitt ringmerket. Ved ringmerking får man større kunnskap om hvor hekkefuglene har sine trekkveier, rasteplasser og overvintringsområder, og

det gir kunnskap om andelen ungfugler og voksne i bestanden. For Frisli utgjør det å finne igjen «egne» ugler store øyeblikk.

Et annet høydepunkt i arbeidet med ringmerkingen er å ha med grupper som barna fra Sakshaug barnehage.

– Jeg liker å ha med slike grupper, det er også viktig for interessen og rekrutteringen. Det er noe med å oppleve naturen og komme tett på. Hadde ugleungene vært levende og barna holdt dem, er det noe som fester seg i et barnesinn for alltid, mener han.



Uglekassa er laget av et gammelt ovnsrør for å holde måren unna; det lille rovdiret forsyner seg gjerne glupsk av egg og unger.



Anita Berge

Kunsten å skremme barn

Gode grøss fra vugge til småskole

Hvordan forholder vi som voksne oss til frykt, og hvilke konsekvenser har dette for barns oppvekst?

Hvordan påvirker frykktulturen vi lever i barns oppvekst og deres forhold til grøsset? Og ikke minst, hvordan bør grøsset formidles – slik at vi tar vare på kraften, stemningen og energien det kan gi uten at det blir for voldsomt for barna?

Kan det å leke med «den lille frykten» gjennom drama, fortelling og musikk hjelpe barn med å takle de store redslene, rett og slett gi dem en «fryktkompetanse»?

Anita Berge er dukkefører, foredragsholder og skribent og daglig leder for Alveslottet Dukketeater i Bergen. Hun holder kurs og forestillinger og skaper magiske øyeblikk for barn (og voksne). Hun formidler gode grøss i form av spøkelseshistorier, folkeeventyr, sanger, rim og regler, vuggesanger, og spøkelseshistorier.

• 235 sider • Kr 319,-



Hillevi Lenz Taguchi

Hvorfor pedagogisk dokumentasjon?

En introduksjon til bruk av pedagogisk dokumentasjon som arbeidsverktøy for kompetanseheving og endring i barnehagen.

Taguchi diskuterer pedagogisk dokumentasjon i lys av måten de ansatte ser på barn, kunnskap og læring. De fleste eksemplene er fra barnehagen, hvor pedagogisk dokumentasjon brukes i stor utstrekning.

Hva er kunnskap og læring når en arbeider med pedagogisk dokumentasjon? Mye har endret seg siden den type dokumentasjon ble introdusert med inspirasjon fra Reggio Emilias kommunale førskolesystem. Gjennom ulike eksempler diskuterer forfatteren barnet som subjekt, samt barnet og pedagogen som medkonstruktører av kultur og kunnskap.

Forord av Ninni Sandvik, Høgskolen i Østfold. • 130 sider • Kr 299,-

Eivor Evenrud

Kjære Karoline, jeg er barnehagelæreren din

Denne forfatteren er en dreven debattant forfatter og et av de mest kjente navnene i barnehagesammenheng, mye gjennom blogging og foredrag. Hun skriver skarpt og har en egen evne til å treffe spikeren på hodet.

Med stort engasjement og ti års erfaring som pedagogisk leder vet Eivor Evenrud hvordan barnehagen ser ut i 2015. Hvordan det er å være innenfor porten, der barna og de profesjonelle barnehagelærerne tilbringer hverdagene sammen. Store endringer til tross: En treåring er fortsatt bare tre år og avhengig av at de voksne vet hva som er viktigst i det daglige. Evenrud mener at en del politikere, og andre som ikke kjenner barnehagen fra innsiden, ikke har forstått barnas eviggyldige, overordnede og individuelle hverdagsbehov.

Med et sterkt ønske om at barnas stemme skal bli hørt i debatten rundt barnehage og barndom, startet hun i april 2013 www.lodgelady.blogg.no



Kommer
i slutten av
november



Foto: fotolia.com/edinorog12

Barnehagenes største utfordringer

OECD har sett på norske barnehager. Her er de viktigste konklusjonene i rapporten, og hva politikerne mener bør gjøres.

TEKST **LINE FREDHEIM STORVIK**
FOTO **FOTOLIA.NO** OG **STORTINGET.NO**

Norge får ros for å ha nærmere full barnehagedekning av Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD). Den synes også det er en positiv utvikling i kvaliteten på barnehageforskningen. Det er likevel en rekke punkter som OECD mener bør bli bedre.

STOR MANGEL PÅ KVALIFISERT ARBEIDSKRAFT

Selv om OECD gir Norge skryt for å ha satt i gang strategier for å øke andelen pedagoger i barnehagen, påpeker den at det fortsatt er stor mangel på kvalifisert arbeidskraft. Det å arbeide i barnehage

gir heller ikke nok status, lønn eller karrieremuligheter.

OECD mener det bør være et obligatorisk krav at alle ansatte har relevant utdanning. De peker på at Norge bør ha en nasjonal strategi med tydelige mål for å redusere antallet ufaglærte. Å gi styрere og pedagogiske ledere dispensasjon fra utdanningskravet er en ordning som bør fases ut, for å sikre lik kvalitet for alle barn.

TILGJENGELIGHET

Norge bør jobb enda mer for å nå ut til grupper som fortsatt ikke bruker barnehager, ifølge OECD. I områder av landet som sliter med lav dekning, bør det vurderes å gi ekstra økono-

misk støtte fra staten for å øke antall barnehageplasser.

Norge bør også ha et mer fleksibelt barnehageopptak, slik at barn som fyller ett år fra og med 1. september lettere kan få plass.

KOMPLISERT FINANSIERINGSSYSTEM

OECD mener Norge bør forenkle finansieringssystemet. Det er store forskjeller i hvor mye kommunene bruker på barnehage. Private barnehagers offentlige støtte følger de gjennomsnittlige kostnadene til offentlige barnehager. Noen kommuner reduserer derfor barnehagekostnadene for å spare penger. Dette fører til stor økonomisk usikkerhet for de private barnehagene, fordi de ikke vet hvor mange penger de får hvert år. Rapporten påpeker også en bekymring for at enkelte private aktører, til tross for kvalitetsreguleringer,

Dette sier politikerne

Torbjørn Røe Isaksen (H), kunnskapsminister:



– OECD peker på at vi har lyktes med å få tilnærmet full barnehagedekning, men at kvaliteten og innholdet i barnehagene varierer for mye. Spesielt er de opptatte av at vi trenger flere ansatte med pedagogisk kompetanse. Det er en bekymring jeg deler, og derfor satser vi stort på å gi flere av dem som allerede jobber i barnehagen mulighet til å bli barnehagelærere eller å ta fagbrev, uttalte kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen i forbindelse med at rapporten ble lagt frem.

Regjeringen bruker i år 275 millioner kroner på kvalitets tiltak i barnehagen, som å øke kompetansen. 420 ansatte er i gang med barnehagelærerutdanning. Det er opprettet 370 plasser til i høst.

– Vi har allerede tatt tak i behov for endringer av tilsynet i barnehagene og av finansieringen av private barnehager. Vi har forslag til nytt finansieringssystem ute på høring, og vi vil foreslå at fylkesmannsembetene får en rolle i tilsynet med barnehagene når vi legger frem våre endringer til barnehageloven, sier Røe Isaksen. Han tar med rapportens anbefalinger inn i arbeidet med ny stortingsmelding om barnehager.

Audun Lysbakken, SV-leder:



– Rapporten viser at det er for store kvalitetsforskjeller i norske barnehager. Norge er det eneste av 25 undersøkte OECD-land som verken har 50 prosent pedagoger, eller 80 prosent ansatte med barnefaglig kompetanse. Det er vi nødt til å gjøre noe med. Barnehagen er en like viktig del av utdanningsløpet som de andre utdanningsinstitusjonene, sier Lysbakken til Første steg.

SV har foreslått et kompetanseløft for barnehagen, som ligger til behandling i Stortinget. De foreslår å fjerne kommunenes mulighet til å gi varige dispensasjoner fra dagens krav om barnehagelærerutdanning for pedagogiske ledere. SV ber også regjeringen legge fram en lov som sikrer at 50 prosent av de ansatte i hver barnehage skal ha utdanning som barnehagelærer.

tjener store mengder penger på barnehagesektoren gjennom kompliserte firmastrukturer.

KOMMUNENS TILSYN FUNGERER IKKE

OECD mener at kommunene står overfor en interessekonflikt ved å ha dobbeltrollen som barnehageeier for halvparten

av barnehagene og samtidig være den som skal vurdere og føre tilsyn med alle. De mener at kommunene mangler tilstrekkelig kapasitet til at tilsynet bidrar til høyere kvalitet.

MER FORSKNING OM BARNES TRIVSEL

OECD synes Norge har en positiv

– Jeg forventer at Torbjørn Røe Isaksen, som har vært svært opptatt av lærernes kompetanse, støtter forslaget, sier Lysbakken. For å gjøre barnehagen tilgjengelig for flere, mener SV det må innføres to opptak, og at ordningen med gratis kjernetid utvides.

Anette Trettebergstuen (Ap), andre nestleder familie- og kulturkomiteen:



– Rapporten beskriver utfordringer som er til å kjenne seg igjen i. Men den roser også Norge for å ha oppnådd nærmest full barnehagedekning, sier Trettebergstuen. Hun mener kvaliteten på barnehagetilbudet er helt avgjørende for barns trivsel og utvikling. Det handler om alt fra relasjonene mellom barn og ansatte, kompetanse, fysiske omgivelser, antall barn per ansatt, kontroll og barnehagens innhold.

– Gjennom forskning, rapporter og stortingsmeldinger (senest i 2009 og 2013) har vi mye kunnskap og foreslått mange tiltak for hvordan vi kan bedre kvaliteten på tilbudet. Vi vet også mye om hvordan vi når flere barn. Stortinget har vært tydelig på både bemanningsnormer og krav til faglig kvalifiserte voksne. Nå dreier det seg om å bruke kunnskapen og bevilge penger.

Morten Stordalen (Frp), medlem av familie- og kulturkomiteen på Stortinget:



– Fokuset i barnehagen har vært på antallet plasser, og ikke innhold. Det har dessverre vært satset altfor lite på kompetanse, og det har vært for mange dispensasjoner. Derfor er jeg glad for at Frp nå er med på å bevilge mer penger til etter- og videreutdanning, sier Stordalen.

Han sier regjeringen jobber for mer fleksible barnehageopptak og for at det bygges enda flere barnehageplasser. De vil også endre dagens tilsynsordning.

– Det er en svakhet at kommunene som barnehageeier fører tilsyn med både de private og sine egne. Det bør være et mer uavhengig tilsyn, der det også skal være lett å si ifra hvis det er avvik. Det vil vi endre, sier Stordalen.

utvikling i barnehageforskningen, men anbefaler å styrke forskning som ser på hvordan barnehagen påvirker barnas trivsel og utvikling. OECD mener at Utdanningsdirektoratet (Udir) bør satse mer på å spre forskningsresultater til de ansatte i barnehagen, slik at kunnskapen om beste praksis blir større.

Tegning som metode i studentenes profesjonsutvikling

Tegning som metode kan bidra til studentenes utvikling av personlig kompetanse, og dermed fungere profesjonsutviklende. Innholdet i tegningen må imidlertid knyttes til aktuelle temaer i praksisfeltet og i undervisningen.

Barnehagelærerutdanningen skal bidra til studenters profesjonsutvikling, slik at de kan reflektere kritisk over egen praksis (Kunnskapsdepartementet 2012).

Skau (2011) definerer profesjonsutvikling som *samlet profesjonell kompetanse*. Den består av tre deler: teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse.

Skau hevder at vi kan lett tilegne oss teoretisk kunnskap og yrkesspesifikke ferdigheter, mens utvikling av den personlige kompetansen er en mer krevende prosess. Vi har derfor i denne artikkelen fokus på denne kompetansen. Personlig kompetanse beskrives som verdigrunnlag og menneskesyn, relasjonskompetanse, engasjement, evne til å tåle den andres følelsesuttrykk og evne til selv å lære (Skau 2011, 2012). Personlig kompetanse handler om hvem vi lar andre være i møtet med oss. Det innebærer også at studenten må kjenne seg selv, være interessert i den andre, ha empati og kunne akseptere og respektere andre virkeligheter og perspektiver enn ens egne (Andreassen og Carson 2011).

Tegning kan være en god metode for å utvikle personlig kompetanse. Tegning er en metode innenfor gestaltveiledning som bygger på gestaltteori som ble utviklet av Fritz Perls (1992). Hensikten med tegning som metode er at studenten skal oppdage noe ved seg selv og dermed lære seg selv bedre å kjenne. Hun kan oppdage egenskaper hun ikke visste at hun

NINA CARSON (t.v., Nina.Carson@hib.no) er cand. paed. spec. og førstelektor i pedagogikk ved Høgskolen i Bergen, der hun underviser ved barnehagelærerutdanningen og på veiledningsstudiene. Hun har skrevet flere artikler om veiledning og er medforfatter av boken *Veiledning for barnehagelærere* (privat foto).



KRISTINE HJELLE (Kristine.Hjellev@hib.no) er høyskolelektor og underviser i pedagogikk ved barnehagelærerutdanningen samme sted (privat foto).

hadde. Gjennom tegning kan studenten få andre perspektiver på livet sitt, og hun får anledning til å uttrykke seg på en annen måte enn gjennom språket, og dermed utvikle den personlige kompetansen.

TEGNE SEG SELV SOM LEDER

Datamaterialet som danner grunnlaget for artikkelen er hentet fra 18 tegninger fra studenter i 2. studieår i førskolelærerutdanningen (FØU – fra denne høsten eksisterer ikke FØU lenger, nå er det barnehagelærerutdanningen, BLU, som gjelder over hele landet).

Temaet i undervisningen var ledelse og forberedelse til muntlig eksamen. Det var første gangen studentene møtte denne eksamensformen i pedagogikkundervisningen. Studentene fikk i oppdrag å tegne seg selv som leder og seg selv i eksamenssituasjonen. Etterpå ble det åpnet et refleksjonsrom der studentene ga hverandre tilbakemelding i grupper på to.

Når vi bruker tegning og lignende metoder hentet fra veiledningslitteraturen, er det påkrevet å opprette et refleksjonsrom for bearbeidelse og tilbakemelding (Birkeland & Carson 2013). I refleksjonsrommet ble studentene utfordret i forhold til hvem de ville være i møte med den andre, og den personlige kompetansen handler nettopp om dette møtet. Gjennom måten



Figur 1.

de gir hverandre tilbakemelding på, vil de bidra til enten å styrke eller å svekke den andres selvfølelse.

Vi presenterer her fire tegninger, to fra hver av de to kategoriene ledelse og eksamenssituasjonen. I tillegg har vi data fra spørreskjema som studentene svarte på etterpå. Spørsmålene handlet om studentenes opplevelser av tegning som pedagogisk metode og hvordan de opplevde møtet i refleksjonsrommet.

