

Barnehagen som læringsmiljø og danningsarena: rapport fra en pilotstudie

**Marianne Hatlem (red.)
Ronald Nolet (red.)
Torill Strand (red.)**

**Høgskolen i Østfold
Oppdragsrapport 2013:14**

Online-versjon (pdf)

Utgivelsessted: Halden

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Høgskolen i Østfold har en godkjenningsordning for publikasjoner som skal gis ut i Høgskolens Rapport- og Arbeidsrapportserier.

Høgskolen i Østfold. Oppdragsrapport 2013:14

© Forfatterne/Høgskolen i Østfold

ISBN: 978-82-7825-410-3

ISSN: 1504-5331

Forord

BARNEHAGEN SOM LÆRINGSMILJØ OG DANNINGSARENA. EN PILOTSTUDIE

Prosjektet har tatt utgangspunkt i Regjeringens formål om å styrke barnehagen som dannelses- og læringsarena. Dette er nedfelt i St.meld nr 41 om Kvalitet i barnehagen og Statsbudsjettet for 2011. Dette er også i tråd med Soria Moria II erklæringen som sier at en skal legge vekt på å utvikle kvalitet i barnehagen og videreføre tradisjonen med barnehager som legger til grunn et helhetlig syn på barn og læring.

Bostadutvalget gjennomgikk formål med opplæring og formål med barnehage og kom med sin innstilling som inneholdt dannelsesbegrepet i 2007. Vedtaket kom i Stortinget i 2008. (På grunn av at den nye formålsparagrafen forutsatte andre lovendringer trådte den først i kraft høsten 2010 sammen med disse.) Formålsparagrafens omtale av danning lyder som følger:

Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling.

Formålsbestemmelsen sier videre:

Barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn og som er forankret i menneskerettighetene.

Her er det viktig å legge merke til begrepet 'verdier'. I bunn og grunn handler det om nettopp dette: En felles forståelse av hvilke verdier vi ønsker å fremme overfor våre barn.

Dannelse eller danning blir gjerne definert som finhet i kultur og væremåte, kombinert med visse kunnskaper. Men det er en snever

betydning, og kanskje er det litt av begrunnelsen for at dannelse nå konsekvent er blitt erstattet med danning.

Barnehagene har de senere år vokst seg frem til å bli en viktig del av det helhetlige læringsløpet. Derfor blir det grunnleggende å ha flere fokus samtidig. Kunnskapspress, læringsresultater, tester og internasjonale undersøkelser preger mediene. Barnehagen er blitt en del av utdanningsløpet. Læring og språkutvikling går igjen som begrep. Derfor var det flott at det ble igangsatt et pilotprosjekt der læring og danning skulle sees i sammenheng.

På det norske teatret gikk det våren 2012 en flott forestilling. ”Abrahams barn”. Denne handler om hva som er felles i den kristne, jødiske og islamske troen.

For å få tak om begrepet danning kan det være nyttig å se til de gamle, vise og kloke hoder som tidligere har vært opptatt av verdier, danning, læring m.m.

Mens egypterne og babylonerne dyrket vitenskapen for den praktiske nytten den hadde, var undringen og nysgjerrigheten et hovedmotiv for grekerne. Sokrates uttalte i tråd med dette: «Et liv der en ikke spør om hvorfor, er ikke verd å leve» (ca 500 år f.Kr.).

Selvbeherskelse og måtehold, den harmoniske utvikling av evner og krefter og den sindige avveining i alle forhold – sammen med sansen for det skjønne – var athenernes dannelsesideal. For å realisere dette tok de i bruk både musiske og gymnastiske dannelsesmidler. De musiske omfattet musikk, litteratur, tegning og matematikk, og de gymnastiske leker, idrett og våpenøvelser. Betingelsen for at den harmoni athenerne stilte mot skulle utvikle seg, var at disse to sider ved dannelsen gjensidig fikk gjennomtrenge hverandre, og at den ene ikke fikk dominere på bekostning av den andre. Den som bare musiserte, ble bløtaktig, og den som bare henga seg til gymnastikk, ble uvitende og plump, og stolte på rå makt og brutalitet.

Friedrich Frøbel (1781-1852) tar oss inn i lekens betydning. Han sier:

Leken er det høyeste punkt i den menneskelige utvikling i barnealderen, for den er det frie uttrykk for barnets indre vesen. Leken er den mest typiske åndelig frambringelse av menneske på dette trinnet, og den er samtidig et bilde på alt menneskelig liv, av det indre hemmelige naturliv i menneske og i alle ting. Den skaper derfor glede, frihet, tilfredshet, ro i det indre og ytre, fred med verden. Kildene til alt godt fins i leken, og utspringer av den. Et barn som gir seg hen til leken og leker selvvirksomt, stille og utholdende til det er trett, vil ganske sikkert bli et dyktig, stillfarende og utholdende menneske, som vil fremme sitt eget og andres vel gjennom selvoppofrelse.

Pilotprosjektet *Barnehagen som læringsmiljø og danningsarena* handlet om å styrke barnehagen som læringsmiljø og danningsarena.

Utviklingsarbeidet skulle bidra til at personalets utforskning og forståelse av hvordan barnehagen i tråd med barnehagens samfunnsmandat kan legge til rette for barns læring og danning. Barnehagene skulle med utgangspunkt i kapittel 3 - Fagområdene, utvikle et helhetlig læringssyn hvor omsorg og lek, læring og danning står sentralt. Utviklingsprosjektet skulle bidra til en klargjøring av hvordan danningsbegrepet kan forstås inn i barnehagen praksis.

Læringsbegrepet blir også diskutert i sektoren, og evalueringen av rammeplanen viser at mange barnehager strever med å utvikle barnehagen som god læringsarena og forstå hvordan arbeid med fagområdene kan skje. Det kan synes som om det er en utfordring å forstå læring innenfor det helhetlige læringsbegrepet. Danningsprosjektet måtte derfor naturligvis gå inn i rammeplanens kapittel om fagområdene, og utforske og forstå hvordan kapittel 1 og 2 skal påvirke hvordan barnehagene jobber.

Formålsparagrafen er overordnet andre lover og forskrifter og skal si noe om hva vi ønsker med barnehagene. For hver enkelt barnehage ble det viktig å finne en felles forståelse av overordnede verdier og hvordan det som står i formålsparagrafen, helt konkret skal kunne brukes inn i barnas hverdag.

Pilotprosjektet, slik jeg så det, var med på å styrke barnehagen som læringsmiljø og danningsarena ved at barnehager i et samarbeid med universitet og høyskoler gjennomførte et utviklingsprosjekt som dannet grunnlag for god praksis omkring læring og danning i barnehagen. Utviklingsarbeidet bidro til personalets utforskning og forståelse av hvordan barnehagen i tråd med barnehagens samfunnsmandat kunne legge til rette for barns læring og danning. De var med på å gjøre begrepene til ”sine”. ”De skal inn i hodet, ned i magen og ut i henda”, som den førskolelæreren som statsråden siterte sa når hun snakket om hvordan formålet skal bli synlig i barnas hverdag. Utviklingsprosjektene bidro til en tydeligere klargjøring av hvordan danningsbegrepet kan forstås inn i barnehagens praksis. Innholdet i prosjektet ble også sett i sammenheng med rammeplanens fagområder som er beskrevet i kapittel 3, som igjen altså bygget på et helhetlig læringssyn hvor omsorg, lek, læring og danning står sentralt.

Det har vært ulike måter å jobbe med dette. Prosjektet åpnet for ulike rom for lokale variasjoner, og det var viktig å finne en form som passet de som var involverte i prosjektet lokalt. Det ble også åpnet for at fylkesmennene kunne velge hvordan midlene best kan disponeres for å oppnå formålet, og det var viktig at kommunen som barnehagemyndighet skulle involveres i tilrettelegging av samarbeidet samt oppfølging. Vi valgte, naturlig nok, å samarbeide med vårt fagmiljø i Østfold – Høgskolen i Østfold.

Det var imidlertid et viktig poeng at hele personalet skulle involveres, både pedagogiske ledere og assistenter. Som ledd i kvalitetssatsingen er det viktig å jobbe med kompetanseheving i barnehagene, og kvaliteten styrkes når hele personalgruppen er delaktige, samtidig som det er viktig å understreke pedagogenes faglige ansvar.

Så ved veis ende i denne omgang har vi nå fått fine artikler, som hver for seg, etter mitt syn, kan bidra til å gi oss mer kunnskap og læring om begrepene, om bruken av dem og hvordan praksisen i de deltakende barnehager er blitt endret etter hvert som innsikten økte.

Så vil de ulike erfaringer som er blitt gjort av de deltagende barnehager kunne si oss om noen av alle de fine ordene som er sagt, omhettes til konkret handling og forståelse.