Vi ser på en tegning som en tekst på lik linje med en fortelling. Den franske filosofen Paul Ricoeur hevder at hensikten med å fortelle ikke er å fremstille en hendelse eksakt, men å formidle en forståelse av verden (Ricoeur 2001). Gjennom tegning formidler studentene sin forståelse av hvordan det er å være leder og hvordan de opplever å skulle gå opp til muntlig eksamen. Vår problemstilling er:

Hvordan kan tegning som pedagogisk metode bidra til studenters personlige kompetanse?

OPPLEVELSE AV TEGNING SOM METODE

Utfordring var et begrep som gikk igjen i studentenes respons på hvordan det var å få oppgaven med å tegne. Studentene hadde ulik innstilling til det å tegne, alt fra å synes at oppgaven var vanskelig og å oppleve manglende mestring, til å møte oppgaven med at dette var «en morsom oppgave» og en oppgave som fikk en student til «å stresse ned litt». Det utfordrende kan ha handlet om å overvinne det vanskelige, slik en student beskriver: «Først tenkte jeg, hjelp, tegne? Det er jeg ikke god på! Men så tenkte jeg meg om, og det var jo ikke det estetiske ved tegningen som var selve essensen, men budskapet i tegningen, og da gikk det fint.»

Utfordringen kan også forstås som det å finne noe å tegne. En student brukte innfallsvinkelen med å tenke på symbolikk, og en annen student tenkte på hvordan hun kunne formidle det hun tenkte at hun ville føle i en slik situasjon. De fleste



Figur 2.

tok utgangspunkt i følelsene sine, uavhengig om de tenkte gjennom på forhånd hva de ville skrive, eller om de skrev det «som datt inn i hodet...».

Noen studenter sa at de opplevde tegneprosessen som utviklende, knyttet til det å oppdage noe, for så dermed lære seg selv bedre å kjenne, slik hensikten med tegning som pedagogisk metode er (Tveiten 2014).

En måte dette kommer frem i datamaterialet vårt på, er i uttrykk som: «Det å tegne ble begripelig og mer synlig. Av og til kan det være vanskelig å sette ord på det man føler.» Dette utsagnet kan vitne om at studentene kanskje ikke ville formidlet lignende tanker verbalt.

Vi kan si at tegning kan bidra til å gi uttrykk for den non-verbale kommunikasjonen og følelsene. En student sier det slik: «Jeg synes det kan være utfordrende å komme på noe å tegne ved en slik oppgave. Men det fikk meg til å tenke. Hva ønsker jeg å bidra med som leder? Da kom også bildene fram.» Her ser vi at oppgaven fikk studenten til å tenke igjennom sin rolle som leder.

En annen student sier: «Etter hvert i tegneprosessen oppdaget jeg at jeg tenkte mer og mer på meg selv som leder og så for meg selv.» Disse studentene uttrykker refleksjoner rundt personlig kompetanse ved at de ser på seg selv som



Figur 3.

ledere. Personlig kompetanse er å stille seg åpen for hvordan vi ønsker å møte den andre (Skau 2011). Ledelse handler om dette møtet med den andre, det vil si pedagogisk leders møte med sine kolleger.

DET NONVERBALE SPRÅKET

Noen opplevde det å tegne som en ny måte å sette ord på det de tenkte og følte i forbindelse med det de tegnet: «Av og til kan det være vanskelig å sette ord på det jeg tenker og føler. Jeg synes dette var en spennende utfordring, som jeg tenkte over i ettertid.»

Vi har lett for å fokusere på det verbale språket. Det nonverbale språket er en vel så viktig del av studentens profesjonsutvikling. Tegning er en del av denne kommunikasjonsformen fordi metoden bidrar til at erfaringer blir synlige (Tveiten 2014). Bevisstgjøring av det nonverbale språket kan bidra til utvikling av den personlige kompetansen (Skau 2011). Jo tydeligere vi blir på den nonverbale kommunikasjonen, desto bedre samtalepartnere blir vi.

Noen studenter hadde en litt negativ opplevelse av det å tegne: «Jeg likte ikke oppgaven. Har vanskelig for å tegne hvordan jeg tenker/føler.»

Som lærerutdannere er vår erfaring med tegning som metode er at når studenter ikke klarer å tegne, handler det ofte om negative opplevelser med tegning fra tidligere undervisning. De henger seg opp i det estetiske ved tegningen. Flere studenter fortalte at da de klarte å kutte ut tanken på det estetiske, kom forestillingene og det ble lettere å tegne tanker og følelser.

Tegning som pedagogisk virkemiddel var ny for de fleste studentene. Noen studenter hadde gode erfaringer med bruk av barnetegninger. På spørsmål om de kunne tenke seg å bruke tegning som pedagogisk virkemiddel, svarte de fleste at de ser på metoden som en mulighet i arbeidet i rollen som ledere.

Som en student sa: «Jeg synes det var en god metode, for jeg måtte gå ut av min egen komfortsone».

Det var bare én student som var i tvil om hun ville bruke tegning i sitt arbeid etter endt utdanning. Vi håper imidlertid at vi har sådd et lite frø hos denne studenten.

HVA FORMIDLES I TEGNINGENE?

Ledertegningene gir uttrykk for en svært positiv opplevelse av det å være leder, noe de to tegningene i figur 1 og 2 viser. De tegner sol og blide fjes på både voksne og barn. De går på turer. Det er tegning av en voksen med et barn på fanget i lesekroken.

Se figur 1: En student tegner seg selv med et barn og begge har blomster, det er bål og musikk. En luftballong som stiger til værs og et staffeli med kunst på gjør tegningen komplett.

Se figur 2: Dette kan tolkes som fagområdene *Kunst, kultur og kreativitet* og *Natur, miljø og teknikk* i *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet 2011).

En annen student tegnet ledelse som en skute på havet med dorgesnøret i baugen. En tegning viser masse blomster i alle regnbuens farger, og tegneren uttrykker stor glede over sin fremtidige lederrolle.

Studentene har en litt romantisk opplevelse av lederrollen: «Tegningen er en slags 'drømmetegning' der jeg er i en god situasjon som leder. Et bilde av stunder jeg håper å få mange av.»

En annen student skrev: «Det er gyldne øyeblikk.»

Dette er studenter som har gjennomført to praksisperioder. Vi kan undre oss over om de ikke har fått nok utfordringer hva angår lederrollen gjennom undervisningen på høgskolen og i praksis? På den andre siden kan vi stille spørsmålet: «Kan de få lov til å ha en romantisk opplevelse av lederrollen på nåværende tidspunkt i utdanningen?»

Ifølge rammeplanen skal utdanningen bidra til profesjonsutvikling slik at studentene kan reflektere kritisk over egen praksis. Dette skal skje gjennom hele utdanningen, og ledelse er et gjennomgående tema i den nye barnehagelærerutdanningen (KD 2012). Derfor er det viktig at studentene får et

kritisk perspektiv på sin lederrolle gjennom hele utdanningen. Dette bidrar også til deres personlige kompetanse.

FOR POSITIVT?

I et kritisk perspektiv stiller vi oss litt undrende til den overveiende positive inntrykket av ledelse i tegningene. I rammeplanen for BLU er hovedfokus på ledelse lagt til kunnskapsområdet *Samarbeid, ledelse og utviklingsarbeid* (LSU, KD 2012). Ved Høgskolen i Bergen er dette kunnskapsområdet lagt til 6. semester. Som lærerutdannere mener vi at dette er altfor sent i utdanningen, selv om ledelse skal være et gjennomgående tema i hele utdanningen. Utfordringen blir å skape rom for ledelse i 1. og 2. studieår i konkurranse med andre temaer.

Muntlig eksamen er kanskje den mest utfordrende og krevende eksamensformen vi har i FØU, og også i BLU. Muntlig eksamen krever at studentene leser pensum for forståelse, slik at de kan svare på problemstillinger innenfor pensum på en selvstendig måte.



Figur 4.

Se figur 3 og 4: En student har tegnet alle temaene kretsende som en sky over hodet sitt. En annen student sitter med de åtte konvoluttene foran seg og en mørk sky over hodet og exit-døren i det fjerne.

En tegning viser en student utenfor eksamenslokalet der hun med oppspærrede øyner repeterer for seg selv alle temaene. Tegningen viser en student som gruer seg veldig. En annen student har ikke tegnet seg selv, men et bord med en høy stabel av bøker og en stor sommerfugl. Flere tegninger er med mange spørsmålstegn og oppgitte blikk.

SENSORER MED HORN

Alle tegningene viser en følelse av tilkortkommenhet. Sensorene fremstår som store med horn og rynkede bryn, mens de selv framstår som små med sommerfugler i magen slik de to tegningene i figur 3 og 4 viser.

I møtet med denne eksamensformen aktiveres den eksistensielle angsten for å mislykkes. Det kommer frem i tegningene.

De kjenner på angsten gjennom sommerfuglene i magen. De våger å kjenne på angsten. Denne angsten er sunn, og gjennom å få kontakt med den, kan det bidra til utvikling av personlig kompetanse (Yalom 2011). Vi kan si at muntlig eksamen er et vågestykke der studenten satser alt på et kort. Dette kan bidra til at de får «blackout».

Vi må skille mellom studenter som har håndterbar angst, og de som trenger spesiell oppfølging. En av forfatterne har god erfaring med å arbeide med disse studentene gjennom det såkalte Tomas-prosjektet (UiB 2014). Metoder som ble brukt i dette arbeidet er hentet fra veiledningsmodellen *Gestalt-veiledning* (Birkeland og Carson 2013). Disse metodene kan med fordel brukes i eksamensforberedende arbeid. De kan også brukes av praksislærere i forberedelse av lederoppgaver i praksis. Å våge er en del av den personlige kompetansen (Skau, 2011).

TEGNING OG AKTUELLE TEMAER

I materialet vårt finner vi at studentene velger en positiv innfallsvinkel i tegningene med ledelsesperspektiv, mens angsten kommer til syne i tegningene av eksamenssituasjonen. Det er i eksamenstegningene at studentene våger mest, og vi tolker det slik at disse tegningene i større grad bidrar til å utvikle personlig kompetanse.

Hva er det da som gjør at tegningene knyttet til ledelse ikke utløser like stort vågestykke hos studentene? Det kan sees i lys av at studentene fikk denne oppgaven rett før muntlig eksamen, og oppgaven med å tegne denne situasjonen berører mer, og dermed utløser mer følelser.

I forlengelse av dette kunne vi kanskje ha forventet en mer kritisk innfallsvinkel i tegninger med ledelse som tema, hvis vi hadde gitt denne oppgaven i tilknytning til praksis og ledelse som tema.

Konklusjonen vår blir da at tegning som metode kan bidra til studentenes utvikling av personlig kompetanse, og dermed også profesjonsutviklende, men at innholdet i tegningen må knyttes til aktuelle temaer i praksisfeltet og i undervisningen.

LITTERATUR

- Andreassen, I. H.** og Carson, N. (2012). Utvikling av personlig kompetanse gjennom utdanning i veiledning. I: Bedre skole nr. 1-2012, s. 85-89.
- Birkeland, Å.** & Carson, N. (2013). Veiledning for barnehagelærere. Oslo: Cappelen Damm Akademisk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet** (2011). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Oslo: KD.
- Kunnskapsdepartementet** (2012). Nasjonal forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. Oslo: KD.
- Ricoeur, Paul.** (2001). Hva er en tekst?: å forstå og forklare (Vol. 1, pp. S. 59-80). Oslo: Spartacus.
- Skau, G. M.** (2011). Gode fagfolk vokser. 4. utg. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Tveiten, S.** (2014). Veiledning: mer enn ord. Bergen: Fagbokforlaget.
- UiB** (2014). (<http://www.sib.no/no/raadgivning/vare-kurstilbud/eksamensangst-1>)
- Yalom, I. D.** & Solli, M. (2011). Eksistensiell psykoterapi. Oslo: Arneberg forlag.

Kroppslig lek, voksenkontakt og sosialt lekemønster i barnehagen

Vilter, kroppslig lek blir ofte betraktet som «dårlig» lek og blir som regel stoppet av de ansatte. Barna blir bedt om å finne på noe annet. Hvis leken foregår inne, blir kanskje barna bedt om å gå ut å fortsette leken der. I hvilken grad involverer de voksne seg i barns kroppslige lek og hvem leker barna sammen med?



HEID OSNES (Heid.Osnes@hioa.no) er førstelektor ved Høgskolen i Oslo og Akershus, og **HILDE NANCY SKAUG** (Hilde-Nancy.Skaug@hioa.no) er høgskolelektor samme sted (private bilder).

Barn er kroppslige, og det er gjennom kropp og bevegelse barn lærer om seg selv, andre og miljøet rundt. Kroppslig lek er viktig for barns helse og motoriske utvikling, og de ansatte i barnehagen skal støtte, stimulere og sette i gang kroppslig lek tilpasset alle barn. I rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver står det at personalet skal: «skape betingelser for kroppslig lek og aktivitet der det også brytes med tradisjonelle kjønnsrollemønstre slik at jenter og gutter på en likeverdig måte kan delta i alle aktivitetsformer» (KUD 2011: 24).

I kroppslig lek har barna høyere puls enn hvilepuls, de blir ofte andpustne, røde i kinnene og kanskje (litt) svette (Osnes, Skaug og Kaarby 2015). Deltidsstudenter ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) observerte fenomenet kroppslig lek inne i barnehagen, på utelekeplassen og i naturen i perioden medio november til medio februar 2010–2013 (Osnes og Skaug 2015). I observasjonene ble det benyttet et strukturert observasjonsskjema.

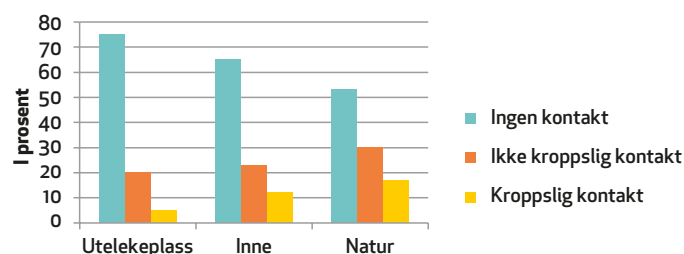
Det viste seg at intensiteten i kroppslig lek, uavhengig av barnets alder og kjønn, er høyere når leken foregår i natur enn inne og på utelekeplassen (ibid.). Noe mer overraskende er det at lekens intensitet ikke er høyere på utelekeplassen enn inne. I denne artikkelen presenterer vi data fra samme undersøkelse, men nå med fokus på hvordan voksne involverer seg i den kroppslige leken, om barna leker alene eller sammen

med barn av samme eller motsatt kjønn (*sosialt lekemønster*) og hvordan intensiteten i leken endrer seg i forhold til dette. I et helseperspektiv er det viktig å se om voksnes involvering, eller det sosiale lekemønsteret har sammenheng med intensiteten i den kroppslige leken.

Flere undersøkelser bekrefter at det som har størst betydning for barns trivsel i barnehagen, er deres innbyrdes vennskap, samspill og sosialiseringprosesser (Koch 2013). Fra barns synspunkt handler det å gå i barnehagen om å leke og ha det gøy med andre barn.

BARNES KONTAKT MED VOKSNE I DEN KROPPSLIGE LEKEN

Den voksnes kontakt med barnet som ble observert i kroppslig lek, ble kategorisert som *ingen kontakt* (den fysiske nærmeste voksne har ingen kontakt eller oppmerksomhet mot barnet som leker kroppslig), *ikke kroppslig kontakt* (den fysiske nærmeste voksne kommuniserer med barnet på en eller annen måte) og *kroppslig kontakt* (den fysiske nærmeste voksne deltar aktivt i leken).



Figur 1: Type voksenkontakt på utelekeplassen, inne og i natur.

Dette er del 2 av Heid Osnes' og Hilde Nancy Skaugs artikkel om kroppslig lek. Del 1 er å finne i Første steg nr. 2 i år.



Foto: fotolia.com/Andrey Bandurenko

Figur 1 viser hvilken kontakt den fysiske nærmeste voksne har med barnet i kroppslig lek i tre ulike miljøer. De voksne er generelt lite delaktige i barns kroppslige lek. De er mest involvert når leken foregår i natur og minst på utelekeplassen. Våre funn bekrefter derfor det barna i Bjørgens (2012) undersøkelse uttaler i intervju: barna opplever liten voksen involvering i lek og de uttaler at voksne bare går rundt og prater.

Hvorfor er de voksne mindre involvert i leken på utelekeplassen enn i naturen? Vi har en oppfatning om at ansatte i barnehagen tror at barna er fysiske aktive bare de kommer ut på utelekeplassen. Bare ungene får leke ute på store arealer i fri lek, vil fagområdet *Kropp, bevegelse og helse* bli ivaretatt.

Et annet perspektiv kan være at voksne som er på tur med barna er spesielt interessert i uteliv, og av den grunn er mer opptatt av å være sammen med barna i naturen. Dette kan også handle om at i natur finnes det ingen gjerder, og ulike farer er mer uoversiktlige enn i de to andre miljøene. Av sikkerhetsmessige grunner ønsker de voksne å være mer i nærheten av barna. Barnas muligheter for å være mer utprøvende og nysgjerrige i skogen kan også føre til mer involvering av de voksne. Bevissthet og trua på at opphold i natur og frisk luft er til det beste for barn, kan også bidra til mer vokseninvolvering (Frumkin 2003).

Tabell 1: Voksnes involvering i de yngste og eldste barnas kroppslige lek

	Utelekeplass		Inne		Natur	
	Yngste	Eldste	Yngste	Eldste	Yngste	Eldste
Ingen kontakt	75 %	75 %	67 %	65 %	46 %	55 %
Ikke kroppslig kontakt	18 %	20 %	17 %	25 %	30 %	30 %
Kroppslig kontakt	7 %	5 %	17 %	10 %	24 %	15 %
Sum:	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

I tabell 1 ser vi at voksne ikke involverer seg vesentlig mer i den kroppslige leken til de yngste enn til de eldste barna. Men i *Natur* får de yngste 9 prosent mer kontakt med voksne enn de eldste.

Det er overraskende at vi ikke finner forskjell i vokseninvolveringen mellom de yngste og eldste på utelekeplassen, siden det er mye diskusjon om at de yngste barna ikke kan være ute så lenge av gangen fordi de står mye stille og derfor lett begynner å fryse. En skulle tro at en slik holdning ville vise mer aktive voksne sammen med de yngste barna, når de er ute på denne tida av året. Resultatene er også overraskende når vi vet at anbefalt bemanningsnorm på småbarnsavdelingene er dobbelt så stor som på storebarnsavdelingene.

Tabell 2: Voksnes involvering i jenters og gutters kroppslige lek

	Utelekeplass		Inne		Natur	
	Jenter	Gutter	Jenter	Gutter	Jenter	Gutter
Ingen kontakt	78 %	73 %	69 %	64 %	61 %	48 %
Ikke kroppslig kontakt	17 %	22 %	14 %	27 %	32 %	28 %
Kroppslig kontakt	5 %	5 %	17 %	9 %	7 %	24 %
Sum:	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

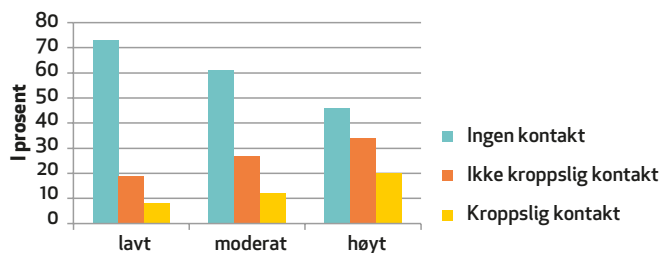
Tabell 2 viser at de voksnes involvering i jenters og gutters kroppslige lek er tilnærmet lik på utelekeplassen, men forskjellig inne og i natur. Inne skårer guttene vesentlig høyere enn jentene på «ikke kroppslig kontakt» – de får mer oppmerksomhet (blikk, verbale ytringer, gester, smil, o.l).

Vi vet ikke innholdet i denne kommunikasjonen, men hvis dette er positive tilbakemeldinger knyttet til guttenes atferd, kan dette handle om det Andresen (1990) kaller *dobbel standard*; jenter og gutter får forskjellig tilbakemeldinger på identisk lik atferd. Guttene får verbalt eller via kroppsspråk anerkjennelse for sin vilte måte å være på, mens jentene ikke får samme tilbakemeldinger.

I *Natur* viser tabellen at jentene også får mye mindre «kroppslig kontakt» med voksne og i tillegg skårer høyere på «ingen kontakt». De voksne er altså mer direkte involvert i guttenes lek enn jentenes lek i natur. Hva er det som gjør dette?

Som vi skrev i forrige artikkel (se Første steg nr. 2/2015 sidene 18–21) viser dataene at forskjellen mellom jentenes og guttenes aktivitetsnivå er omtrent lik i alle de tre miljøene, hvor guttene har et høyere aktivitetsnivå. Dette kan bety at guttene oppleves som «villere» enn jentene og derfor får spesiell oppmerksomhet, både for at de voksne skal ha kontroll og for å sikre at guttene ikke skader seg. Det er en vanlig oppfatning at gutter herjer mer enn jenter. Siden jentene virker «roligere» kan de oppfattes som mer disiplinerte og derfor ikke trenger samme voksenoppfølging som guttene.

En undersøkelse har vist at i 61 barnehager er det en alminnelig oppfatning blant personalet at mannlige ansatte er mer aktive i barnas utelek enn kvinnelige ansatte (Emilsen og Koch 2010). Dette mener både menn og kvinner i barnehagene. Dersom dette er tilfelle, og jenter i barnehagen identifiserer seg med de kvinnelige ansatte, kan dette være et perspektiv for å forklare hvorfor jentene har lavere intensitet i leken (Osnes og Skaug 2015) og dermed ikke får like mye oppmerksomhet som guttene.

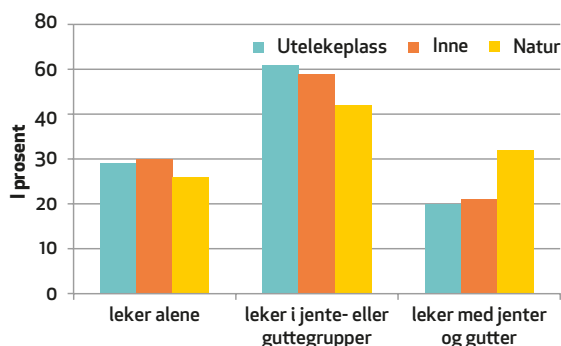


Figur 2: Voksnes involvering i kroppslig lek i forhold til lekens intensitet.

Figur 2 viser at når voksne involverer seg i lek, øker intensiteten i den kroppslige leken. Jo mer de involverer seg, jo høyere blir barnas aktivitetsnivå. Figur 2 viser at færre barn leker uten kontakt med voksne når leken har moderat eller høy intensitet.

Våre resultater bekrefter funnene til Brown m. fl. (2009) om at barns aktivitetsnivå øker til moderat eller høyt intensitetsnivå når de voksne involverer seg i barns frilek på utelekeplassen. En dansk undersøkelse viser at måten voksne snakker til barna, hvilket engasjement de viser og at de sammen med barna tar initiativ til lek, har stor betydning for barns motivasjon og deltagelse for kroppslig lek (Bugge og Froberg 2015, Koch 2013). Dette kan vise at det er en motivasjonsfaktor når voksne i vår undersøkelse, også er involvert gjennom «ikke kroppslig kontakt».

Det sosiale lekemønsteret i kroppslig lek er kategorisert som *leker alene*, *leker i jente- eller guttegrupper*, og *leker med jenter og gutter*.



Figur 3. Sosialt lekemønster i ulike fysiske miljø.

Figur 3 viser at det mest typiske sosiale lekemønsteret i alle miljøene, er at den kroppslige leken foregår i rene jente- eller guttegrupper. I alle miljøene leker ca. en av tre barn alene. I naturen leker jenter og gutter oftere sammen enn inne og på utelekeplassen. Større variasjon i terreng og vegetasjon i naturen gir ofte flere handlingsmuligheter eller *affordances* (Gibson 1979) til lek og byr ikke på klare alternativer for hvilke lekeområder som passer for jenter og gutter.

Naturen og naturlig lekemateriell er ikke definert ut fra kjønn, og det kan derfor være lettere for både jenter og gutter å leke de samme lekene på de samme stedene. Mange av lekene i skogen er organisert rundt bestemte motoriske ferdigheter som det å klatre og balansere på nedfelte trær. Dette er aktiviteter som er knyttet til motorikk, og da er kanskje alder viktigere enn kjønn når barn velger lekekamerater.

I alle miljøene leker mellom 26 og 30 prosent av barna alene. Om dette skyldes at barna ikke finner noen å leke med, at de ikke får være med i leken til andre, eller om de velger dette selv, gir ikke våre data svar på.

Vi synes det er overraskende at så mange barn leker alene. Kan det være at kroppslig lek stiller større krav til at barnet behersker bestemte ferdigheter for å bli inkludert i leken enn andre former for lek? Det kreves både motorisk kompetanse og et visst nivå av fysiske egenskaper for å delta i mange kroppslige leker.

Barn som ikke behersker løping, blir neppe invitert inn i jage- og fangeleker av andre barn. I vilter lek, som ofte foregår med høy intensitet, stilles det ofte krav om god motorikk for å delta (Osnes, Skaug og Kaarby 2015).

Tabell 3. Sosialt lekemønster i de yngste og eldste barnas kroppslige lek

	Utelekeplass		Inne		Natur	
	Yngste	Eldste	Yngste	Eldste	Yngste	Eldste
Alene	48%	20%	54%	20%	34%	22%
Jenter eller guttegrupper	32%	60%	25%	59%	42%	43%
Jenter og Gutter	20%	20%	21%	21%	24%	35%
Sum:	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Tabell 3 viser sosialt lekemønster for de yngste og de eldste barna. Vi finner at eldre barn leker oftere sammen med andre barn enn hva yngre barn gjør, i alle de fysiske miljøene. Forskjellen er størst inne og på utelekeplassen.

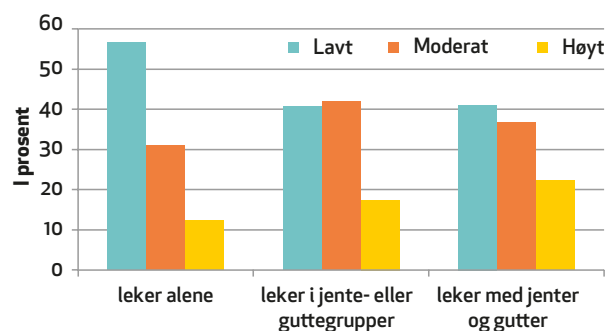
Barbu (2011) viser i sin forskning at barn generelt leker mer sammen med andre barn etter hvert som de blir eldre. Dette forklares blant annet med at barn gjennom lek utvikler sin sosiale kompetanse som er viktig i samspill med andre. Å leke med venner er ofte viktigere for de eldre barna.

Tabell 4. Jenter og gutter som leker alene inne, på utelekeplassen og i natur

	Inne	Utelekeplass	Natur
Andel jenter som leker alene	28%	27%	25%
Andel gutter som leker alene	31%	30%	28%

Tabell 4 viser hvor stor andel av guttene og jentene som leker alene i ulike fysiske miljø. Vi finner at jenter og gutter leker like ofte alene inne, på utelekeplassen og i natur. Våre data stemmer dermed ikke overens med observasjoner av frilek i barnehagens uterom, som viser at gutter leker mer alene enn jenter (Barbu 2011).

Kjønnsforskjellen er mest markant i tre til fire års alder. Forskjellen forklares med at jenter ofte utvikler sosiokognitive ferdigheter som språk, tidligere enn gutter. Dette er ferdigheter som er sentrale i kommunikasjon og i samlek med andre barn (ibid.).



Figur 4. Sosialt lekemønster i forhold til lekens intensitet.

Figur 4 viser at intensiteten i den kroppslige leken er høyere når barna leker med andre enn når de leker alene. Leken har omtrent like høy intensitet når jenter og gutter leker sammen som når barna leker i rene jente- eller guttegrupper.

Det kan bety at det å leke med andre barn stimulerer til mer vilter lek. Barn måler egne krefter og motoriske ferdigheter med andre og presser seg for å prestere sitt ytterste. De vil gjerne vise andre barn at de kan løpe fort, klatre høyt i trærne og kjøre på ski i bratte nedoverbakker. Mange utfordrer seg selv og går utover sin komfortsone fordi de blir pushet av barna de leker sammen med. Det å leke med andre gir inspirasjon til å opprettholde og videreutvikle leken over tid.

Wenger (2004) bruker begrepet *praksisfellesskap* i forbindelse med læring. Han sier at læring foregår gjennom deltagelse i velfungerende praksisfellesskap kjennetegnet av gjensidig engasjement, felles ansvarlighet og felles repertoar (ibid.). Mulighetene for motorisk utvikling og læring er således større når barn leker sammen.

Det er også slik at barn i noen sammenhenger velger å leke alene. Figur 4 viser at i alenelek er lekens intensitet ofte lav. Dersom det er de samme barna som alltid leker alene, vil disse kunne bli akterutseilt i forhold til andre barn som utvikler sin motorikk og fysiske egenskaper i lek med andre. Spørsmålet er om dette også vil få betydning for barnets sosiale utvikling.