MILOSLAV ROZMARA

Seniorrådgiver

Fylkesmannen i Østfold

Innhold

FORORD	1
INNLEDNING	9
BARNEHAGEN – ET VINDU MOT VERDEN	13
VI VIL GJØRE HVERANDRE GODE	35
DANNING OG LÆRING GJENNOM ROLLELEK	43
GARDEROBEN	55
DANNING HANDLER OM Å SKAPE EN GOD KULTUR	65
LÆRING I ET DANNINGSPERSPEKTIV	75
DANNING TIL DEMOKRATI	83
VENNSKAP I BARNEHAGEN	93
HAR VI TID TIL DANNING?	101
DANNING ER DET SOM SKJER I HVERDAGEN	107
FRILEK ER IKKE PAUSE	119

Innledning

BARNEHAGEN SOM LÆRINGSMILJØ OG DANNINGSARENA

MARIANNE HATLEM

Studieleder for barnehagelærerutdanningen ved Høgskolen i Østfold

Prosjektet «Barnehagen som læringsmiljø og danningsarena» startet opp høsten 2011 på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet (KD) som et nasjonalt pilot prosjekt hvor departementet gav bestillingen til 6 fylker via Fylkesmennene (FM) og høgskolene. Høgskolen i Østfold fikk da i oppdrag av Fylkesmannen i Østfold å lede en av pilotene fra oppstart desember 2011 til avslutning i desember 2012.

I belastningsfullmakten av 30.06.2011 fra KD til FM står det at

Formålet med pilotprosjektet er å styrke barnehagen som læringsmiljø og danningsarena ved at barnehager i et samarbeid med universitet og høgskoler gjennomfører utviklingsprosjekt som danner grunnlag for god praksis omkring læring og danning i barnehagen.

Bakgrunnen for pilotprosjektet om barnehagen som læringsmiljø og danningsarena var endring i barnehageloven og endring i Rammeplan for barnehagen (KD, 2011). Denne endringen utfordret barnehagen til nye forståelser og praksiser gjennom innføringen av nye begreper, noe som gjorde at departementet så behovet for støtte til barnehagen i form av økt kunnskap og kompetanse gjennom utviklingsarbeid. Endringer i forskrift om rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver kom som følge av endret formålsbestemmelse i barnehageloven. Det nye formålet slår fast at barnehagen skal videreføre et helhetlig læringssyn der omsorg og lek, læring og danning skal være grunnlag for barns allsidige utvikling.

Med den nye formålsbestemmelsen har barnehagens samfunnsmandat blitt mer omfattende og tydelig.

Den nye formålsbestemmelsen stiller høye krav til barnehagepersonalet som skal praktisere verdiene i daglig samspill med barna og i samarbeid med foreldrene. Mange mener at endringene innebærer en sterkere presisering og utdyping av barnehagens innhold og oppgaver i tråd med det nye formålet. De viktigste følgeendringene finner man i kapittel 1 Barnehagens formål, verdigrunnlag og oppgaver, særlig kapittel 1.1, 1.2 og 1.3 (KD, 2011).

Rammeplanen for barnehager sier at:

Læring skal foregå i det daglige samspillet med andre mennesker og med miljøet og være nært sammenvevd med omsorg, lek og danning. Danning er en livslang prosess som blant annet handler om å utvikle evne til å reflektere over egne handlinger og væremåter.

Barnehagen skal tilrettelegge for barns utforsking av verden, opplevelse av mestring og lyst til å lære. Barna blir ikke sett på som passive mottakere av kunnskap, men som aktive brukere som deltar, medvirker og påvirker. Gjennom danning er barna med på å omsette holdninger til handlinger. Måten barn lærer å se hverandre på er en forutsetning for danning. Gjennom danning utvikles evnen til etisk refleksjon og tenkning. Når voksne går inn for å utvikle et inkluderende miljø, preges barnas dannelsesprosess av inkluderende holdninger. Danning skal skje i tråd med barnehagens verdigrunnlag og legge grunnlaget for barns mulighet til aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn. Barn skal både tilpasse seg og oppmuntres til å forholde seg selvstendig og kritisk til normer og ulike former for påvirkning.

Danning skjer i samspill med omgivelsene og med andre og er en forutsetning for meningsdanning, kritikk og demokrati. Danning i barnehagen skal forankres i verdiene i formålet. Gjennom gode dannelsesprosesser settes barn i stand til å håndtere livet ved at de utvikler evnen til å forholde seg prøvende og nysgjerrig til omverdenen og til å se seg selv som et verdifullt medlem av et større fellesskap.

Danning er mer enn utvikling, mer enn læring, mer enn omsorg, mer enn oppdragelse og mer enn sosialisering. Samtidig rommer danning alt dette. Barn må få utfordringer, muligheter til å utvikle kunnskaper og ferdigheter og støtte for å handle omsorgsfullt og gjøre etisk begrunnede valg. Gjennom danning legges grunnlaget for barnets allsidige utvikling.

I danning inngår oppdragelse som en prosess der voksne både leder og veileder neste generasjon. Gjennom oppdragelse og danning videreføres, endres og forhandles det om verdier, normer, tanker og uttrykks- og handlingsmåter. Personalet skal veilede barn i deres veksling mellom samfunnets normer og sosiale krav og egen væremåte. Barn må få hjelp til å oppfatte hvilke rammer som er akseptable i samvær med andre. Oppdragelse og danning må skje i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem. Personalet i barnehagen må kunne begrunne verdimeslige standpunkter knyttet til oppdragelse og danning både overfor seg selv og foreldrene.

Barnehagene har blitt utfordret på sitt oppdrag som både i varetakere av barndommens egenverdi og dagen i dag, og sitt fremtidsperspektiv mot dagene som kommer. De har også vært fokus på barnesynet i forhold til «human being» og «human becoming's» tanker. I forhold til barn som er det kompetente, medvirkende og deltakende barnet, det ressurssterke barnet og barnet som utvikles og stadig får nye erfaringer og opplevelser i møter med andre og med materialer, natur og artefakter. I tillegg til at barnehagene jobber og er pålagt å jobbe i nær forståelse med barnas hjem både i forhold til enkelt barnet og i forhold til barnegruppa som helhet (KD, 2011).

I arbeidet med prosjektene har vi erfart at vi kommer innom mange sentrale og store temaer som: demokrati, deltakelse, valg, respekt, respekt for ulikheter, bruk av tid, makt, det kompetente barnet og barnehagens læringsmiljø.

Bestillingen var å skrive 10 erfaringsbaserte artikler, en fra hver barnehage. I tillegg skulle det skrives en teoribasert artikkel fra høgskolen.

Metoden i prosjektet har vært en tredelt tilnærming via teoritilgang, veiledning og erfaringsdeling. Dette har blitt ivaretatt gjennom:

- 4 heldagssamlinger for alle barnehagene på høgskolen i Østfold i perioden.
- Utvikling av et kompendium med teoriartikler til alle deltakerne i prosjektet
- 5-7 veiledninger pr. barnehage, hvor av tyngden har vært individuelle veiledninger, men også noe i grupper og i plenum.

Barnehagens artikler ble ferdigstilt i slutten av november 2012. Høgskolens teoribaserte artikkel var klar i desember, og det hele ble overlevert Fylkesmannen i Østfold og Kunnskapsdepartementet samlet i desember 2012.

Barnehagene som har deltatt i pilotprosjektet i Østfold:

Edwin Ruud barnehage, Byggekolossen barnehage, Elle Melle barnehage, Isebakke barnehage, Små Spirer Gårdsbarnehage, Naturbarna, Grenda barnehage, Saltnes barnehage, Klokkergården barnehage, Naturbarna AS Lilleng barnehage, Gaustadgrenda barnehage og Henstad barnehage

Veiledere i prosjektet:

Merete Ellen Braaten, Ronald Nolet, Marianne Werner, Asbjørg Bekkevold, Marion Elisenberg, Tonje Kolle, og Marianne Hatlem

Prosjektet har vært ledet av:

Marianne Hatlem, studieleder for barnehagelærerutdanningen, Ronald Nolet 1.lektor og Torill Strand, Professor.

Barnehagen – et vindu mot verden

MERETE ELLEN BRAATHEN, MARION ELISENBERG,
MARIANNE HATLEM, TONJE KOLLE, RONALD NOLET OG
TORILL STRAND

Høgskolen i Østfold

SAMMENDRAG: Vår ambisjon med denne artikkelen er å klargjøre hvordan danningsbegrepet kan forstås inn i barnehagens pedagogiske praksiser. Spørsmål vi stiller er: Hva er danning? Hva er kjennetegn på et godt læringsmiljø der danning kan skje? Med utgangspunkt i noen episoder som forteller om livet i barnehagen gir vi her et pedagogisk perspektiv på barnehagen som læringsmiljø og danningsarena.

Innledning

Leila på 3 år har flyttet fra barnehagen sin og sier: «Vi må ringe dem, dem i barnehagen min. De var så glad i meg i barnehagen min. Alle barna og de voksne. Nå er jeg ikke der mer. Hvordan går det med dem nå? Hva skal de gjøre uten meg?»

Leila opplevde seg som et elsket barn: «De var så glad i meg i barnehagen min. Alle barna og de voksne». Leila var en betydningsfull person, både for vennene sine og for de voksne i barnehagen: «Hva skal de gjøre uten meg?» Denne lille historien viser hvordan barnehagen er en viktig danningsarena for våre yngste. For den illustrerer tydelig hvordan barn «gjennom gode danningsprosesser settes i stand til å håndtere livet ved at de utvikler evnen til å forholde seg prøvende og nysgjerrige til omverdenen og til å se seg selv som et verdifullt medlem av et større fellesskap» (KD, 2011, s. 6).