Det at intensiteten i den kroppslige leken er høyest når jenter og gutter leker sammen, har ingen enkel forklaring, mest

sannsynlig er det flere forhold som er av betydning. Er det å leke med barn av motsatt kjønn en inspirasjon til å strekke seg for å prestere? Vi har tidligere referert til forskning som viser at gutter har høyere intensitet i den kroppslige leken enn jenter (Sallis et al 2000, Pate et al 2004, Tucker 2008, Osnes og Skaug 2015). Er det slik at det først og fremst er jentene som oppnår høyere aktivitetsnivå i leken når de leker med guttene?

OPPSUMMERING OG ANBEFALINGER

Våre resultater viser at voksne er lite aktivt deltagende i barnas kroppslige lek. I *Natur* finner vi at voksne er mer involvert i kroppslig lek enn inne og på utelekeplassen. Mens de voksne involverer seg like mye i jenters og gutters kroppslige lek på utelekeplassen, finner vi forskjeller i voksnes involvering i jenters og gutters kroppslige lek inne og i naturen.

Det er noe overraskende at de voksne ikke har tettere kontakt med de yngste, enn de eldste barna i kroppslig lek. Det ser ut til at aktive voksne fører til at barna lettere oppnår moderat og høyt aktivitetsnivå i leken og dermed bidrar til å etterkomme helsemyndighetenes anbefalinger om høyt til moderat aktivitetsnivå i kroppslig lek (Helsedirektoratet 2014).

Det mest typiske sosiale lekemønster er at den kroppslige leken i alle fysiske miljø foregår i rene jente- og guttegrupper. Et av tre barn leker alene; en større andel blant de yngste og like mange jenter som gutter. Vi finner sammenheng mellom sosialt lekemønster og den kroppslige lekens intensitet, som er høyest når barn leker sammen med andre. I naturen leker jenter og gutter oftere sammen, og dette synes å bidra til økt intensitet i den kroppslige leken.

Hvilke praktiske konsekvenser kan denne kunnskapen lede til, forutsatt at vi ønsker mer kroppslig lek i barnehagehverdagen? Nærliggende tanker kan være at personalet revurderer når pauser og møter avvikles for å få flere aktivt deltagende voksne på utelekeplassen slik at de kan bruke utetida til å arbeide pedagogisk målrettet med kroppslig lek. Personalet bør diskutere om jenter og gutter får samme muligheter til kroppslig utfoldelse. Kanskje bør barnehagen inkludere gutter bevisst i organiserte lekegrupper? Det ser også ut til at de yngste barna bør følges tettere opp, spesielt på utelekeplassen. Mer tid i naturen vil også kunne bidra til mer kroppslig lek.

LITTERATUR

- Andresen, R.** (1990): Kjønn og kultur: En studie av voksnes deltagelse i barns kjønns sosialisering på grunnlag av observasjonsmateriale fra norske barnehager. IF-rapport 10. Avdeling for fritids- og kulturfag: Høgskolen i Finnmark.
- Barbu, S., Cabanes, G. og Le Maner-Idrissi, G.** (2011): "Boys and Girls on the Playground: Sex Differences in Social Development Are Not Stable across. Early Childhood. PLoS ONE 6(1):e16407.
- Bjørgen, K.** (2012): Fysisk lek i barnehagens uterom. 5åringers erfaring med kroppslig fysisk lek i barnehagens uterom. Nordisk Barnehageforskning. 5(2), 1-15.

- Brown, W.H., Pfeiffer, K.A., McIver, K.L., Dowda, M., Almeida, M.J. & Pate, R.R.** (2006): Assessing preschool children's Physical activity: The Observational System for recording Physical Activity in children-preschool version. Research Quarterly for Exercise & Sport, 77, 167-176.
- Bugge, A. og Froberg, K.** (red.) (2015): Rapport for Forsøg med Læring i Bevægelse, Institut for Idræt og Biomekanik, Syddansk Universitet.
- Emilsen, K. og Bernhard, K.** (2010): Men and women in outdoor play – changing the concepts of caring findings from Norwegian and Austrian research projects, European Early Childhood Education Research Journal.
- Frumkin, H.** (2003): Healthy places: Exploring the evidence. American Journal of Public Health 93, no.9: 1451-6.
- Gibson, J.** (1979): The Ecological Approach to Visual Perception. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Helsedirektoratet** (2014): Anbefalinger om kosthold, ernæring og fysisk aktivitet.
- Koch, A. B.** (2013): Børns perspektiver på trivsel. Aktivitet og underaktivitet i barnehaven
- Nordic Early Childhood Education Research Journal, Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning, Vol.6, nr. 10, p. 1-23.**
- Kunnskapsdepartementet** (2011): Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.
- Osnes, H. og Skaug, H.N.** (2015): Kroppslig lek, fysisk miljø og helse i barnehagen. Første Steg, 2/2015
- Osnes, H., Skaug, H.N. og Kaarby, K.M.E.** (2015): Kropp, bevegelse og helse i barnehagen. Oslo. Universitetsforlaget, 2. utgave.
- Wenger, E.** (2004): Praksisfællesskaber. København: Hans Reitzels Forlag.
- Pate, R.R., Pfeiffer, K.A., Trost, G. S., Ziegler, P. og Dowda, M.** (2004): Physical Activity among children attending preschools. Pediatrics, 114 1258-1263.
- Salis, J.F., Prochaska, J.J and Taylor, W.C.** (2000): A review of correlates of physical activity of children and adolescents. Medicine & Science in Sports & Exercise. Vol 32. No 5, pp 963-975.
- Tucker, P.** (2008). The physical activity levels of preschool-aged children: A systematic review. Early Childhood Research Quarterly 23, 547-558.

Ikkje gløym å søk på



Den nasjonale
barnehageprisen
for kunst og kultur

Søknadsfrist
1. november 2015

kunstkultursenteret.no/barnehageprisen



GI BARN A LESELYST MED

donaldiskolen.no

Donaldiskolen.no er en nettside for alle som er interessert i å bruke tegneserier som supplerende læremiddel: barnehager, skoler, biblioteker, lærere og pedagoger.

BRUK DONALD I LESETRENINGEN!



© Disney

VI TILBYR SPESIALPRISER PÅ ABONNEMENT

Besøk nettsiden: www.donaldiskolen.no
eller ta kontakt med oss på epost: bente.skogsrud@egmont.com

EGMONT

We bring stories to life

Joggesko i regnvær

– arbeid med barns medvirkning i en norsk barnehage

Skal barns medvirkning bli mer enn ord, stilles det store krav til de barnehageansattes evne til perspektivskifte, egenavgrensning og til å skjønne at barns medvirkning er forankret i den samhandlingen de voksne kan tilby barna.



BODIL LABAHÅ (Bodil.Labahå@sor-varanger.kommune.no) er styrer i Skytterhusfjellet barnehage i Kirkenes i Finnmark. Artikkelen er tidligere trykt i den tyske og i den portugisiske utgaven av det internasjonale magasinet *Children in Europe*, med andre ord for et ikke-skandinavisk publikum, og den publiseres her for første gang på et skandinavisk språk (privat foto).

Barn i norske barnehager har en lovfestet rett til medvirkning. I barnehagelovens paragraf 3 heter det at barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. De skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Bakgrunnen for en slik rettighet er forankret i FNs barnekonvensjon, som vektlegger at barn har rett til å si sin mening i alt som vedrører det, og at barns mening skal tillegges vekt.

Hva betyr dette for barnehagenes praksis og for pedagogenes oppdrag? Betyr det at barn skal bestemme hva de vil gjøre og hvordan de vil gjøre det? Hvordan skal de som ikke har utviklet verbalspråklige ferdigheter få si hva de mener? En viktig avklaring i implementeringen av medvirkningsparagrafen var nettopp valget av begrepet «medvirkning». Berit Bae1 hevdet i temaheftet som fulgte etter lovvedtaket, at begrepet kan forståes som å gjøre noe sammen som fører til noe; at man er med å påvirke at noe skjer, kjenner at egen deltakelse bidrar til endring. En måte å oppfatte barns rett til medvirkning på, er å si at hvert barn har rett til å erfare at deres stemme blir tatt på alvor og har virkning i fellesskapet.

VOKSNES REFLEKTERTE FORHOLD TIL SEG SELV

«Medbestemmelse» var slik sett et begrep som var mer knyttet til barns muligheter til å være med i beslutningsprosesser. Etter at paragrafen ble innført i Norge ble fokuset rettet mot barns muligheter til å virke med, gjennom at de har rett til å gi

uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Dette innebærer at barn i barnehagen skal oppmuntres aktivt til å gi uttrykk for sine tanker og meninger, med den forutsetning at de skal møte anerkjennelse for sine uttrykk.

Dersom barn selv skal kjenne at de eier denne retten, er det voksne som må gi barn opplevelser av å være betydningsfulle bidragsyttere i barnehagens hverdag. Hvordan arbeider pedagogene i barnehagen med barns rett til å virke med? Hvordan arbeider pedagogene med å gi barn i alle aldre retten til å eie sine egne opplevelser? Hvilke responser får barn av den enkelte voksne? Dette innebærer at arbeid med barns rett til medvirkning er tuftet på de voksnes refleksjoner over seg selv som samspillspartnere. Hvordan lytter jeg til hva et barn uttrykker? Hva legger jeg vekt på? Hvordan forholder jeg meg til opplevelser barnet har – samtidig som jeg kjenner på min egen opplevelse?

Voksne i barnehagen må derfor ha et reflektert forhold til seg selv – for å kunne møte andre i en relasjon som er anerkjennende.

KRAV TIL VOKSNES AVGRENSETHET

Teoretisk er dette arbeidet forankret i dialektisk relasjonsteori og anerkjennende relasjoner². Som mennesker har vi to motstridende behov. På den ene siden har vi et ønske om å være nær, i relasjon sammen med andre mennesker. På den andre siden vil vi være selvstendige, stå på egne bein og klare oss selv individuelt. Disse omtales ofte som tilknytning og selvstendig avgrensning. Det er gjennom anerkjennende relasjoner at begge disse motstridende behovene ivaretas.

Betydningen av at voksne skal kunne forholde seg til opplevelsessiden hos barn, vil derfor fordre at de er avgrenset. Med avgrensethet mener jeg i hvilken grad voksne kan skille mellom hva som er egen opplevelse, og hva som er barnets. I

1 http://www.udir.no/Upload/barnehage/Pedagogikk/Temahefter/temahefte_om_barns_medvirkning.pdf?epslanguage=no [11.6.2014]

2 Bae og Waastad(2003): *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiver på relasjoner*. Universitetsforlaget

barnehagens hverdag handler dette om at voksne skal kunne kjenne etter hva de selv er opptatt av i relasjonen, samtidig som en tilstreber å se verden med barnets øyne. Siv oppdaget Oles intensjon – når hun fikk tenkt seg om. Hun sluttet å argumentere for det fornuftige i å bruke støvler når det regner.

EVNE TIL PERSPEKTIVSKIFTE

Videre er det av stor betydning å kunne skifte perspektiv. Det å kunne se verden med den andres øyne, og likevel vite hva som er ditt til forskjell fra hva som er andres, blir viktig for hvordan anerkjennelsen kommer til uttrykk. Pedagogens fokus er derfor rettet mot å arbeide med de voksnes villighet til å ta innover seg barnets opplevelser og intensjoner, og til å ta barnets posisjon gjennom å forlate sin egen for en stund. Dette er en forutsetning for å kunne møte barnets uttrykk. Det betyr at voksne og barn kan ha ulike intensjoner – som likevel kan oppleves likeverdige. Begge perspektiv kan løftes frem og anerkjennes.

Siv skjønnte etter hvert at Oles intensjon var knyttet til lysten til å ha på sine joggesko – uavhengig av om det regnet. Hun byttet posisjon. Når Ole i tillegg opplevde at Siv erkjente hans opplevelse – kjente han den kanskje bedre selv? Kanskje var det derfor han kunne forlate sin posisjon og bli med på Sivs perspektiv om å bruke støvler i regnvær?

Barnehagens arbeid med barns medvirkning handler derfor om å møte barns uttrykk på en slik måte at barnet sitter igjen med en opplevelse av uttrykket er sett og at de voksne har bekreftet og erkjent dette uttrykket. Bare da kan barn være likeverdige aktører innenfor en demokratisk praksis i barnehagen. Det betyr ikke at barnets uttrykk eller intensjon skal være den eneste som er gyldig. Det betyr at begge perspektiver er gyldige. Samtidig vil det alltid være de voksne som bærer ansvaret for de beslutninger som tas i barnehagens hverdagsliv. I fortellingen om Siv og Ole gikk de inn for å ta på støvler.

BARNES UTTRYKK OG VOKSNES ANERKJENNELSE

Pedagogenes arbeid med barns medvirkning er derfor forankret i den samhandlingen voksne i barnehagen byr på – og i hvilken grad dette oppleves anerkjennende. Anerkjennelse er knyttet til opplevelser mennesker har i møtet med hverandre, og disse får betydning for hvilke forestillinger det enkelte barnet knytter til seg selv, og til andre. Skal barnehagen møte barns uttrykk med anerkjennelse må pedagogene arbeide systematisk med de voksnes refleksjoner over seg selv som samspillspartnere.

Dette innebærer at barnehagen både må etablere refleksjonsarenaer og en organisasjonskultur med rom for å stille kritiske spørsmål. For vår barnehage har dette ført til en dreining i innholdet på planleggingsmøter: fra diskusjoner om praktiske forhold i hverdagen, til selvrefleksjon over pedagogisk praksis som ivaretar barns rett til sin egen opplevelse.



Foto: fotolia.com/lisalucia

Det er sommer i barnehagen og det regner ute. I garderoben sitter pedagog Siv sammen med Ole 1,5 år, og han skal gå ut. Han gråter høylytt, holder godt fast i sine joggesko og sier: «Vil ha joggesko på!». Siv holder godt om han og forteller han at det regner ute – og at han derfor må ha på støvler. Ole holder hardere fast i sine joggesko – og gråter utrøstelig. Siv argumenterer videre med at han ikke kan ha joggesko på, fordi det regner. Etter en stund blir Siv stille, hun stopper opp og tenker. Hun ser på Ole: «Du vil ha dine joggesko på..?». Ole gråter: «Jaaa...» trekker pusten og snufser. Hun tar med seg Ole ut til døra, åpner den og begge ser lenge ut på regnet. Siv sier igjen: «Du ville ha joggesko på... og det regner ute». Ole ser på regnet og slipper litt taket i sine joggesko og sier: «... vil ha joggesko på...». Siv sier: «Du har lyst til å ha på dine joggesko». Ole puster rolig og ser på regnet. Etter en stund sier Siv – «skal vi gå inn å ta på støvlene?» Ole nikker og sammen går de tilbake til garderoben.

Hjelpekunstnerne

Barnehagelærere kunne svart «vi underviser» når vi får spørsmål om hvordan vi arbeider med barns læring. Men vi gjør ikke det, fordi begrepet ikke harmonerer med vår praksis.



Om forfatterne: **EINAR JUELL** og **MORTEN SOLHEIM** (t.h.) er seniorrådgivere i Utdanningsforbundet.

I en halvsirkel med tripp-trapp-stoler sitter ni ett- og toåring. Foran dem sitter en barnehagelærer og forteller om hvilken dag det er, litt om været og litt om kuas egenskaper. Vi zoomer inn på barna og forsøker å anspore deres engasjement for det som foregår. Ved første nærbilde finner vi Willi. Han har en sokk som holder på å falle av, og er travelt opptatt med å redde den før den mister festet og faller ned på gulvet. Nestemann er Trym. Han ser engasjert på barnehagelæreren og sier mø, hver gang hun sier ku. Tredje på rekka er Andrea. Hun prøver febrilsk å få et innblikk i hva det er Jonas holder på med, og må stadig skifte stilling ettersom Trym sitter i veien og veiver med armene. Det fjerde lille mennesket er Christian. Han er heldig og har fått den eneste stolen som har bøyle, men ikke stropp. Stroppens fravær har gjort ham interessert i å finne ut om det er mulig å skli ned på gulvet under bøylene. Luna, som er nummer fem i rekka, dytter engasjert på Christians hode for å hjelpe til. Nå har sekseren og sjueren i rekka, henholdsvis Dorothea og Karim begynt å synge sangen som barnehagelæreren har satt i gang. Ispedd litt latter fremføres sangen og armbevegelsene med en presisjon som er beundringsverdig, all den tid de knapt har rukket å leve i to år. Åttendejente, Sigrid, synger kun de få ordene hun kan, og forsøker samtidig å få det ene kneet opp under bøylene på stolen, slik at hun kan finne en mer avslappende sittestilling. Niende far i huset heter Roar. Han har sovnet.

Bildet er kanskje utdatert for barnehagelærere. Men vi har fortsatt bildet friskt i minnet. Et minne av å løse utfordringer i hverdagen, selv om det er for få folk på jobb. I en slik situasjon kan en halvsirkel med tripp-trapp-stoler være en enkel (men langt fra god) løsning.

UNDERVISER EN BARNEHAGELÆRER?

Ved flere ganger har undervisningsbegrepet blitt diskutert av barnehagelærere. Og ved flere anledninger har barnehagelæ-

rere sagt at de ikke underviser. I fjor prøvde en av undertegnede seg på å introdusere begrepet ved å spørre *Underviser en barnehagelærer?* Mange lot seg provosere av spørsmålet. Og det er i grunn forståelig. Barnehagelæreres læringsarbeid kan ikke reduseres til det som ofte legges i begrepet undervisning, nemlig den wikipediske: «Undervisning er en form for læring der kunnskap og ferdigheter formidles av en eller flere personer til andre personer». I tillegg til denne definisjonen forbindes ofte undervisning med tradisjonell klasseromsundervisning, hvor læreren står foran elevene og forteller. Læreren underviser – barn blir undervist.

Dersom vi forstår undervisning på denne måten, blir det en selvfølge at det er provoserende for en barnehagelærer at hennes arbeid omtales som undervisning. Fordi hun reflekterer over om undervisning virker. Fordi hun vet at undervisning ikke passer ett- og toåring. Samtidig er det behov for å sette begrep på de handlingene en barnehagelærer gjør, som er ment å bidra til barns læring. I skolen heter dette undervisning. Og i skolen som i barnehagen begrenser selvsagt ikke lærerens virke seg til det som dreier seg om barns læring. Barnehagelæreren tar også aktive valg for å bidra til at barn får et godt omsorgsmiljø og gode vilkår for lek, vennskap og danning. La oss ta en omvei om Kierkegaard, for å forsøke å beskrive hvor finmasket dette arbeidet er.

ER UNDERVISNING I SANNHET EN HJELPEKUNST?

Kierkegaard omtaler hjelpekunstens vesen slik: «Hvis det i sannhet skal lykkes å føre et menneske hen til et bestemt sted, må man først passe på å finne ham der hvor han er og begynne der.» En slik formulering vil svært mange barnehagelærere kjenne seg igjen i. Ulike teorier om «å ta den annens perspektiv», har i mange tiår hvert en del av barnehagelærernes kunnskapsgrunnlag. Videre er det en del av barnehagelæreren samfunnsmandat å føre barn til et bestemt sted. Rammeplanen for barnehagens oppgaver og innhold legger føringer for hva barna skal ledes mot, både i form av et overordnet og verdi-basert formål og i form av kunnskap og opplevelser innenfor ulike fagområder.

At læringsdiskurser er blitt fremtredende når politikere snakker om barnehage, er også noe mange barnehagelærere

vil si seg enig i. Dette gjør at vi som profesjonsutøvere stadig blir avkrevd svar på hvordan vi arbeider med barns læring. «Vi underviser», kunne vi enkelt ha svart. Men vi svarer ikke det, fordi begrepsinnholdet ikke harmonerer med vår praksis.

HJELPE MEG

Tilbake til hjelpekunsten «All sann hjelpekunst begynner med en ydmykelse. Hjelperen må først og fremst ydmyke seg under den han vil hjelpe, og derved forstå at det å hjelpe ikke er å herske, men å tjene», sier Kierkegaard. Vi snakker altså her om en type ydmykelse som handler om å være bevisst egen posisjon. Å være ydmyk overfor det den andre kan og vet i kraft å være seg selv.

Hva kan vi så utlede pedagogisk av dette Kierkegaard-sitatet? Om vi for eksempel leker med begrepet *hjelpekunst* og erstatter dette begrepet med *undervisning* vil meningen endres: «All sann undervisning begynner med å ydmyke seg under den vi vil undervise og samtidig forstå at det å undervise ikke er det samme som å herske, men å tjene.» Dette kan endre den tradisjonelle forståelse av undervisning, og er en mer presis beskrivelse av barnehagelærerens arbeid. Ja, for alle læreres arbeid.

INTERESSE – Å VÆRE I MIDTEN

Barnehagelærere har, slik vi kjenner dem, en beundringsverdige evne til å stå i midten av enhver situasjon, å vise inter-esse

(inter-esse er latin for *å være i midten*). Vi vil og hevde at profesjonen ikke alltid er like gode på å beskrive hvor finmasket dette arbeidet er. Bildet av barna i halvsirkelen kan således være en metafor for det å møte det enkelte barn i en barnegruppe, «der de er», for å si det med Kierkegaard. Hjelpe meg, hjelpe oss.

Arbeid med barn i gruppe handler om å analysere enhver situasjon, og å ta en faglig og relasjonell vurdering på hvordan man best mulig kan treffe alle barn «der de er». Et forslag ville være å samle barna og gi dem det samme samtidig, som i en samlingsstund. I noen situasjoner er dette en god løsning. I de fleste situasjoner vil barnehagelærere vurdere det dit hen at det finnes bedre løsninger. Det å være i midten – å vise interesse – er i seg selv et viktig pedagogisk prinsipp i all sann undervisning.

«Hjelpe meg?» Utbryter Willi plutselig, midt under sangen om kua. Nå henger sokken i en tynn tråd og han kikker fortvilet på Ingeborg, barnehagelæreren. Ingeborg fortsetter å synge og setter seg på huk foran Willi. Hun begynner å rette på sokken hans og straks sangen er ferdig spør hun: Var det dette du trengte hjelp til? Willi nikker.

LITTERATUR:

Kierkegaard, S., Drachmann, A. B., Heiberg, J. L., & Lange, H. O. (1901). *Samlede Verker*. Bind 18. København: Gyldendal.



Foto: fotolia.com/Halfpoint

Om hjelpekunsten

Hvis det i sannhet skal lykkes å føre et menneske hen til et bestemt sted, må man først passe på å finne ham der hvor han er og begynne der.

Dette er hemmeligheten i all hjelpekunst.

For å kunne hjelpe en annen må jeg forstå mer enn ham, men dog først og fremst forstå det han forstår. Når jeg ikke gjør det, så hjelper min merforståelse ham slett ikke. Vil jeg likevel gjøre min forståelse gjeldende, så er det fordi jeg er forfengelig og stolt, så jeg i stedet for å gavne ham egentlig vil beundres av ham.

Men all sann hjelpekunst begynner med en ydmykelse. Hjelperen må først og fremst ydmyke seg under den han vil hjelpe, og derved forstå at det å hjelpe ikke er å herske, men å tjene. At det å hjelpe ikke er å være den herskesyke, men den tålmodige. At det å hjelpe er villighet til inntil videre å finne seg i å ha urett og ikke å forstå, det den andre forstår.

(Søren Kierkegaard, 1901. Vår oversettelse.)



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

Nytt finansieringssystem for private barnehager

Utdanningsdirektoratet har sendt ut et forslag til endret finansieringssystem for private barnehager, med høringsfrist 20. august. Det tas sikte på at endringene skal tre i kraft fra 2016.

DAGENS SYSTEM

Private barnehager mottar i dag tilskudd fra kommunene ut fra utgifter per barn i kommunens egne barnehager. Tilskuddet er på 98 % av kommunens utgifter og skal økes til 100 %. Det gir et romslig profitt-tillegg. Barnehager som har lavere utgift per barn enn kommunen får et tilskudd ut over egne kostnader. I den politiske nytalen kalles dette «likebehandling».

Kommunen har her et kraftig incitament til å redusere utgiftene per barn i egne barnehager. Da sparer en penger i egen drift og får redusert tilskuddene en skal betale til de private.

Det er flere grunner til at mange private barnehager har mindre kostnader per barn enn kommunale, og dermed mottar profitt-tillegg. De kan ha lavere bemanning, trangere inne- og uteareal,

mer ufaglært arbeidskraft og yngre ansatte med lavere lønn. Her har forskjellene i snitt mellom kommunale og private barnehager over tid blitt mindre. Den viktigste forskjellen er nå pensjonskostnadene. Jo lavere pensjonskostnader jo høyere profitt-tillegg.

PENSJONSKOSTNADENES BETYDNING

De private barnehagene har ulike pensjonsordninger. De fleste har ytelsespensjon som gir et pensjonsnivå på linje med de kommunale barnehagene, dersom en arbeider helt fram til pensjonsalder. Det gjelder ikke alle, og det har blant annet vært en del utmeldinger fra PBL (Private barnehagers landsforbund) basert på et ønske om billigere pensjonsordninger.

Private med ytelsespensjon vil også

ha lavere pensjonskostnader enn de kommunale barnehagene. De har ofte yngre ansatte, og da blir premien lavere. Videre har kommunene utgifter til oppsatt pensjon når den ansatte slutter før pensjonsalder, som koster langt mer enn de fripolisene en får i de private ordningene.

Den viktigste ulikheten er at kommunens pensjonskostnader betales sentralt og ikke av den enkelte virksomhet. Kostnadsnivået i kommunens barnehager regnes ut fra barnehagenes andel av kommunens ansatte. Siden barnehagen har yngre aldersstruktur og lavere snittlønn enn kommunen samlet, gir dette en høyere beregnet pensjonskostnad, enn en ville fått om barnehagens premier var regnet separat.

IMOT REGELVERKET

Enkelte kommuner har gjort beregninger for å spesifisere hva pensjonskostnadene blir for barnehagene når en bare regner ut fra eget personale. Det gir lavere utgift. De fikk beskjed om at det var imot regelverket å regne på den

måten, og de måtte fortsatt beregne pensjonskostnaden som ansatte-delen av kommunens samlede kostnader.

HØRINGSNOTATETS FORSLAG

Kommunale eller nasjonale satser

I dag er hovedregelen at tilskuddet til private barnehager beregnes ut fra kostnadene til kommunens egne barnehager. Når kommunen ikke har egne barnehager, brukes det nasjonale kostnadsnivået for alle kommunale barnehager. Høringsnotatet legger fram to alternativer, enten å fortsette som nå, eller å regne ut fra et nasjonalt kostnadsnivå for alle, med lokale avvik for arbeidsgiveravgift og for bemanningstettheten i kommunens egne barnehager.

Blir det siste alternativet valgt blir det bare på bemanningssiden kommunene nå kan redusere tilskuddene til private, ved å svekke kvaliteten i egne virksomheter. Det kan vi unngått ved å bruke nasjonale satser også på bemanningssiden.

Oslo har høyere utgiftsnivå på grunn av høyere driftsutgifter ut over personalkostnadene enn andre kommuner. Utrekningen fra PwC foreslår derfor at Oslo ikke skal medregnes i de nasjonale satsene. Direktoratet vil ha Oslo med. Dermed vil tilskuddet til de private øke sammenlignet med dagens nivå.

NYTT PENSJONSTILSKUDD TIL PRIVATE BARNEHAGER

Forslaget er at en trekker ut pensjonskostnader fra beregningen av kostnaden i de kommunale barnehagene. Det er et klart framskritt. Som nevnt gir dagens metode en overvurdering av de kommunale barnehagenes pensjonskostnader, og dermed for høye tilskudd til de private barnehagene.

Når pensjonskostnadene trekkes ut skal det gis et eget tilskudd til de private for dette elementet. Det kunne vært ordnet enkelt og rettferdig ved å sette pensjonstilskuddet til de regnskapsdokumenterte pensjonsutgiftene (ev. fra siste regnskapsår med indeksjustering til tilskuddsåret), slik at kostnadene ble

dekket uten verken gevinst eller tap.

Det som foreslås er et sjablong-beregnet påslag på 14 prosent av de kommunale barnehagenes kostnader når pensjon er trukket ut. Det innebærer at private barnehager med lavere pensjonskostnader får differansen som et nytt profitt-tillegg. PwC har anslått at 80 prosent av de private barnehagene vil ligge under dette nivået, og dermed motta det nye profitt-tillegget.

Så foreslås det at de som ligger over grensen og dermed taper, kan få dekket tapet ved ekstra tilskudd. Vilkåret er da at pensjonsutgiftene har vært på dette nivået også før 2015. At noen kan ønske å bedre pensjonsvilkårene etter 2015 skal ikke bli god tatt.

KONSEKVENSENE

Det er prinsipielt uheldig med en tilskuddsordning som innebærer et profitt-tillegg for dem som har de dårligste pensjonsordningene.

Også i dag er den offentlige støtten til private barnehager større enn deres kostnader. I stor grad er det lavere pensjonskostnader som utgjør denne profittmarginen i dagens ordning. At en nå innretter et separat profitt-tillegg direkte inn mot pensjonsdelen er like fullt et nytt trekk, som har sine særlig uheldige effekter. Det vil helt naturlig skape et enda sterkere trykk fra de private barnehagenes side i retning lavere pensjonskostnader. En ny tilskuddsordning som i klartekst stimulerer til ytterligere innsats for å svekke pensjonene, virker urimelig.