I denne artikkelen skal vi utdype disse aspektene ved barnehagen. Vi starter med å avklare begrepene 'danning' og 'læring' som pedagogiske

begrep og se på forholdet mellom de to. Deretter utforsker vi fire sentrale tematikker som er nært forbundet med barnehagen som læringsmiljø og danningsarena; barns medvirkning, omsorg, lek og læring. Til sist drøfter vi pedagogenes oppgave og rolle i den nye barnehagen.

'Danning' og 'læring' som barnehagefaglige begrep

'Danning' er uløselig forbundet med barnehagens hverdagsliv. Gjennom praktisk, felles liv dannes vi med og for hverandre (Kemp, 2005). Danning er ikke noe vi har eller noe vi oppnår. Danning er ingen statisk tilstand. Danning er heller ikke noe endelig. Tvert om er danning noe som skjer, en stadig pågående prosess. Det blir derfor for snevert å tenke danning som produkt - eller som resultat av noen erfaringer. Tvert om er 'danning' erfaring.

Når Peter Kemp (2005) snakker om at vi «dannes med og for hverandre», tilsier det at dannelsesprosessen medieres gjennom det sosiale. Vi dannes med hverandre. Men dannelsesprosessen har også en retning: Vi dannes for hverandre. 'Danning' er derfor en kontinuerlig prosess rettet mot fellesskapets beste. Danning skjer når vi arbeider, leker og lærer sammen. Danning skjer i og gjennom felles erfaring. Med andre ord: I vårt praktiske, felles liv dannes vi med og for hverandre. Og formålet med danning er mer danning, med og for hverandre.

Men denne danningen er ikke verdinøytral. For dannelsesprosessen er uløselig forbundet med våre fellesskapsverdier. For Leila på 3 år var dette enkelt: De var så glade i hverandre i barnehagen hennes. Leila opplevde seg selv som en verdifull del av et fellesskap. Ved å delta i barnehagehverdagen hadde Leila overtatt en viktig fellesskapsverdi: «vi er så glade i hverandre i barnehagen vår». Vi kan også se for oss at Leila med tiden vil utvikle evne til å fornye disse fellesskapsverdiene etter hvert som hun vil delta i stadig nye, mer mangfoldige og komplekse sammenhenger.

Barnehagens læringsmiljø er av avgjørende betydning for de dannelsesprosessene som skjer og skal skje der. Begrepet 'læring' betegner relativt varige endringer som resultat av erfaring. Det kan være

endringer i den lærendes kunnskap, adferd, ferdigheter, holdninger, verdier og preferanser. Læring skjer både gjennom planlagte og tilrettelagte aktiviteter i barnehagen og ikke minst gjennom uformelle hverdagssituasjoner. Et sosiokulturelt læringssyn tilsier at læring medieres gjennom språk og deltakelse i sosiale praksiser (Dewey, 1997; 2000, Vygotsky, 1978). Siden motivasjon er motoren i slike læringsprosesser, vil læringen få dårlige betingelser om det ikke fokuseres på et varmt og inkluderende miljø og kraften i de sosiale relasjonene i barnehagen. Leilas fortelling er uttrykk for at hun hadde gode betingelser for læring. Hennes læringsmiljø ga henne de beste forutsetninger for en optimal læring. At barn blir sett og elsket og opplever seg delaktige og medvirkende som deltakere i et sosialt fellesskap, er av grunnleggende betydning for opplevelsen av og erfaringene i barnehagens læringsmiljø.

‘Danning’ skjer, på samme måte som læring, gjennom både formelle og uformelle pedagogiske prosesser. Gjennom slike prosesser overtar barnet kulturelle verdier og væremåter, samtidig som det utvikler evne til å fornye disse. Danningsreisen er derfor tosidig: På den ene siden handler danning om å overta kulturelle verdier. På den andre siden om å utvikle evnen til å overskride det kulturspesifikke. Vi snakker derfor ikke om danning som «kultivering» i betydning integrering i kulturens vaner og verdier. Tvert om handler danning om å kunne stille spørsmål ved og bevege seg ut over det kulturspesifikke. Men hvordan kommer slike tosidige dannings- og læringsprosesser til syne i barnehagen?

Selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet

Barnehagens helhetlige pedagogikk bekrefter et syn på barn som aktive, handlende subjekter og peker på hvordan danningsprosessene er knyttet til omsorg, lek og læring i barnehagens hverdagsliv (Kolle, 2011). Vår tenkning om danning i barnehagen åpner også for at barnehagen skal være en arena for demokrati og meningskapning, et møtested der barn i førskolealder får muligheter til å praktisere medvirkning og erfare det demokratiske fra de er små. Løkken (2007) knytter dette til Hanna Arendts tenkning om dannelse til humanitet (Arendt, 1993). Men ideen

om barnehagen som arena for demokrati og medvirkning harmonerer også godt med John Deweys progressive reformpedagogikk (Dewey, 1985) og Wolfgang Klafkis dannelsesteoretiske didaktikk:

Dannelse må i denne betydning oppfattes sentralt som den enkelte menneskes selvbestemmelses- og medbestemmelsesevne og som solidaritetsevne.

- Som evne til *selvbestemmelse* i hvert enkelt tilfælde over egne, personlige levevilkår og livsanskuelser af medmenneskelig, erhvervsmæssig og religiøs art;
- Som evne til *medbestemmelse*, for så vidt som ethvert menneske har krav på, mulighet og ansvar for udformingen af vores fælles samfundsmessige og politiske forhold;
- Som evne til *solidaritet*, for så vidt som det enkelte menneskes krav på selv- og medbestemmelse kun kan retfærdiggøres, hvis dette krav ikke kun er forbundet med dets opfyldelse, men derimod med en indsats for de mennesker, hvis muligheder for en sådan selv- og medbestemmelse forhindres eller begrænses af samfundsmæssige forhold, underprivilegering, politiske begrænsninger eller undertrykkelse (Klafki, 2001, s. 117).

Når Klafki framhever betydningen av å utvikle barns evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, tar han til orde for en pedagogikk som harmonerer godt med den barnehagefaglige tenkningen om 'medvirkning'. For en barnehagepedagogisk praksis som vektlegger barns medvirkning, er basert på en ide om å utvikle barnas evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet: Først selvbestemmelse, i betydning autonomi eller selvstendighet. Deretter medbestemmelse, i betydning aktiv deltagelse i og evne til å øve innflytelse på fellesskapet. Til sist solidaritet, i betydning evne og vilje til å ta ansvar for de som ikke har samme mulighet for selvbestemmelse og medbestemmelse som en selv.

I Klafkis danningsideal er evne til solidaritet grunnleggende viktig. Solidaritet er derfor helt avgjørende for kvaliteten av danningsprosessene i og utenfor barnehagen. For vår selvbestemmelse og medbestemmelse

kan bare rettferdiggjøres som solidariske holdninger og handlinger: Hvis barn ikke utvikler evne til solidaritet, mister hele dannelsingsprosjektet sin legitimitet. Med andre ord handler danning ikke på noen måte om å utvikle en type selvstendighet som kun tar hensyn til «meg og mitt». Tvert om er min selvbestemmelse og medbestemmelse hele tiden rettet mot og begrunnet i fellesskapets beste, slik som når Leila på 3 år undrer seg: «Hva skal de gjøre uten meg?»

Medvirkning er sentralt i barnehagefaglige praksiser: Bae skriver at «en måte å oppfatte barns medvirkning på er at hvert barn har rett til å erfare at deres stemme blir tatt på alvor og har virkning i fellesskapet» (Bae, Eide, Winger og Kristoffersen, 2006, s. 8). Medvirkning handler om å assistere, bidra, delta, ha en finger med, influere, uten å ha det fulle ansvaret alene. Det skjer ved å møte barna der de er og praktisere en lyttende pedagogikk. Tradisjonelt har barnehagen vært tenkt som både mål og middel innenfor det norske, nasjonale velferdsstatsprosjektet: På den ene siden skulle barnehagen sikre materiell og sosial velferd. På den andre siden fikk barnehagen i oppdrag å hegne om «den gode, norske barndom». Men når barnehagen nå skal sikre alle barn et godt grunnlag for «aktiv deltagelse i et demokratisk samfunn» (NOU 2010, s. 8), brytes tradisjonen. Barn i førskolealder oppfattes ikke lenger som individer som må skjermes fra samfunnets politikk, men heller som betydningsfulle medborgere. Barnehagen blir ikke lenger beskrevet som en edens hage der barn skal beskyttes fra omverden, men heller som en viktig dannelsesarena der barn tildeles kulturell kapital. Dagens barnehage skal derfor ikke bare hegne om små barns ve og vel, men også kvalifisere for aktiv deltagelse i et demokratisk samfunn (Strand, 2005). Nettopp derfor er barnehagen en grunnleggende viktig dannelsesarena i et komplekst samfunn i stadig endring.

Men igjen: Hva kjennetegner barnehagen som læringsmiljø og dannelsesarena? Og hvordan kommer dannelsesprosessen til syne i barnehagens pedagogiske praksis? For å svare på disse spørsmålene tar vi utgangspunkt i noen episoder som forteller om livet i barnehagen. Her er barnet i sentrum. Og de aspektene vi snakker om kan rammes inn av overskriftene «selvbestemmelse», «medbestemmelse» og «solidaritet».