NY MODELL

Det er PwC som har beregnet og foreslått satsene i den nye modellen. De har sett på andelen pensjonskostnader i 165 barnehager under PBL. Ved en gjennomgang av 10 kommuner finner de at med 14 prosent påslag på kommunale kostnader eks pensjon vil støtten dekke opp pensjonskostnadene og mere til for 80 prosent av barnehagene.

Så langt har PBL opprettholdt ordningen med ytelsespensjon, slik at en her vil ha høyere pensjonskostnader enn

andre barnehager. Derfor vil en komme godt over 80 prosent for alle private barnehager samlet.

PwC påpeker at anslaget er usikkert. De foreslår derfor en årlig revidering, i samarbeid med KS og de private arbeidsgiverorganisasjonene. Arbeidstakere er ikke nevnt. Høringsnotatet sier intet om et slik revideringsopplegg. Gitt det hardkjøret som pågår nå for å svekke pensjonsordningene i sektoren, kan en fort oppleve at samtlige private barnehager vil få en solid overdekning med en forskriftsfestet sats på 14 prosent.

HØRINGSSVARENE

Det er flere av høringsinstansene som har kommentert det urimelige i at en viderefører og faktisk forsterker et system hvor det offentlige gir tilskudd til private for utgifter disse ikke har. Det pekes på at en i større grad burde sette krav til at midlene faktisk brukes til barnehageformål. Dagens regelverk har i liten grad regler som tillater avkorting basert på manglende bruk av midlene til barnehagedriften. Slike synspunkter kommer både fra Unio og fra Fagforbundet, fra KS og også fra PBL og Virke. Det vises blant annet til det urimelige i at en skal gi tilskudd basert på lokal bemanningstetthet også til barnehager som ikke etterstreber en tilsvarende tetthet.

Det er stor tilslutning til å gjøre systemet med nasjonale satser obligatorisk. KS vil ikke det, ut fra hensynet til kommunenes valgfrihet.

STOR TILSLUTNING

Det er stor tilslutning til forslaget om et eget pensjonstilskudd, ut fra at dette fjerner den urimeligheten som i dag ligger i for høye pensjonsanslag i beregningen av kommunale kostnader. Så er det flere som påpeker svakhetene i forslaget om en sjablonsats på 14 prosent og ber om at dette beregnes på nytt ut fra kvalitetssikrede oppgaver. Spesielt Unio og Fagforbundet vil at tilskuddet skal knyttes nærmere opp mot den faktiske pensjonsutgiften for den enkelte barnehage. Det blir spennende tider framover.

Barnas **første steg** inn i utdanningssystemet skjer i barnehagen

Derfor må normen om 50 prosent barnehagelærere innfris snarest, vi kan ikke vente til 2020.



STONE JØSSUND

(tone.jossund@utdanningsforbundet.no) er hovedtillitsvalgt/organisasjonstillsvalgt barnehage i Utdanningsforbundet Trondheim (privat foto).

I dag går ni av ti barn i barnehage. Oppmerksomheten har lenge vært rettet mot nok barnehageplasser, men i det siste er det blitt større bevissthet på kvalitet og kompetanse. Likevel er andelen ansatte med førskolelærerutdanning omtrent uendret de siste ti årene.

Forskning er tydelig på at gode barnehager har langsiktig positiv virkning for barns utvikling og læring. Mange av barna tilbringer opp til ni timer i barnehagen hver dag. Med så lange dager i barnehagen er det viktig at kvaliteten på det pedagogiske opplegget er god.

Det er store forskjeller mellom kommunene i andelen barnehagelærere når vi ser på tallene fra KOSTRA (Kommune-Stat-Rapportering). I noen av kommunene er det i snitt bare

15 prosent av ansatte som er utdannet barnehagelærer, mens det i de beste er over 50 prosent. Dette betyr at ikke alle barn i Norge gis like gode muligheter til å få en bra start i utdanningsløpet. Det kan altså ha stor betydning for barnet om det er bosatt på Dovre, der det er 58,1 prosent andel barnehagelærere, i Vardø med 17,4 prosent, i Oslo med 31,8 prosent, eller i Trondheim med 41,9 prosent. Utdanningsforbundet Trondheim mener at barn skal ha et kvalitativt godt tilbud i barnehagen uavhengig av hvor i landet de bor.

DEN VIKTIGSTE RESSURSEN

I stortingsmelding nr. 41 *Kvalitet i barnehagen* (2009) slås det fast at personalets faglige og personlige kompetanse er barnehagens viktigste ressurs og en forutsetning for at barnehagen skal være en god arena for omsorg, lek, læring og sosial utjevning.

Anne Greve har skrevet i sin doktoravhandling *Vennskap mellom små barn i barnehagen* (2007) at det er ekstra

viktig for de yngste barna å være i små barnegrupper og ha stabile voksne med førskolelærerutdanning rundt seg. Dette fordi det ofte er det verbale som dominerer relasjonene mellom barn og voksne i barnehagen, og de yngste barna uten fullt utviklet språk kan lett bli oversett.

For å få god kvalitet i alle barnehager trenger vi flere utdannede barnehagelærere som har et kyndig blikk for barns behov. De må observere hvert enkelt barn og tilrettelegge ut fra dette barnet, men også legge opp til aktiviteter som passer hele barnegruppen.

UTDANNING BEGYNNER I BARNEHAGEN

Barnehagelærere skal sørge for at barnehagen arbeider i tråd med kravene i barnehageloven og rammeplanen. Det skal blant annet arbeides med sju ulike fagområder: kommunikasjon, språk og tekst, kropp, bevegelse og helse, kunst, kultur og kreativitet, natur, miljø og teknikk, etikk, religion og filosofi, nærmiljø og samfunn og antall, form og rom.

Disse kan sammenlignes med fag det arbeides med på skolen, men forskjellen

er at det meste som foregår i barnehagen er tverrfaglig og preget av lek, temaarbeid og prosjekt. Vi er utdannet til å se hele barnet, og planlegge aktiviteter som gir gode opplevelser, skaper nysgjerrighet, mestring og lærerlyst.

Barns utdanning begynner i barnehagen, og den første læreren de treffer, er barnehagelæreren. Her skal barna bli trygge, få venner, utvikle sosial kompetanse, språk og motorikk. De skal undre seg, reflektere, finne svar og få svar. De skal leke, tulle, synge, tegne, hoppe, krangle, løse konflikter og samarbeide. De skal medvirke, bli tatt på alvor og lære om demokrati. De skal lære seg å stå på kravene, men også lære å jenke seg. De skal lære om respekt, empati, toleranse, likeverd, ulike kulturer og religioner, årstider, miljøvern og ulike tradisjoner. De skal føle seg verdifulle og bli selvstendige. Dette i tillegg til mye annet. Barna skal ha en god barndom som skal oppleves her og nå.

KLARER SEG BEDRE PÅ SKOLEN

Barn som går i gode barnehager trives bedre og klarer seg bedre på skolen.

Folkehelseinstituttet har i rapporten *Bedre føre var... Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og erfaringer* (2011) gjort en gjennomgang av tilgjengelig forskning på barnehageområdet, og konkluderte med at høykvalitetsbarnehager er ett av de viktigste psykisk helsefremmende og forebyggende tiltakene for barn under skolealder. Lav kvalitet i form av for eksempel mangel på utdannet personell, vil kunne svekke de positive virkningene som en god barnehage kan gi.

En undersøkelse fra Danmark viser en klar sammenheng mellom kvaliteten på barnehagen og barnas karakternivå ti år etter. Det viser seg at barnehager med stabil bemanning og høy pedagogtetthet gir høyere karakternivå på skolen (Bauchmüller, Gørtz og Würtz Rasmussen 2011: *Long-run benefits from universal high-quality preschooling*).

NORGE I BAKLEKSA

UNICEF (= FNs internasjonale hjelpefond for barn) har gitt ut rapporten *The*

child care transition (Det store omsorgsskiftet, 2008).

Under kriteriene for omsorg for små barn utmerker norske barnehager seg ved *ikke* å tilfredsstille minimumskravet om minst 80 prosent ansatte med grunnleggende opplæring innenfor barneomsorg. Videre tilfredsstiller ikke Norge

lærere, men fortsatt ikke et politisk vedtatt krav. Ved å få minst 50 prosent barnehagelærere i barnehagen vil kvaliteten og det faglige miljøet heves betraktelig. Utdanningsforbundet Trondheim krever at politikerne må innfri normen om minst 50 prosent barnehagelærere snarest mulig.

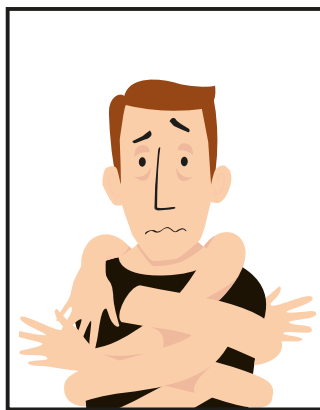
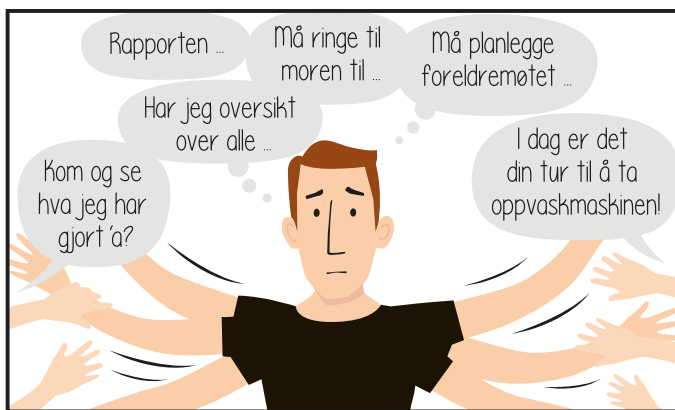


Foto: fotolia.com/anidimi

kravet om 50 prosent ansatte med minst tre års barnefaglig utdanning. Norge ligger etter en rekke andre europeiske land når det gjelder andel fagutdannet barnehagepersonell.

Hvis politikerne vil satse på kvalitet i barnehagene, må de sørge for å ansette flere gode barnehagelærere. Det er et politisk ønske om flere barnehage-

Når vi vet hvor viktig dette vil være for barna i barnehagen, så kan vi ikke vente til 2020. Barnas første steg inn i utdanningssystemet skjer i barnehagen, og derfor må det ansettes flere barnehagelærere nå.



Barnehagelæreryrket er spennende og givende, men for mange kan det være krevende å gå fra utdanning til yrke. Som nyutdannet har du god nytte av veiledning fra en erfaren kollega med veilederutdanning. Har du ikke allerede fått tilbud om veiledning? Be lederen din om det! Les mer på udir.no/nyutdannede



Les også Første steg digitalt

Ebladet finner du på
udf.no/forste-steg eller på
utdanningsnytt.no

God lesing!





Bernt Andreas Hennum,
Mari Pettersvold & Solveig Østrem (red.)
Profesjon og kritikk
Fagbokforlaget, 2015
331 sider

Mye bra om kritikk

Å tenke kritisk er viktig for utviklingen av barnehagefaget. En bok med mye bra kritikk men også deler som kunne vært skarpere.



EINAR SUNDSDAL
(einar.sundsdal@hist.no) er førsteamanuensis i pedagogikk ved Fakultet for lærer- og tolkeutdanning, Høgskolen i Sør-Trøndelag



MARIA ØKSNES
(maria.oksnes@plu.ntnu.no) er førsteamanuensis i pedagogikk ved Program for lærerutdanning NTNU (privat foto)

Stadig flere insisterer på kritikkenes betydning. Det gjør også forfatterne bak antologien *Profesjon og kritikk*.

TIL RETT TID

Hvorfor akkurat kritikk? I *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* gir Michael Apple et mulig svar i essayet «Reflections on the Educational Crisis and the Task of the Critical Scholar/Activist». Det handler om at utdanningssektoren, fra barnehage til høyere utdanning, er blitt en stridssone. Når utdanning i økende grad bestemmes av tanker om produktivitet og konkurranse om målbare resultater, kommer den i konflikt med utdanningens mer omfattende formål, som er verdiformidling, oppdragelse og danning for demokratisk deltakelse. Apple beskriver det hele som en ideologisk situasjon, der politisk sty-

ringsiver slår lag med sterke føringer på forskningen og til dels bastante konklusjoner fra forskerne selv. Vi har interessant nok fått en politisk situasjon, der også den som ikke tar standpunkt rent faktisk tar et standpunkt ved holde seg nøytral og utføre jobben sin uten å kny.

I lys av denne situasjonsbeskrivelsen er det nå riktig tidspunkt for å gi ut en bok om profesjon og kritikk.

MER SELVSTENDIG

Det er relativt stor variasjon i sjanger på de ulike bidragene. Enkelte bidrag er satt opp slik vi tradisjonelt kjenner en vitenskapelig artikkel med egne avsnitt om teori, metode, funn og drøfting, mens andre er mer essayistiske i formen. Artikkene bygger på velkjent samfunnsvitenskapelig og pedagogisk teori. Her finnes mange av *the usual suspects* når man i pedagogiske sammenhenger snakker om kritikk, fra kritisk teori (første, andre og tredje generasjon) til Gert Biesta og Lars Løvlie.

Flere av artiklene ville vært tjent med at forfatterne hadde behandlet teori-grunnlaget mer kritisk og selvstendig. Det vi anser som en noe ukritisk referering av for det meste velkjent teori kan fremstå som litt kjedelig, særlig i en bok som fremhever verdien av å gå hverand-

res argumenter på klingen. Den ukritiske behandlingen medfører også at det i flere av artiklene tidvis er vanskelig å forstå hva som er redegjørelse for teori og hva som er forfatterens egne standpunkter.

Selv om alle artiklene kan sies å tematisere forholdet mellom profesjon og kritikk er fokus og problemstillinger nokså varierte. Flere av bidragene retter eksplisitt kritikk mot ulike forhold i det barnehagepedagogiske feltet. Det handler for eksempel om byråkrati og rommet for kritikk (Bernt A. Hennum), politiske forventninger om læringsutbytte (Anne Greve) eller effektstudien som utdanningspolitisk styringsinstrument (Jon Kaurel).

KRITIKKENES NØDVENDIGHET

I en antologi med 12 ulike forfattere forventer ikke vi som lesere en entydig eller samstemt forståelse av begrep som hører til ulike tradisjoner og fagområder. Likevel er vi interessert i hvordan de sentrale begrepene profesjon og kritikk er ment å ramme inn boken. Redaktørene selv er etter alt å dømme mer interessert i kritikk enn i profesjon, særlig fordi kritikk antas å være av avgjørende betydning for at profesjonen skal kunne ivareta sitt samfunnsmandat.

I redaktørenes felles forfattede introduksjon skriver de at det er et premiss for boka som helhet at kritikk ikke er til å komme utenom. Tvert imot, kritikken er «nødvendig ut fra vitenskapsteoretiske og epistemologiske [...] og etiske hen-

syn». I avslutningen hevder de at i alle sammenhenger der mennesker møtes «må kritikken anses som ontologisk nødvendig». Videre at den eneste legitime kritikk er den som er «motivert av forestillinger om rettferdighet». Dette er interessante og sterke påstander vi gjerne skulle sett var mer utførlig drøftet.

FAGLIG TYDELIGHET

Målgruppen for boken oppgis å være studenter i profesjonsutdanninger og masterutdanninger, barnehagelærere, lærere og pedagoger. Det å belyse kritikk, hva det er og hvilke vilkår den har er viktig for denne målgruppen. Flere av artiklene i boken eksemplifiserer dette. For eksempel viser Liv Torunn Eik hvordan fravær av et profesjonsspråk, som muliggjør ulike former for kritikk, ofte fører til tilpasning fremfor profesjonell faglighet hos nyutdannede barnehagelærere. Lise Juritsen og Jostein Østmoen har også fokus på språkets betydning for profesjonsutøvelse. De argumenterer for at kunnskap som kommer til syne i barnehagelæreres handlinger må kunne beskrives med det de kaller et felles fagspråk. Når det motsatte skjer, det vil si at barnehagelærerne konsekvent bruker et hverdagslig språk, løper barnehagelærerne en betydelig risiko for å bli oppfattet som «utydelige i sin profesjonskunnskap». Å kunne være faglig tydelig innebærer å kunne forklare og begrunne sine handlinger og valg med henvisning til faglige og etiske vurderinger. Denne måten å beskrive faglighet og profesjonalitet på er konkret og troverdig.

REBESKRIVELSER

En av intensjonene med boken er ifølge redaktørene å utvikle alternativer til de instrumentelle tilnærmingene til barnehagen som preger samtiden, både når det gjelder politikk og forskning. Dette er en

hensikt det er lett å slutte seg til. En måte å gjøre dette på er gjennom det pragmatiske filosofer som Robert Brandom og Richard Rorty kaller *rebeskrivelser*. Rebeskrivelser handler da om å endre vårt handlingsrom og våre prioriteringer ved å peke på alternative sammenhenger mellom ulike fenomen vi må forholde oss til. En god rebeskrivelse gjør at vi blir oppmerksomme på og fokuserer på andre mønstre enn dem vi er vant til å orientere oss etter. Selv om ikke forfatterne i denne boken beskriver sine prosjekt på denne måten leser vi flere av bidragene som rebeskrivelser av denne typen.

Når Solveig Østrem gjennom sin intervjustudie beskriver en rekke nyanser, motsetninger og spenningsforhold som preger barnehagelæreres profesjonsutøvelse bidrar det til en utvidelse av det profesjonelle handlingsrommet som ofte har vært preget av ideer om harmoni og enighet. Flere av artiklene fremhever at den profesjonelle fagligheten bør styrkes på bekostning av en bundethet til en tradisjon som ofte bidrar til å opprettholde denne harmonimodellen. «Slik har vi alltid gjort det» er ikke et gyldig argument, og det blir vi gjort oppmerksomme på i denne boken. Samtidig har boken en artikkel som setter denne utviklingen i perspektiv. Jakob Bøje retter i sitt bidrag et kritisk blikk på selve ambisjonen om å om å bli en profesjon. Bøje argumenterer for at danske pedagogers profesjonaliseringsprosjekt ikke er velegnet til å imøtegå ekstern kritikk, men heller overtar den. Resultatet hevder han er nye arbeidsdelinger og hierarkier mellom pedagoger og mellom pedagoger og ikke-pedagoger. Bøjes kritiske refleksjoner over forholdet mellom profesjonsbegrepet og pedagogisk arbeid stiller til skue nye mønstre som er verdifulle bidrag til den pågående debatten. Selvkritiske røster bidrar ofte til fagutvikling.

«PEDAGOGISK BALLADE»

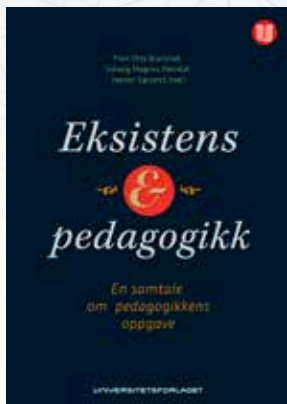
Gode rebeskrivelser bidrar til å sette begreper i bevegelse slik at vi som bruker dem oppfatter verden litt annerledes. I en kritikk av instrumentelle tilnærminger til pedagogikk lanserer Line Togsverd og Jan Jaap Rothuizen begrepet *ballade*. Ballade, skriver de, kan ha mange betydninger. Ballade er ikke bare en formålsløs spaseretur eller en folkevise, det betegner mer eller mindre alt det som går på tvers av det regelrette, effektive og produktive. Og kanskje nettopp derfor er ballade noe vi «længes etter og gjerne vil stemme i». Deres påstand om pedagogikkens grunnvilkår er at det alltid vil være ballade, markerer effektivt avstanden til ambisjoner om ren pedagogisk fornuft og vilje til evidensbasering av alle pedagogiske forhold. Vi håper Togsverd og Rothuizen synger videre på sin vise og utvikler forestillingen om ballade som pedagogiske erkjennelsesform!

BIDRAGSYTERNE

Bidragstyperne i boka er seks kvinner og seks menn fra 37 til 61 år som er invitert med på bakgrunn av deres forskningsinteresser. Tre av forfatterne er danske, resten norske. De er ansatt i universitets- og høyskolesektoren med bakgrunn i sosiologi og pedagogikk. Noen av forfatterne har bakgrunn som barnehagelærere.

SKARPERE ARGUMENTER

En bok som har kritikk i tittelen inviterer ikke til å bli lest med «Ja-hatten på» for å låne et begrep fra boken. Vi har antydnet at flere av artiklene ville hatt godt av litt mer motstand. Det kunne gjort argumentene enda skarper. Og skarpe argumenter trengs når vi skal fortsette å begrunne vår motstand mot det redaktørene kaller den rådende forvaltningsideologien og myndighetenes styringsinteresse.



Eksistens & pedagogikk
 En samtale om pedagogikkens oppgave
 Av Paul Otto Brunstad, Solveig Magnus Reindal
 og Hernes Sæverot (red.)
 Universitetsforlaget 2015
 231 sider

En nødvendig renessanse for pedagogisk filosofi

Pedagogikk har blitt et moteord i konkurransesamfunnet. Denne boken tar for seg hva pedagogikk egentlig handler om.



AV INGEBORG TVETER THORESEN

(ingeborg.t.thoresen@hbv.no) Tidligere rektor og førstelektor ved Høgskolen i Vestfold, forsker og forfatter. En nå pensjonist og foredragsholder.

Hva er pedagogikkens oppgaver? Det er spørsmålet forfatterne av boka *Eksistens & pedagogikk* inviterer til en samtale om i denne boka. Det gjør de ved å fornye og løfte frem glemte sammenhenger innenfor det de mener er pedagogikkens viktigste oppgaver. Boka har 11 kapitler, og jeg har plukket ut noen av dem i min omtale. Bokas forfattere kommer fra pedagogikkmiljøene ved Universitetet i Bergen, Høgskolen i Bergen og Norsk lærerakademi (NLA). NLA har etablert forskningsgruppen *Eksistens og Pedagogikk*, som har utgitt denne artikkelsamlingen i bokform med samme navn. Boka er det vel verdt å bruke tid på for alle som er opptatt av pedagogikk, enten det er studenter og lærere på barnehagelærerutdanningen, eller barnehagelærere ute i barnehagene.

Boka er, som en av forfatterne, professor Jostein Sæther ved NLA, påpeker, opptatt av barn og unges eksistensielle møte med en kompleks og usikker fremtid. Forskergruppen legger vekt på at dette møtet er de voksnes ansvar – i blant annet institusjoner for oppdragelse og utdanning. I et av bokens siste kapitler slår Jostein Sæther fast at «det er strid om pedagogikkfaget». Boka gjenintroduserer eksistensfilosofiske tanker i pedagogikken. Slik jeg leser den, representerer den en mot-tenkning som også styrker barnehagepedagogikken, fordi den har betydning for barnehagelæreres hverdag med deres helhetlige tenkning og praksis.

For å få tak i eksistensbegrepets innhold viser forfatterne til den tyske filosofen, læreren og en av pedagogikkens grunnleggere Otto Bollnow. Han forstår ikke pedagogikk først og fremst gjennom begrep som læring, sosialisering og kompetanseoppbygging. For ham handler pedagogikk om en overordnet, personlig og selvstendig tilegning i samspill mellom den tradisjonelle formidlingen av

pedagogikk, kritikken mot den og fornying av pedagogikken i lys av sosiale og kulturelle vilkår for pedagogisk arbeid.

Sæthers kapittel viser hvordan eksistensspørsmålet har vært aktuelt for ulike pedagogiske retninger og fagpersoner, illustrert gjennom et kort historisk riss av Bergensmiljøet fra 1970-tallet, med toneangivende pedagoger, som Stig Mellin Olsen og Hans Skjervheim, ved Universitetet i Bergen og Nils Magnar Grendstad og Toralf Tveiten ved NLA. De skriver spesielt om pedagogikk i lærerutdanningen.

I bokas innledning drøfter redaktørene pedagogikk som akademisk disiplin. De trekker linjer fra 1700-tallet og fram til dagens debatt. Med Askeladden som eksempel peker de på de uforutsette «bruddene» som alltid er i en pedagogisk situasjon. De «forstyrre» planer og utfordrer pedagogen. Dermed befinner pedagogikken seg i spenningen mellom det planlagte og det uforutsette. «Det er lærdommen fra livets mange bruddflater, som synes å gi pedagogikken dens eksistensielle dybde, og dermed en annen type utfordringer enn den som kan løses med evidensbaserte metoder og kunnskaper», skriver forfatterne. For-

fatterne påpeker at «tradisjon og historie er viktig, men begge må hele tiden justeres i møte med den aktuelle situasjonen». De mener hver ny generasjon derfor må fornye kunnskapen, uansett hvor godt den er forankret i empirisk forskning.

Den anerkjente pedagogiske filosofen Gert J.J Biesta, er ifølge flere av kapitlene, en viktig kraft for forskergruppen. Han er professor II ved NLA. De viser til sentrale begreper i hans pedagogisk-filosofiske tankebygning som sosialisering, kvalifisering og subjektivering. De kan ikke skilles, men står i et avhengighetsforhold til hverandre, der subjektivering, som betyr å være et subjekt, (leve-som-subjekt), er det sentrale i det pedagogiske arbeidet. Dette drøfter Biesta ut fra tekster og tanker av både Hannah Arendt og Emmanuel Levinas i bokas siste kapittel «Hva er den pedagogiske oppgave?» Biestas kritikk av den dominerende læringsdiskursen er kjent fra artikler og bøker. Biesta mener læring har fortrenget sentrale pedagogiske begreper fra den pedagogiske fagsamtalen, og dermed også forståelse av hva pedagogikk er.

Førstelektor i pedagogikk ved NLA, Jan Gilje har i boka en godt begrunnet, praksisnær tilnærming, og spør: «Kan pedagogisk *credo*-tenkning selvstendigjøre personen og pedagogen?» Han forklarer at «nærliggende begreper til *pedagogiske credo* er pedagogens grunnsyn, ethos og selvforståelse». Gilje

mener at en rekke spørsmål bringer en nærmere et pedagogisk *credo*. Et pedagogisk *credo* er spørsmål som «Hva er viktig for deg? Hvilke mål har du? Hva «brenner» du for? Hva har du tro på? Hva er meningsfylt i arbeidet for deg?» Hans tilnærming er en hjelp til refleksjon og selvstendigjøring i tråd med Biestas begrep subjektivering.

For barnehagelærere vil trolig Ruth Ingrid Skoglunds, kapittel «Barn og konflikter i barnehagen – sett i lys av Gert Biestas perspektiv på demokrati og pedagogisk virksomhet» – være spesielt interessant. Hun tar opp tema som demokrati og konflikter. «Konflikter som motstand og protester oppstår daglig i barnehagen. Konflikter kan føre til ekskludering, men de kan også bidra til prosesser der fellesskapet kontinuerlig blir utfordret av spørsmål om likeverd, frihet og inkludering», ifølge Skoglund. Hun er 1.-amanuensis i pedagogikk ved NLA, og tar utgangspunkt i egne erfaringer når hun ser konflikter i lys av barnehagen som et demokratisk fellesskap. Skoglund går ved hjelp av en rekke filosofer inn på vesentlige begreper som demokrati, handling og frihet, muligheten til å være sammen i forskjellighet og barns mulighet for subjektivering. I stedet for å anlegge et læringsteoretisk eller utviklings- psykologisk perspektiv, anbefaler hun å starte med å spørre hva vi forstår med demokratisk medborgerskap og politisk subjektivitet. Når barnehage skal fremme barns aktive deltakelse og

tilhørighet til et gjensidig forpliktende fellesskap, peker Skoglund på at vi også må drøfte det å ivareta ulike og tilsynelatende paradoksale prosesser. Det er fordi barnehagen som demokrati forutsetter omsorg og beskyttelse, jf. FN's Barnekonvensjon.

Det snakkes mye om praksissjokket i barnehagelærerutdanningene. I bokens kapittel «Nykommeren- fra teoretisk innøvelse til faglig utøvelse i lys av praktisk visdom» av Paul Otto Brunstad, får barnehagelærerne konkret hjelp til hvordan de kan takle fremtidens utfordringer i yrket. Dette er kunnskap de som underviser barnehagelærere også kan dra nytte av. Brunstad er professor ved NLA og en kjent foredragsholder og forfatter. I innholdsfortegnelsen mangler imidlertid alle forfatternes navn. Det bør endres i et nytt opplag.

Denne boka må studeres over tid av både undervisere og studenter på ulike nivå i lærerutdanningene. Den vil også gi viktig faglig stoff for barnehagelærere med veiledningsansvar i forhold til pedagogiske oppgaver.



HEGE VALÅS
(hege.valas@udf.no)
er leder Kontaktforum
barnehage og medlem av
Utdanningsforbundets
sentralstyre
(foto: Arne Solli).

Finansiering som sikrer et likeverdig barnehagetilbud

Høringen om endringer i finansieringen av private barnehager vil få betydning for hele barnehagesektoren.

I høringa er det foreslått en rekke endringer i finansiering av private barnehager. Jeg vil her løfte fram to av forslagene: 1. To modeller for finansiering av private barnehager og 2. Finansiering av pensjon.

Finansieringen av barnehagesektoren må ha som mål å sikre likeverdig og høy kvalitet i barnehagetilbudet. Alle barnehager må derfor ha rammevilkår som legger til rette for dette. Likebehandlingen må ikke bare sikre de private barnehagene på inntektsiden, men også gjelde sikring av kvaliteten – altså forpliktelser. Det betyr at lovverket må sikre at offentlige midler blir brukt til barnehageformål og ikke privat fortjeneste. Slik jeg ser det, innebærer ikke forslagene endringer som begrenser private barnehagers mulighet til å ta ut utbytte, bygge opp egenkapital eller fortjeneste på andre måter.