Ved å støtte oss på Klafkis (2001) danningsteoretiske didaktikk gir vi et pedagogisk perspektiv på barnehagen som læringsmiljø og danningsarena.

Demokratisk danning fordrer medvirkning

«Vi trodde at barna selv hadde valgt, men ofte var de vi som allikevel hadde tatt valget for dem. Nå ser vi og foreldrene at også de yngste kan velge og vet hva de vil bruke tiden sin på.»

Denne refleksjonen fra en barnehage i vårt pilotprosjekt illustrerer tydelig relasjonen mellom demokratisk danning, de voksnes roller i barnehagen og barna selv. Sitatet synliggjør de voksnes antakelser om barnas frie valg i lek og valg av leker og gjøremål i barnehagen. Personalet i denne barnehagen antok at det var barna selv som hadde valgt fritt de lekene og gjøremålene som barnehagen tilbød. Pilotprosjektet *Barnehagen som læringsmiljø- og danningsarena* fikk dem til å reflektere over barnas medvirkning og medbestemmelse. Etter nøyere observasjoner og refleksjoner kom de fram til at barnas valg var sterkt begrenset og ledet av de voksne. Vi vil stadig komme tilbake til voksenrollen fordi danning til demokrati fordrer at barna blir både hørt, sett og tatt med på viktige beslutninger som angår deres hverdag. De voksne har en viktig rolle som stillas-byggere for å kunne utvikle slike praksiser i barnehagen. Barna dannes til demokratisk forståelse først når de får uttrykt og vist hva de mener, føler eller oppfatter, ut fra deres egne premisser i samspill med andre, både voksne og barn.

Barn kan derfor ikke reduseres til passive tilskuere til sin egen hverdag når det kommer til beslutninger som direkte angår deres virkelighet. Å slippe barna til med sine egne tanker og ønsker i det kollektive rommet som barnehagen er, utgjør en kjerne i det moderne dannelsingsprosjektet. I et demokrati er den demokratiske dannelsen et tilbud som bør rette seg mot hele folket, inkludert de minste. Men demokratisk danning handler om mer enn en opplæring i kunnskaper om styreformer. Demokratisk danning er livet som leves sammen med andre. Danning til demokrati skjer gjennom felles erfaringer (Dewey, 1985). Da handler det ikke om danning i sosiale omgangsformer, men om noe som går dypere.

Mennesker er ikke født demokratiske eller dannede. Danning handler derfor på et plan om å utvikle evne til å mestre det sosiale livet i tråd med samfunnets verdier og idealer, samtidig som dannelsingsprosessene også setter oss i stand til å forhandle, overskride og fornye de tradisjonelle fellesskapsverdier etter hvert som samfunnet blir stadig mer komplekst. Alle kulturer har sine omgangsformer og sine idealer. Danning er derfor rettet mot tilegnelse og fornying av demokratiske idealer. Rammeplanen fra 2011 har definert at dette skal gjelde alle, inklusive barn i barnehagealder.

I Norge er stemmerettsalderen satt til 18 år. De som er under 18 år, får ikke fullt ut delta i de formelle demokratiske beslutningsprosessene. Men både FNs menneskerettighetserklæring og FNs barnekonvensjon, den siste ratifisert av Stortinget i 2003, fastslår at barn har demokratiske rettigheter. Vi ser derfor, blant annet i den nye Rammeplanen for barnehagen (KD, 2011), at barn skal ha mer innflytelse over sitt eget liv og over barndommen. Da må vi flytte fokus fra de voksnes oppfatning av hvordan barnehagen skal være og styres, til hvordan barn og voksne i fellesskap utvikler en god barnehagekultur og produktive samhandlingsmønstre. Samhandlingsprosesser i barnehagen er derfor uløselig forbundet med barns rett til medvirkning. Som allerede nevnt, har barn nå en lovbestemt rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. De skal delta aktivt i planlegging og vurdering av virksomheten, og «deres synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet» (Lov om barnehager, §3). Med andre ord er danning og medvirkning gjensidige prosesser (Klafki, 2001) som åpner for at barn kan få et positivt forhold til seg selv og sin egen læringsprosess.

Omsorg i et dannelsingsperspektiv

Dagsrytmen i barnehagen hadde vært uforandret i mange år. Klokkeren 12.00 var det pause for tidligvaktene og 12.30 var det pause for senvaktene. I dette tidsrommet spiste alle barna varm lunsj. Personalet opplevde at noen av de yngste barna sovnet ved dette måltidet, og det ble bestemt at dagsrytmen måtte endres.

Barnas adferd i denne praksisfortellingen er hensiktsmessig ut fra situasjon og kontekst. Noen av de yngste barn sovnet ved måltidet, og det må oppfattes som en ytring fra barnas side. Det var deres måte å fortelle omgivelsene at det ble for sent å spise klokken 12.00, slik de alltid hadde gjort i denne barnehagen. Personalet valgte å lytte til barnas ytringer, og barnas behov fikk bestemme rutinene. Når barna får medvirke på denne måten, vil dannelsesperspektivet knyttes til omsorgshandlinger og voksnes ansvar for å skape gode rutiner slik at barna opplever å bli sett og hørt. Bare på noen få år har barnehagekonteksten endret seg: Flere og yngre barn kommer tidligere om morgenen og blir hentet senere. De har lengre dager i barnehagen. Av hensyn til disse barna er det viktig å tilpasse dagsrytmen til de nye vilkårene, noe personalet i praksisfortellingen også gjør. Slik viser de omsorg for de yngste og for situasjonen. 'Omsorg' handler om å vise godhet eller omtanke for andre. Omsorg kan forbindes med den dyadiske relasjonen mellom to eller flere. Men omsorg kan være både en relasjon og en handling. I denne praksisfortellingen blir det fokusert på omsorg som handling. I tillegg synes det som om omsorgshandlingen uttrykker «etisk omsorg» (Noddings, 1984).

Noddings (1984) skiller mellom det hun kaller for naturlig omsorg og etisk omsorg. Naturlig omsorg er fordi «jeg vil». Mens etisk omsorg skjer fordi «jeg må». Når personalet i barnehagen tar hensyn til de yngste barnas behov, til tross for at de selv gjerne vil ha pause slik det best passer deres egen arbeidsdag, er de i følge Noddings engasjert i etisk omsorg. Etisk omsorg oppstår når en person handler omsorgsfullt ut fra en overbevisning om at omsorg er den korrekte måten å forholde seg på. Etisk omsorg er selve grunnlaget for all pedagogisk handling. Uten etisk omsorg, ingen pedagogikk. Og nettopp derfor må vi tenke etisk omsorg som en handlingskompetanse som kjennetegner profesjonelle pedagoger (Noddings, 1999).

Omsorgshandlingene i barnehagen skal gjennomsyre alle pedagogiske handlinger i ulike hverdagssituasjoner som måltider, lek, påkledning og stell. Verdigrunnlaget knyttes til solidaritet, tilgivelse, nestekjærlighet, likestilling og likeverd (KD, 2011). Personalet må reflektere kritisk over

hvordan de gjør omsorg. Her kan praksisfortellinger være et godt verktøy (Birkeland, 1998). Hvordan personalet gjør omsorg, kan også knyttes til deres syn på barn. I praksisfortellingen lytter personalet til barnas «stemmer», og de handler til barnas beste. Det å være profesjonell i dagens barnehage, handler om å være ytterst oppmerksom og sensitiv i forhold til alle barna, også i forhold til de yngste barna som ikke har utviklet verbalspråk. Personalet må derfor utvikle både lyttekompetanse og omsorgskompetanse i møte med barnas vekslende behov for mat og hvile.

Det nye synet på barn, som handler om at barna er kompetente deltagere i sin egen hverdag, åpner i større grad for samhandling og dialog mellom barna og de voksne. Men samhandling kan medføre at voksne i større grad må gi fra seg kontrollen og ikke strengt holde seg til innarbeidede rutiner (Bae, Eide, Winger og Kristoffersen, 2006). Prinsippet om barns medvirkning understreker at barn skal medvirke både i planlegging og vurdering av sin egen hverdag i barnehagen, og dette gjelder også de aller minste (Johannesen, 2012; Johannesen og Sandvik, 2008; Sandvik, 2006). Dette illustrerer tydelig hvordan omsorg er en relasjon, der barnas ulike «stemmer» er helt avgjørende. Noddings (1984) minner da også om at våre omsorgshandlinger ikke kan betegnes som omsorg hvis ikke omsorgstakeren opplever handlingene som omsorgsfulle.

Vilkårene for vekst, utvikling og danning i barnehagen vil også være knyttet til barnehagens konkrete materialitet i form av materiell, utstyr, rom og tid (Nordin-Hultman, 2004). Organiseringen av dagsrytmen handler i sin ytterste konsekvens om det å skape en hverdag i solidaritet med barna. Klafki (2001) hevder at solidaritetsevnen kan knyttes til det å gjøre en innsats for mennesker som forhindres eller begrenses i sin aktive deltagelse i demokratiske prosesser. Alder kan være en slik begrensning. På bakgrunn av dette kan omsorg i et dannelsesperspektiv knyttes til personalets evne til solidaritet med barna, slik at de får muligheter for å medvirke i planlegging og vurdering av barnehagens hverdagsaktiviteter.