Hvilken finansieringsmodell ivaretar et likeverdig barnehagetilbud best?

Utdanningsforbundet ser betydelige svakheter i begge modellene for finansiering av private barnehager. Av de to alternativene som er ute på høring, mener vi at forslaget om en nasjonal sats er det alternativet som best kan legge til rette for et likeverdig tilbud til alle barn. Det andre alternativet er å videreføre dagens modell.

I dag er det svært store forskjeller

i tilskuddet per barn i private barnehager. Forskjellene truer prinsippet om et likeverdig barnehagetilbud over hele landet. Koblingen mellom kostnadene i kommunale barnehager og tilskuddet til private, skaper uheldige insentiver til å spare penger i kommunale barnehager.

En ordning med nasjonale satser vil kunne bidra til å redusere både ulikheter mellom kommunene og redusere kommunens incitamenter til å redusere ressursbruken i egne barnehager. Men det er også klare svakheter med dette alternativet. En nasjonal sats medfører at private barnehager i kommuner med høye kostnader, kan bli dårligere stilt. De høye kostnadene kan f.eks. skyldes at barnehagene i kommunen må ha høyere lønninger enn gjennomsnittet for å tiltrekke seg kvalifisert arbeidskraft. Den nasjonale satsen bør derfor justeres med flere faktorer som gjør at det tas hensyn til det lokale kostnadsnivået. Det bør vurderes om det i tillegg skal justeres for pedagogtettheten.

Forslaget med nasjonale satser innebærer også en risiko for at det blir store forskjeller i rammevilkårene for kommunale og private barnehager i samme kommune. Kommuner med anstrengt økonomi kan bli nødt til å gi sine kommunale barnehager dårligere rammevilkår enn det de private får med nasjonale satser.

Når det gjelder pensjonsutgifter er et forslag å fjerne kommunens pensjonskostnader fra grunnlaget for beregning av ordinært tilskudd og heller knytte dette til de faktiske utgiftene de private barnehagene har til pensjon. Dette mener jeg er den klokkeste måten å gjøre dette på. De store forskjellene mellom kommunale og private pensjonsordninger gjør det urimelig at de kommunale pensjonene skal inngå i beregningsgrunnlaget for tilskudd til alle private barnehager. Dette er likevel ikke helt enkelt. Et fast påslag på 14 prosent vil medføre at mange barnehager vil få et påslag som i betydelig grad overstiger de faktiske kostnadene disse barnehagene har til pensjon. Disse midlene vil i mange tilfeller kun komme barnehageeieren til gode. Vi mener derfor at påslaget bør knyttes tettere opp mot de faktiske kostnadene barnehagene har til pensjon, eventuelt i form av en gradering av selve satsen basert på de faktiske kostnadene, begrenset oppad til kommunens egne pensjonskostnader. Dersom det blir innført en fast presentsats, må det være en forutsetning at barnehager som kan dokumentere høyere pensjonsutgifter får dette dekket. Pensjon er en utrolig viktig del av en lønns- og arbeidsvilkårene for våre medlemmer og viktig for å sikre et likeverdig tilbud for barna. Tilskuddet skal bidra til dette. Slik det nå er foreslått er det ikke endelige krav om at tilskuddet skal gå til det formålet det er gitt på grunnlag av. Det er urimelig!



BJØRN SAUGSTAD
(bjorn.saugstad@utdanningsforbundet.no)
er advokat i Utdanningsforbundet

Kan bli skjerpet krav om politiattest

Kravene til politiattest for å jobbe i barnehage kan bli strengere, dersom et nytt lovforslag blir vedtatt.

Barnehagen er en vesentlig del av barns oppvekstmiljø. Det er viktig at barna er trygge på at de ikke utsettes for overgrep i barnehagen. Barn har liten mulighet, både fysisk og psykisk, til å kunne forsvare seg mot overgrep fra voksne. Et viktig virkemiddel i denne sammenhengen er at det stilles krav om at de som skal ansettes i barnehage må vise politiattest.

Kravet om politiattest står i barnehagelovens § 19.

BRUDD PÅ STRAFFELOVEN

I denne bestemmelsen framgår det klart at den som skal ansettes, «fast eller midlertidig» skal legge fram politiattest. Det vises i barnehageloven til politiregisterloven § 39, første ledd. Her står det at det på attesten skal anmerkes om person er «siktet, tiltalt, har vedtatt forelegg eller dømt» for overtredelse av en rekke bestemmelser i straffeloven. Dette gjelder blant annet ervervelse, innførsel eller oppbevaring av narkotika, ulike typer seksualforbrytelser etter straffeloven kapittel 19, eksempelvis seksuell omgang ved vold, misbruk av stilling, utøvd mot barn under 14 og 16 år, seksuell handling av ulik karakter,

voldtekt, samt grove legemskrenkelser, drap eller ran.

MÅ VURDERES

Mindre alvorlige legemskrenkelser omfattes derimot ikke av kravene til registrering.

Det framgår klart av barnehageloven at personer som er «dømt for seksuelle overgrep mot mindreårige» ikke kan bli fast, eller midlertidig ansatt i barnehager. I tilfelle brudd på andre bestemmelser som politiregisterloven viser til må konsekvensen av merknaden som er gitt på politiattesten, vurderes i det enkelte tilfelle. Det er derfor ingen automatikk i at andre forhold enn brudd på bestemmelser om seksuelle overgrep mot barn, skal lede til yrkesforbud. Barnehageeier har ifølge loven en mulighet til å gjøre en helhetsvurdering av søkerens egnethet i forbindelse med ansettelsen.

Det kan i tillegg kreves politiattest for personer som «regelmessig oppholder seg i barnehage», eller har vesentlig innflytelse på barnehagens drift. Dette kan være ekstrahjelpere, vaktmester og de som lager mat, men også eier av barnehagen, eier av barnehageloka-

lene og familiemedlemmer som er til stede, for eksempel i åpningstiden til en familiebarnehage.

ENDRINGER AV REGELVERK

Regjeringen har et forslag om enkelte endringer av regelverket om bruk av politiattest i barnehager ute til høring. Høringsfristen gikk ut i mars, og ifølge Kunnskapsdepartementet regner man med at saken er ferdigbehandlet i oktober eller november i år.

Et av de nye forslagene er at personer som skal arbeide i korte vikariater i barnehagen må legge fram politiattest fra første dag. I dag kan vikarer i barnehage arbeide i to uker uten å levere politiattest.

Et annet forslag er at adgangen til fornyet vandelskontroll blir mer synliggjort.

Enkelte endringer av struktur og formuleringer av forskriften for å gjøre reglene lettere tilgjengelige er også foreslått. I tillegg er det foreslått at kravene for å bedre barns behov for beskyttelse blir nærmere presisert.

Det vil være naturlig å komme tilbake til disse reglene når de er vedtatt.



TOVE ERNA BELLAND

(tove.erna.belland@stavanger.kommune.no)
er styrer i Jåttå barnehage i Stavanger.
(Foto: Privat)

Nyttig barnehagevandring

Å observere mine pedagogiske ledere på jobb gir meg på kort tid mulighet til å se, støtte og utfordre dem.

Jåttå barnehage er en av Stavangers største barnehager med 17 avdelinger og 70 ansatte. Å være styrer for en så stor bedrift er annerledes enn i en mindre barnehage. Min relasjon til de pedagogiske lederne er ikke så tett som i mindre barnehager. For å utvikle god og likeverdig kvalitet på alle avdelinger må min ledelse forholde seg til to nivåer. Den må «treffe» hver enkelt pedagogiske leders ståsted (nivå 1), men må også «treffe» hele organisasjonen samlet (nivå 2). Med at min ledelse må «treffe» tenker jeg bruk av Flytsonemodellen til Csikszentmihalyi. Mål og tiltak må være i tråd med den enkeltes flytzone, samt en samlet barnehages flytzone.

Hvordan skal jeg som styrer få nyttig kunnskap og informasjon og se, støtte og utfordre den enkelte leder og barnehagen samlet? Etter å ha prøvd ulike former for besøk, veiledning, samtaler, observasjoner med ymse resultat har vi funnet et verktøy som er hensiktsmessig og effektiv for meg som overordnet leder, men også for de pedagogiske lederne.

Jeg har i år gjennomført to runder med «barnehagevandring», eller kanskje bedre kjent som skolevandring. Barnehage- og skolevandring er et lederverktøy til bruk i utviklings- og implementeringsprosesser og skal bidra til å øke kvaliteten på støtte- og veiledningsarbeidet

fra styrer til den enkelte pedagogiske leder og lederteam. Vandringen styrer styrers rolle som pedagogisk leder av institusjonen og bidrar til å styre utviklingsarbeidet. Jeg gjennomførte to avtalte observasjonsbesøk på 20 minuter

«Et par av de nyutdannede barnehagelærerne synes det var litt skummelt når styrer skulle observere dem, men opplevde det som positivt.»

ter med hver pedagogisk leder. Kriteriene som observeres har vi sammen avklart på forhånd. Jeg observerer det som faktisk skjer på avdelingen, og får god kjennskap til ledernes kunnskap og kompetanse. Etter de to observasjonsbesøkene har vi en dialog der vi reflekterer rundt læringspraksis. Utgangspunktet er en positiv grunnholdning.

Erfaringene fra denne måten å se, støtte og utfordre de pedagogiske lederne på er så langt veldig gode. På svært kort tid kan du skaffe deg mye nyttig kunnskap om den enkelte pedagogiske leders ståsted, samtidig som det er anledning til å gi dem positiv og konstruktiv tilbakemelding. Gjennom å tilbringe tid på avdelingene, se barna, se pedagogen, og

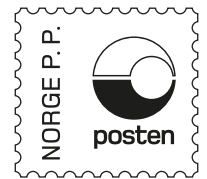
ikke minst i dialogen i etterkant av de to observasjonene, settes refleksjonen i gang.

Tilbakemeldinger fra de pedagogiske lederne er svært positive, og alle ønsker å fortsette med denne ordningen. Et par av de nyutdannede barnehagelærerne synes det var litt skummelt når styrer skulle observere dem, men etter den

første observasjonen opplevde de det som positivt. I ettertid har jeg fått kommentarer om at dette var nyttig, og at de fikk noe konkret å tenke på som de har tatt tak i.

Når en runde med barnehagevandring er gjennomført oppsummeres og analyseres alles erfaringer. Erfaringene danner grunnlaget for den videre utviklingen og planleggingen av mål og tiltak for det videre arbeidet til hver enkelt (nivå 1) og for barnehagen samlet (nivå 2).

Jeg er generelt veldig imponert og stolt over arbeidet som foregår, og vår erfaring er at barnehagevandring er et svært nyttig verktøy i en lærende organisasjon. Vandring i Jåttå barnehage er for meg en energibombe av de store.



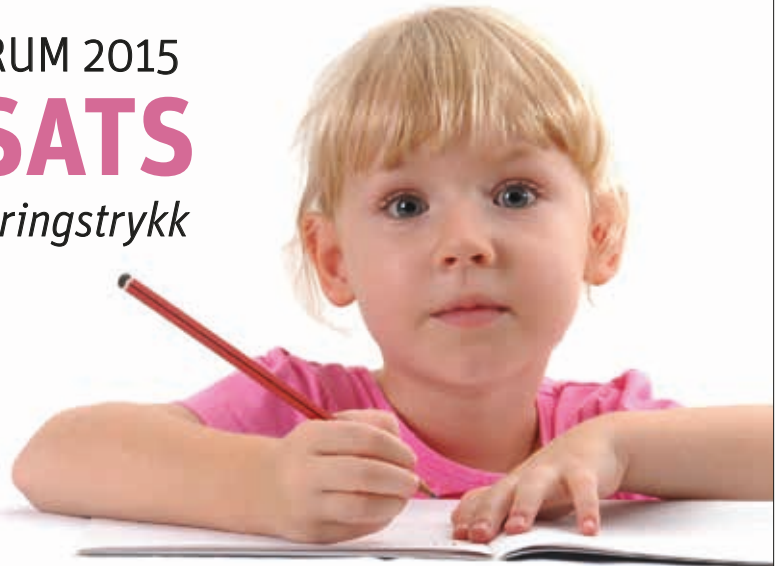
Returadresse:
Første steg
Utdanningsforbundet
Postboks 9191 Grønland
N-0134 OSLO

NASJONALT BARNEHAGEFORUM 2015

TIDLIG INNSATS

Mellom forebygging og økt læringstrykk

*Thon hotel Arena
Lillestrøm
16. og 17. november*



Å sette inn tiltak for sent – det er for sent. Erfaring viser likevel at ikke alle barn får den hjelpen de trenger i tide. Og sånn kan vi ikke ha det! Derfor arrangerer vi en konferanse med ny forskning og gode erfaringer fra barnehager, kommuner og andre fagmiljøer som lykkes i arbeidet med tidlig innsats. Dette er en konferanse for deg som arbeider i en barnehage eller som på annen måte har ansvar for utvikling av god kvalitet i barnehagen. Konferansen arrangeres av Utviklingsforum i samarbeid med Fylkesmannen i Oslo og Akershus, Skedsmo kommune og Stiftelsen Kanvas.

PROGRAM

- **Hilde Jeanette Løberg** (Spesialrådgiver på Borgestadklinikken)
Å snakke med barn og foreldre ved en bekymring. Er det så vanskelig som vi tror?
- **Inga Marte Thorkildsen** (Spesialrådgiver i Forandringsfabrikken)
Du ser det ikke før du tror det! Med kunnskap, mot og øra på stilk bryter vi ned tabukulturen!
- **Dion Sommer** (Professor ved Aarhus Universitet)
Tidlig skolestart eller lekende læring i barnehagen – hva sier forskningen?
- **Elin Hatlelid** (Barnehagelærer i Akasia barnehage)
Alt det du sa, uten ord!
- **Margareth Sandvik** (Dosent Høyskolen i Oslo og Akershus)
Hva sier den nyeste skandinaviske forskningen om: Hvilken rolle spiller barnehagen og barns deltakelse i lek for deres språkutvikling?
- **Bente Eriksen Hagtvet** (Professor Institutt for spesialpedagogikk, UiO)
Hvordan kan vi møte barns språklige behov gjennom forebygging i barnehagen?
- **Nina Drange** (Forsker i Statistisk sentralbyrå)
Barnehagen som tidlig innsats virker
- **Jo Fiske** (Direktør i Statped)
Tidlig innsats krever politisk mot og administrativ handlekraft.
- **Lene Kjeldsaas** (Ansvarlig for kompetanseutvikling i Kanvas)
Læringsmål i arbeid med kvalitet og tidlig innsats.

Vi avslutter konferansen med en debatt om sammenhengen mellom kartlegging og tidlig innsats.

Les mer og meld deg på www.utviklingsforum.no