Lek i et dannelsingsperspektiv

Pia og Henning har laget seg en ferge av papp, kun en enkel plate som de frakter biler på mellom de to fergeleiene de har bygget av legoklosser. Svein kikker interessert på den brummende fergen, og Pia inviterer ham med på leken. «Du kan være fergemann», sier hun. Snart kommer flere til, og det blir flere fergestrekninger og fergeleier, hele rommet fullt. Leken går helt til noen av barna viser tegn på at de er slitne. Det er over lunsjtid, og den voksne inviterer alle mannskaper til «fergekroa» rundt spisebordet.

Nyere forskning av blant andre Greve (2009) viser at barn er viktige samspillspartnere for andre barn på et mye tidligere tidspunkt enn vi før har trodd. Barn kan ikke erstatte de voksne, og de voksne kan ikke erstatte barn. De er like viktige som samspillspartnere. Men den voksne har makt til å legge premissene for hvor og når barn møtes. Gjennom å organisere dagen for mye, kan møtene som oppstår mellom barna i den frie leken, forhindres. Den voksne i denne fortellingen hadde tydeligvis sett hva barna holdt på med, og de ble ikke forstyrret. Alle som ville, fikk være med. Lek er frivillig, indre motivert og ofte fellesskapsorientert.

Huizinga sier det er vanskelig å fange «lek» i en entydig definisjon. Leken må heller beskrives ved det som kjennetegner denne aktiviteten: Leken er frivillig; den oppfattes ikke som alvorlig ment av de som deltar; og den skaper sin egen tid og leves i et eget rom. Leken legger fullstendig beslag på sine utøvere. Den tjener heller ikke noe nyttig formål og er ikke forbundet med noen materiell interesse. Leken følger sine egne spilleregler og lekesekvensene utspilles i en bestemt orden. Ofte etableres et eget «lekefellesskap» omgitt av hemmelighets-skremmerier (Huizinga, 1938, s. 26-27).

Lek og danning er tett forbundet med hverandre, og leken blir til en verden som barnet trer inn i for å hengi seg til noe som er større enn det selv. Denne verden er ikke en “liksomverden”, men en egen dialogisk arena hvor barnet er en annen enn seg selv. Leken er ikke en kopi av, men heller fortolkninger av virkeligheten. Det kan derfor virke, skriver

Øksnes, som om «... leken opprettholder barnets muligheter for å danne seg selv» (Øksnes, 2010, s. 192). Leken vil i et slikt perspektiv være en livsnødvendighet for barnet.

Vi har tidligere i denne artikkelen vist at danning er en kontinuerlig prosess som skjer når vi arbeider, leker og lærer sammen. Læring medieres gjennom språk og deltagelse i sosiale praksiser (Vygotsky, 1978). Det kan handle om erfaringer knyttet til valg av leketema, valg av lekemateriell eller valg av lekekamerater. Kulturell kapital i denne sammenhengen vil være kunnskap og erfaringer om seg selv i samspill med andre barn, og selvsagt også hva som er viktig å snakke om, le av eller være opptatt av i et samfunn. Leken opprettholder barnets muligheter for å danne seg selv inn i en kultur og et samfunn.

Rammeplanen skiller ikke mellom formell og uformell læring, men hevder at begge deler er av betydning for barnets læring og danning (KD, 2011). Leken knyttes til de uformelle læringsprosessene, mens planlagte aktiviteter knyttes til de formelle læringsprosessene. Bae (2011) hevder at det er i den frie leken at medvirkningstanken får størst kraft. Lek kjennetegnes jo ved at den er en frivillig og interessefri, og at alle deltakerne blir fullstendig oppslukt i lekefellesskapet. Her blir alles stemmer hørt når lekens regler og forløp etableres og forhandles (Huizinga, 1938). Skal barnehagen være en arena der barna får erfaringer med og muligheter til å praktisere medvirkning fra de er små, må det legges til rette for at dette skjer. Det kan gjøres gjennom å legge til rette for alle barns aktive deltagelse i den frie leken. Leken i et dannelsesperspektiv handler om barnas rettigheter til å leke.

Læring i et dannelsesperspektiv

Per 3 år er svært opptatt av småkryp han finner i naturen. I dag har han funnet en padde på barnehagens uteplass. Han går og viser den til pedagogisk leder Berit. «Nei, se! Har du funnet en padde? Så fin den er!» «Ja, fin» sier Per og stråler over hele ansiktet. «Skal vi gå inn å finne en eske til å ha den i, så kan vi vise den til de andre barna i samlingsstunden?» Per nikker. Han

tar den lille padden i den ene hånden og tar Berits hånd med den andre, og sammen går de inn i barnehagen.

Dagens barn ses på som aktivt medskapende i egen lærings- og dannelsingsprosess. Man dannes ikke som passivt mottakende individ, men som en kritisk reflekterende og deltagende person i forhold til den påvirkningen man møter (Løkken og Søbstad, 2011), noe denne praksisfortellingen illustrerer.

Vi vet ikke hva som skjer videre i denne historien, men det er sannsynlig at Berit og Per vil lete etter mer kunnskap om padden sammen. Hennes engasjement og iver tyder på det, og det er viktig for Pers læring og dannelse. Berits engasjement for Pers oppdagelse forteller at denne padden er en viktig del av den økologiske helheten vi lever i, og selv om Per ikke forstår det ennå, forstår han at padden er viktig, at den har en verdi. Det bidrar til Pers dannelsingsprosess. Han får kunnskap om naturen, men ser også verdien av den og vil på sikt se verdien av å bevare den.

Barnehagen er blitt barnets viktigste dannelsesarena for å utvikle positive holdninger til læring. Det helhetlige læringsbegrepet, der læring skjer gjennom omsorg og lek, skal bidra til at barnet danner holdninger, verdier og tillit til seg selv og andre, og skaper vilkår og motivasjon for læring senere i livet (KD, 2011). I Braathens (2010) studie av betydningen av samspillet i de yngste barnas læringsprosesser, var de voksne medforskende i liten grad. I samspillet mellom Berit og Per, ser vi at Berit viser omsorg for Pers nysgjerrighet og utforskning. Hun er medforskende og vil lære mer om padden sammen med Per og de andre barna. Vygotsky (1978) var mer opptatt av læring konstruert i et fellesskap fremfor læring som en utelukkende individuell prosess. Ved å bli bevisst på barnets eksisterende utviklingsnivå kan vi utfordre og støtte barnet i å gå videre med sin utforskning. Medforskende voksne kan hjelpe barnet til neste trinn i læringsprosessen og bidra til meningskapning. Den nordiske barnehagemodellen er unik og sett på som meget interessant (BFD, 2001). Den har som kjennetegn en helhetlig tilnærming til lek og læring og stor grad av autonomi for barn og ansatte. Dette kan knyttes til Klafkis tenkning om autonomi som en

forutsetning for danning gjennom etiske praksiser. Men er det slik at personalet i barnehagen ikke skal arbeide med barnas læring?

Rammeplan for barnehagen sier at «det å støtte barnas læring er en sentral oppgave for personalet» (KD, 2011). Læring og danning går hånd i hånd i en dynamisk vekselvirkning. Kunnskapen blir bearbeidet og komplettert i samspillet mellom medforskende barn og voksne. Barnets læring vil være preget av kvaliteten i samspillet mellom barn og personale. «Derfor blir personalets handlinger og holdninger i møte med barns læringserfaringer avgjørende» (KD, 2011, s. 33). Innenfor den klassiske danningstenkningen er pedagogens rolle å gå sammen med barnet, stille spørsmål og undre seg: Danning handler om at den enkelte i møte med kunnskap og tenkning selv skal bli frigjort og selvstendig (Løkken og Søbstad, 2011).

Sammen med Berit erfarer Per at padden han har funnet er verdifull. Det er en liten skapning vi må behandle forsiktig. Padden er en viktig del av det økologiske felleskapet som barna skal få kunnskap om i barnehagen. Berits engasjement og oppmerksomhet fører til at Per får lyst til å lære mer om denne skapningen, at han får lyst til å finne flere småkryp, og slik starter kanskje et livslangt engasjement for naturen. Man dannes til å bruke sitt engasjement og kunnskap til å verne om livet i naturen. Et slikt lærende samspill bringer inn Klafkis solidaritetsbegrep, hvor danning er det som skjer gjennom barnets utforskning og den voksnes medforskning. Solidariteten i dette tilfellet er knyttet til at vi er knyttet sammen med naturen i et felleskap. Barn vil alltid oppdage og utforske, men refleksjonen rundt det de utforsker og lærer sammen, er betydningsfull og setter læringen inn i en større sammenheng.

Danning eller tilpasning

Det nærmer seg jul i barnehagen, og i en ukes tid har barna på stor avdeling øvd på to julesanger som de skal framføre for foreldre og besteforeldre. Trond har med gitaren i dag også. Tolv par øyne kikker forventningsfullt på ham. Men Lukas og Vidar må igjen leites opp og overtales til å sette seg i ringen, slik det har

vært de siste dagene. Trond tar en prat med dem etter samlingsstunden.

«Jeg synger falskt. Det sier skolejentene», sier Lukas.

«Jeg vil ikke synge heller. Kan vi spille i stedet?» sier Vidar.

Og slik blir det. Men mange vil spille på rytmeinstrumentene fra Trond sin koffert, så spillingen må gå på omgang. Og alle synger med av full hals - Lukas og Vidar også.

«Det blir jo leit for de andre hvis ikke vi er med,» sier Lukas.

Barnehagepersonalet i fortellingen over prøver først å få de to guttene til å bli med å synge. Å leite guttene fram og overtale dem er det pedagogiske virkemiddel. Samtalen Trond har med dem etter noen dager er en annen metode som har danningspotensiale, en mer lyttende pedagogikk. Denne praksisfortellingen kan illustrere noe filosofen Jon Hellesnes siden 1960-tallet har hevdet, at sosialiseringprosessen alle mennesker gjennomgår kan ta to ulike veier som fører til to ulike resultat:

Tilpassinga går ut på at menneska blir sosialiserte på plass i samfunnet; dei blir øvde opp til å godta – utan spørsmål – dei rammene dei heile tida eksisterer og arbeider innanfor. Danning inneber derimot ei form for sosialisering som verkar utviklande på evna til å reflektere over desse rammene, daning utviklar fornufta og fører med seg ei evne til sjølvstendig tenking (Hellesnes, 2005, s. 28).

Denne forståelsen av danningsbegrepet er innenfor samme tradisjon som den forståelse Klafki (2001) hevder må ligge til grunn for allmenndanningen: «... det enkelte menneskes selvbestemmelses- og medbestemmelsesevne». De to didaktiske grunnsyn som kan utleses av danning kontra tilpassning i forhold til læring og utvikling, blir ofte illustrert ved følgende to metaforer: Danning er når mennesket ses på som et lys som tennes – og tilpassning når mennesket ses på som et kar som skal fylles.

Metaforen om «lysene som skal tennes» reflekterer det konstruktivistiske læringssynet som bygger på et syn på mennesket, her barnet, som en ressurs i egen læringsprosess. Kunnskap har da primært dannelsesverdi, og barnet er subjekt i læringsprosessen. Didaktikken er kritisk-konstruktiv, med det element av kritisk-analytisk tilnærming til det bestående som har vært en del av danningstanken siden Rousseaus tid. Metodikken preges av prosessorienterte metoder og ikke minst dialog, reell dialog. I praksisfortellingen over framstilles Trond som åpen og lyttende, opptatt av at barna skal komme til orde. Barnas protester ses på som legitime uttrykk i kommunikasjonen.

Kommunikasjonen voksen-barn er i utgangspunktet svært asymmetrisk, og den voksne har stor modellmakt, mer makt jo yngre barna er og jo mer status de voksne har i barnas øyne. Barnas subjektstatus er sårbar og avhengig av voksnes evne og vilje til å betrakte verden ut fra barnets ståsted og se barnets intensjoner, samme hvilken måte de kommer til uttrykk på. For at barn skal kunne utvikle selvstendighet, må de stadig få sjanser til å utvikle egne perspektiver, ikke bare adoptere andres. Det er den voksne som da skal sørge for ulike perspektiver får komme til uttrykk og vises respekt for, også når barnets perspektiv krysser de voksnes. Barn kan gi uttrykk for motstand og konflikter på ulike måter, og de voksne må ha en reflektert handlingsberedskap for å unngå å krenke barnas integritet når konflikter oppstår. Det er også den voksnes ansvar å lete etter muligheter til å oppheve sin egen modellmakt i samtaler om interessemotsetninger, slik at det ikke bare blir en skinndialog der den voksne sitter med fasiten i bakhodet og leder barna inn på det spor han/hun selv tenker er best. Og det er den voksnes ansvar at hvert enkelt barn kommer til orde og vises respekt i kommunikasjonen.

Slik det blir framstilt i fortellingen over, anerkjenner Trond de to guttenes motstand mot å la seg innordne som et ledd i en kommunikasjon. Og når barna i påfølgende samtale kommer med forslag til løsning, så er den voksne åpen for deres forslag. Barna opplever at de blir lyttet til og tatt på alvor, at de får medvirke. De velger også etter hvert å tilpasse seg sangaktiviteten. Guttene opplever at de er en viktig

del av gruppen og tar ansvar for fellesskapet ved å delta fullt ut. Trond kan stå som representant for de mange kloke voksne som finnes i barnehagene, de som er genuint opptatt av å ta barnets perspektiv og har handlingsberedskap til å møte barna på en anerkjennende måte.

Så til den andre metaforen for didaktisk grunnsyn, «karene som skal fylles», en ideologi som representerer en annen slags arv fra opplysningstiden, det positivistiske kunnskapssynet der kunnskapen primært har nytteverdi. Barna skal tilpasse seg de voksne for å vokse opp og bli nyttige samfunnsborgere. Opplæringen er da svært innholdsorientert og metodene tilsvarende. Kunnskap er i fokus - og den skal være målbar. Det hele fremstår svært instrumentelt, som om barna kun trenger den kunnskap de voksne «fyller dem med» og ikke er en ressurs i egen læringsprosess. Den som skal lære, blir dermed primært sett på som objekter for det som skal læres, og kommunikasjonen er enveis uttrykt ved at pedagogen «lærer» barna noe. «Hente- og overtalemetoden» i praksisfortellingen over kan stå som et eksempel på denne metodikken, i hvert fall ville det blitt slik om ikke en av de voksne hadde akseptert de to guttens protest. Tilpasning som ideologi kan kjennetegnes ved at deltagelse i alle felles aktiviteter er en norm som skal følges, ikke stilles spørsmål ved eller ignoreres. De rammer som de voksne setter, er ikke til å diskutere med barna, for de skal tilpasse seg det de voksne bestemmer.

Tilpasning og danning er likevel ikke to begreper som er helt uforenlige. Det er først når tilpasningsideologien gjennomsyrrer praksis, at objektiviseringen av barna blir krenkende. Det er fullt ut mulig å tilpasse seg på en dannet måte. Som ledd i danningen må man lære å se seg selv som objekter, til å kunne se seg selv utenfra. Man må kunne møte motstand og krav og se sin egen rolle i fellesskapet. Da er det et viktig grunnlag og motivasjon at barn kjenner selv som verdifulle deltakere i fellesskapet, slik lille Leila fra innledningsfortellingen så tydelig gav uttrykk for. Den store forskjellen mellom tilpasning og danning som ideologi er om barna blir stimulert til å utvikle evne til å reflektere over rammer i samfunnet og faktisk fungerer som subjektet som selv velger å tilpasse seg, eller om de forventes å være objektet som passivt lar seg

tilpasse. Guttene i denne barnehagen har blitt møtt med anerkjennelse og respekt fra Trond. De har både blitt oppfordret og utfordret til å medvirke til løsning av en hverdagslig situasjon i barnehagen, slik det kan skje og skjer hele tiden på denne arenaen. Og de har sett sin verdi og sitt ansvar for fellesskapet og deretter valgt å tilpasse seg. På denne måten har de fått øve sin evne til selvbestemmelse og medbestemmelse - og ut fra dette vist evne til solidaritet.

Fra skjermet hage til vindu mot verden

Ved å bruke små fortellinger fra barnehagens hverdagsliv har vi pekt på hva som karakteriserer barnehagen som læringsmiljø og danningsarena. I en god barnehage leveres et praktisk, felles hverdagsliv der barnas danningsprosesser rettes mot selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. En viktig og helt grunnleggende forutsetning er imidlertid at barnehagen gjennomføres av en god atmosfære og en profesjonell organisasjonskultur. I en slik barnehage kjennes det godt å være barn, forelder og voksen. Som Leila på 3 år fortalte: «de var så glade i meg, i barnehagen min».

I 2000 forelå en UNESCO-rapport som problematiserte det tradisjonelt ”snevre kunnskapsgrunnlaget en finner i utviklingspsykologi og formell didaktikk” (UNESCO, 2000, s. 23, vår oversettelse). Argumentet var at dette snevre kunnskapsgrunnlaget må overskrides slik at barnehagepedagogikken kan ta høyde for viktige kulturelle, sosiale og verdimeslige aspekter. For hvis barn skal kunne gis reell mulighet for aktivt medborgerskap, må barnehagen sørge for at barna behersker kulturelle og sosiale koder. Året etter rettet OECD et kritisk blikk mot barnehagepolitikken i ulike OECD-land (OECD, 2001). Da ble Norge spesielt kritisert for at hverdagslivet og det pedagogiske innholdet i norske barnehager ikke speilte samfunnets kulturelle mangfold. OECD-rapporten pekte eksplisitt på at en utfordring var å få alle samfunnsgrupper til å bruke barnehagen. En annen utfordring var å praktisere en barnehagepedagogikk «som legger større vekt på toleranse og anti-rasistiske praksisformer» (OECD, 2001, s. 172, vår oversettelse), og en tredje å sørge for et pedagogisk rammeverk og et verdigrunnlag

som kan aksepteres av alle. Med andre ord oppfordret OECD Norge til å implementere et pedagogisk rammeverk som kan fremme sosial integrering, anti-rasistiske praksisformer og toleranse i et multikulturelt Norge. UNESCO-rapporten sa i tillegg at det var på høy tid med en ny og utvidet definisjon av hva som regnes som god barnehagepedagogikk.

Hvis vi ser tilbake, har den Nordiske barnehagen tradisjonelt blitt oppfattet som et sted der barn fritt kunne utfolde seg og lære å mestre livet mest mulig på egen hånd. Vi finner fortsatt spor av et slikt Frøbel-inspirert og romantisk danningsideal i dagens Rammeplan for barnehager, som framhever «barnets frie utfoldelse». Problemet er imidlertid at hvis dette idealet rendyrkes, blir barnehagen mer lik en bortgjemt hage enn et vindu mot livet. Da skapes et kunstig skille mellom pedagogikk og samfunn, og barna frarøves muligheten for reell deltakelse og aktivt medborgerskap.

Nettopp det var ankepunktet i reformpedagogenes skarpe kritikk av Frøbels barnehageidé. Rundt forrige århundreskifte angrep John Dewey frøbelpedagogikken for å være kunstig og livsfjern. Mens Ellen Key kritiserte tradisjonell pedagogikk for å forsterke barns avmektige samfunnsposisjon. De mente begge at romantikkens ideal om barnets selvdanning måtte erstattes med et sosialt, politisk og moralsk danningsprosjekt (Dewey, 1985; Key, 2001). På den måten flyttet reformpedagogene oppdragelsesdiskursen fra den private sfære over til det offentlige rom. Dermed oppsto en ny nysgjerrighet på barns verden - og med det også en større tiltro til pedagogikk som fag og vitenskap (Eng, 1938; Dahle, 1999; Sethne, 1931).

Men til tross for at progressiv pedagogikk raskt ble en integrert del av norsk skole og utdanningsforskning, fikk ikke de reformpedagogiske ideene gjennomslag i det norske barnehagefeltet. Tvert om er det slående hvordan barnehagepedagogikken har reproduisert en romantisk barndomsideologi integrert i myten om «det norske» (Strand 2005): Den gode, norske barndom lever i avstand fra samfunnets polis, med frihet fra voksnes styring og kontroll, i fri utfoldelse i naturen og med muligheten til fritt å kunne velge egne aktiviteter. Barnehagen oppfattes

derfor mer som barnas egen møteplass enn som et sted der barna lærer å beherske viktige kulturelle og sosiale koder. Slik har den tradisjonelle, norske barnehagediskursen trukket en grense mellom pedagogikk og samfunn (Korsvold, 1998; Myhre, 1994; Nygårdsmoen, 1998).

Når nå barnehagen oppfattes som en viktig danningsarena der barnets evne til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet skal utvikles, stilles det endrete krav de de voksne som er sammen med barna, nye holdninger som sammen med høy grad av refleksjon må danne grunnlag for en ny type profesjonell handlingskompetanse inn i en tid der barnehagen er en del av det offentlige rom. Vi vil likevel til slutt peke på at der er viktige verdier å ta med fra den «skjermede hagen» til «vindu mot verden», nemlig den motivasjon og utviklingskraft som ligger i lille Leilas uttalelse: «De var så glad i meg i barnehagen min. Alle barna og de voksne. Hva skal de gjøre uten meg?»

Referanser

- Arendt, H. (1993). Crisis in Education. I: Arendt, H. (1993). *Between past and future* (s. 173 – 196). London: Penguin
- Bae, B. (red.) (2011). *Barns medvirkning i et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget
- Bae, Eide, Winger og Kristoffersen (2006). *Temahefte om barna medvirkning i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- BFD (2001). *OECD – Thematic Review of ECE & Care Policy in Norway*. Oslo: Barne- og familiedepartementet
- Birkeland, L. (1998). *Pedagogiske erobringer. Om praksisfortellinger og vurdering i barnehagen*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Braathen, M. E.(2010). Små forskere og medforskende barn og voksne. Samspillet betydning for de minste barnas læringsprosesser. *Masteroppgave*. Høgskolen i Vestfold
- Dahlberg, G. Moss, P. og Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningsskaping: morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Dahle, E. L. (1999). *De strategiske pedagoger. Pedagogikkens vitenskapshistorie i Norge*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

- Dewey, J. (1985). *Democracy and Education*. Carbondale: Southern Illinois Press
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Simon & Schuster
- Dewey, J. (2000). Mitt pedagogiske credo. I: Vaage, S. (red.). *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk* (s. 55 – 66). Oslo: Abstrakt
- Eng, H. (1938). Nutidens pedagogikk, dens fremgangsmåter og formål. *Vår Skole*, 5 (1938), 57 – 63.
- FN (2004). *Barnekonvensjonen*. Hentet 12.12.2012 fra http://www.regjeringen.no/en/dep/bld/dok/veiledninger_brosjyrer/2004/fns-barnekonvensjon.html?id=88078
- Greve, A. (2009). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Hellesnes, J. (2005). Om å motverke destruksjonen av daninga. I: Aasen, A. J. og Nome, S. (red.). *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Huizinga, J. (1938). *Homo Ludens. A study of the play element in culture*. Boston: The Beacon Press
- Johannesen, N. (2012). Å se det unike i små barns uttrykk. Med Levinas som linse. I: Bae, B. (red.). *Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette* (s. 79 – 99). Bergen: Fabokforlaget
- Johannesen, N. og Sandvik, N. (2008). *Små barn og medvirkning. Noen perspektiver*. Oslo Cappelen Akademiske forlag
- Kemp, P. (2005). *Verdensborgeren som pædagogisk ideal*. København: Hans Reitzel
- Key, E. (2001). Barnets århundre – del 1. I: Hauglund, Erik (red.). *Barnets århundre og Ellen Key. Åtte nøkler til en låst tid*. Oslo: Akribe forlag.
- Kolle, T (2011). Danning er det nye ordet – men hva åpner det for? *Barnehagefolk nr.1/2011.s.44-49*
- Korsvold, T. (1998). *For alle barn! Barnehagens framvekst i velferdsstaten*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktikk. Nye studier*. Århus: Forlaget Klim

- KD (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsforlaget
- Lov 2005-06-17 nr. 64: *Lov om barnehager (barnehageloven)*. Hentet 12.12.2012 fra <http://www.lovdatab.no/all/hl-20050617-064.html>
- Løkken, G. (2007). Barnehagepedagogikk og dannelse. I: Moser, T. og Røthle, M. (red.). *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk* (s. 119 – 132). Oslo: Universitetsforlaget
- Løkken, G. og Søbstad, F. (2011) *Danning*. I: Glaser, V. et.al. (red). *Barnehagens grunnsteiner; formålet med barnehagen* (s. 83-92). Oslo: Universitetsforlaget
- Myhre, J. E. (1994). *Barndom i storbyen. Oppvekst i Oslo i velferdsstatens epoke*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Noddings, N. (1984). *Caring. A feminist approach to ethics and moral education*. Berkeley, CA: University of California Press
- Noddings, N. (1999). Caring and competence. I: Griffin (red.). *The education of teachers* (s. 205 – 220). Chicago: National Society of Education
- Nordin-Hultman, K. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk Forum
- NOU 2010:8. *Med forskertrang og lekelyst*. Hentet 19.12.2012 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/nou-2010-8/6/1.html?id=616167>
- Nygårdsmoen, H. (1998). Husmødrenes barnehager 1937 – 1949. Holdninger til barnehagene i pionerfasen. *Hovedoppgave*, Universitetet i Oslo.
- OECD (2001). *Starting Strong. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publications.
- Sandsæter; E.B. og Seland, m. (2012) Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. *NTNU rapport 2012*. Hentet 12.12.2012 fra <http://samforsk.no/Sider/Publikasjoner/Barns-trivsel-og-medvirkning-i-barnehagen.aspx>
- Sandvik, N. (2006). *Temahefte om de minste barna i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Sethne, A. (1931). Om friere arbeid i skolen. Forsøk ved Sagene skole i Oslo. *Norsk Pedagogisk Årbok 1930 – 31*, 108 – 117.

- Strand, T. (2005). Barnehagens danningsprosjekt og de kulturelle utfordringene. *Første Steg, Juni 2005*, s. 14 – 16.
- UNESCO (2000). *Education for all 2000 Assessment: Early Childhood Care and Development. Thematic Studies*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001233/123329e.pdf>.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet. Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Cappelen Akademisk forlag.

Vi vil gjøre hverandre gode

ODDNY AABERGE, KAREN TJERNSBAKK, WENCHE SORKNES,
INGUNN ALEXANDERSEN

I barnehagen vår ønsker vi å gjøre hverandre gode, både voksne og barn. De voksne skal møte barna som likeverdige medmennesker med egne meninger, tanker og følelser, fordi god kvalitet er avhengig av gode voksne. Men hva er gode voksne? Gode voksne tar barna med i det daglige arbeidet slik at barna får større muligheter til påvirkning. Vi vil ha voksne som ser, veileder, lytter, gir barna tid og er til stede. Vi vil være gode rollemodeller, også for hverandre. Vi vil ha voksne som tar barna på alvor, undrer seg sammen med dem og stiller spørsmål som gjør barna nysgjerrige. Vi vil at gode voksne skal være kritiske til egen praksis og være åpne for endring og utvikling i det daglige arbeidet.

Danning er en kontinuerlig prosess

Kunnskapsdepartementet mener at «Danning er en kontinuerlig prosess som blant annet handler om å utvikle evne til å reflektere over egne handlinger og væremåter» (KD, 2011, s. 15).

Vårt tema er: Barnehagen som læringsmiljø og dannelsesarena med medvirkning som fokusområde. Vi mener at alle må jobbe med å utfordre tause og ubevisste normer hos seg selv. Hver og en ansatt har mange positive interesser og særegne kvaliteter som bør komme til syne i de timene som ikke er planlagte aktiviteter. Hvis voksne har fokus på anerkjennelse, omsorg og respekt, er det lettere å ha en profesjonell holdning på jobb. I barnehagen er det viktig at vi ivaretar ulikheter både hos barn og voksne, og at vi har vilje til å endre oss. Vi som mennesker lærer hele livet og er i endring.

Personalet skal veilede barn i møte med egne væremåter og gi dem hjelp til å oppfatte hvilke rammer som er akseptable i samvær med andre. Synet på barn har endret seg gjennom årene. Vi skal nå møte barn som individer, med tanker og følelser som fullverdige mennesker, i det livet

de lever som barn og som medmennesker. Personalet skal veilede og stimulere barn til å reflektere og tenke selv. Vi skal være barns reisevenn mot ny kunnskap, en rådgiver og en veileder. Vi må stadig stille nye spørsmål så vi går fremover, lære barna å møte nye utfordringer og oppmuntre dem til selv å finne løsninger. Vi må finne ut hvor barna står, søke støtte i litteratur og utvikle ny kunnskap gjennom erfaring. Det er viktig med tilstedeværende voksne når barna er i aktivitet.

Tilstedeværelsen gjør det også mulig å ta hensyn til de erfaringer barn har med seg. Ved å være tilstede i øyeblikket, er man tilstede i de erfaringer og opplevelser barnet har i barnehagen. Det å bli sett og hørt skaper rom for danning (Gangvik, s. 56).

Som personale bestemmer vi hvilke utfordringer og hvilket innhold barna skal møte i løpet av barnehagedagen.

Gjennom medvirkning dannes barn gradvis både til frihet og ansvar. Målet vårt er at barna skal få ferdigheter til å bli gode medborgere. Medvirkning er noe vi gjør sammen med andre, det skjer ikke alene. Det er ikke bare fokus på barnas medvirkning, men også på felleskapet. Det handler om respekt, omsorg og anerkjennelse. Omsorg er en forutsetning for å medvirke. Peter Kemp sier at «... individets selvrealisering ikke trenger å være i konflikt med hva som er til det beste for fellesskapet» (Kemp 2005, s. 175).

Vår tolkning av rammeplanen er at alle ansatte må jobbe slik at det blir gitt tid og rom, undring og refleksjon for barns medvirkning. Når dette blir gjort, er barna med å påvirke barnehagedagen på en motiverende måte. Vi trenger tydelige og ansvarsfulle voksne som lytter til barna med en åpen og undrende holdning.

Det er etter frokost inne hos de yngste. En voksen er sammen med barna. Tre av de eldste guttene kjører veldig fort med traktorer på gulvet. De løper med traktoren foran seg. De har det veldig gøy. Det blir mye bråk og litt skummelt for de yngste barna. Da sier den voksne som er sammen med barna, at de som vil kjøre med traktorer i garderoben kan bli med dit. Fire gutter blir med i

garderoben, og leken fortsetter der. De har fin lek, ler og holder på en god stund. Det blir også roligere inne på avdelingen, og de yngste får mer plass på gulvet til sin lek.

Disse barna fikk utvikle leken videre i garderoben, og ønsket om denne leken ble hørt. Samtidig fikk de som ble igjen inne på rommet kanskje en bedre mulighet for å konsentrere seg om sin lek fordi det ble roligere på rommet. Ofte kan det være lettere for voksne å avvise en lek med mye støy og mye fart. Da er det lett for at en avvisning utvikler seg til noe negativt. I dette tilfellet så den voksne barnas ulike behov og la til rette for lek i et annet rom. Det ble gitt tid og rom for leken.

Det er viktig å la barna bruke kroppen og oppleve glede med dette. Har man akkurat lært seg å gå og løpe, så må man få mulighet å bruke ferdighetene i felles lek. Det er viktig å ta vare på barnas glede. Her var den voksne åpen og lyttende. Læringen i denne situasjonen var å ta hensyn til yngre barn, mens de som ønsket det fikk mulighet til å leke videre på et annet rom. Alle barna fikk oppleve medvirkning ved å bli tatt på alvor.

Det dreier seg i vid forståelse om barns rett til å få støtte til å uttrykke seg, bli synlige og virke i sosial sammenheng. Det handler med andre ord om å gi barn et rom – både i fysisk og psykisk forstand – og om retten til å uttrykke seg og handle sammen med andre. En slik fortolkning inkluderer deltakelse i beslutningsprosesser. Gjennom medvirkning i barnehagen forberedes også barnet til deltakelse i et demokratisk samfunn (St.meld. 41, s.66-67).

Ca.1/2 time før stengetid er det 2 jenter igjen på avdelingen. De sitter under et lite bord og leker. Jeg spør hva de gjør. De bor under der! «Vil dere ha et lite pledd over?» «Ja, da kan vi bo i telt.» Leken utviklet seg til å dra på telttur i skogen. De har det morsomt helt til de blir henta.

Det kunne kanskje vært sagt: «Nå må dere rydde opp, for dere skal snart hjem.» I stedet for valgte en voksen å la de to jentene utvikle leken og ha det fint sammen, helt til barnehagens slutt. Barna ble glade og frydet seg over leken. Den voksne kom med et pledd, noe som bidro til å utvikle leken. I stedet for å få en følelse av å være de siste som skulle hjem, opplevde barna glede over å få være alene under bordet.

Det er kvalitet til siste time. Her er den voksne tilgjengelig ved å støtte, inspirere og oppmuntre barna i deres lek. Hvor gode er vi på kvalitet til siste time? Vi kan veilede i leken når barna begynner å bli usikre på hva de vil leke videre. Vi kan stimulere dem og lære dem andre vinklinger i rolleleken. Den voksne vurderte at med den lille tiden som var igjen av dagen, var det å gi barna et teppe det beste, både for barna og for leken. Det er mange praktiske gjøremål barnehagen, og det er viktig med gode arbeidsrutiner. Da kan den voksne konsentrere seg om å støtte leken og være tilstede hos de barna som er igjen.

På den måten er det gjensidige dannelsesprosesser fra og med barnehagedagen begynner til den slutter. Det å være gode veiledere og sette av tid og vurdere om barnet får nok tid til leken de ønsker, er en av våre arbeidsoppgaver. Den voksne lærte ved å lytte, ta barna på alvor, ved å være en god tilrettelegger og undre seg med barna. Hun var tilstede, tilførte et element, observerte og motiverte barna. Den voksnes involvering i leken gav en følelse av at det var en god avslutning på dagen.

En treåring kommer i barnehagen og ser at de tre vennene hans ikke er i barnehagen i dag. Etter en stund kommer han og spør om han kan male nå. Jeg er fullt opptatt av en tur som akkurat har blitt avlyst og er stressa. Mitt korttenkte svar er: «Jeg vet ikke om vi har tid til det!» Han står der, like spørrende. Heldigvis kommer en kollega og klapper meg på skuldra og sier: «Vi har tid til det!»

Jeg ble flau av meg selv, men kjempeglad for at kollegaen stoppa meg. Treåringen fikk med seg noen andre barn på malinga og trivdes med det.

Jeg var distrahert i forhold til hva gutten spurte om, og jeg var usikker hvordan vi skulle legge opp resten av dagen på avdelingen. Jeg hadde et stort ønske å gå på tur den dagen, ettersom det hadde vært en stund siden sist. Da gutten spurte meg, var jeg allerede usikker på hvor lenge det var til vi måtte sette i gang med å forberede maten til lunsj. Det resulterte i mitt lite reflekterte svar: «Jeg vet ikke om vi har tid til det». Jeg la ikke merke til at: «Barnet rækker armene op imod mig for at blive båret, fordi det helt konkret vil mærke mit engagement for det» (Kemp, 2005, s. 175).

Det jeg egentlig burde ha gjort, var å spørre de andre kollegaene mine om vi hadde tid til dette, og så gi et endelig svar tilbake til gutten. Det var ikke lett å tenke så fort da, men jeg håper at jeg har lært litt av denne situasjonen. Jeg har reflektert videre over hvordan jeg praktiserer min dannelse i forhold til andre, i slike situasjoner. Jeg ble glad for at min kollega overhørte situasjonen og grep inn. Det var fint at barnet gav meg tid til å reflektere hva jeg egentlig hadde svart han. Han har like mye rett til å få et ordentlig og reflektert svar av en voksen, som vi voksne ønsker av andre. Her får barnet følelsen av å bli tatt på alvor: «Jeg er med på å bestemme, og jeg kan endre de voksnes adferd». Barnet får observere at den voksne tenker seg om og ombestemmer seg. Han ser dermed at han har en reell medvirkning - at den voksne reflekterer over det han og den andre voksne sier.

Det er viktig med godt samarbeid mellom kollegaene i slike situasjoner og at vi tolererer at andre sier fra når det trengs. Barns medvirkning må vi være åpne for så ofte vi klarer. Det er veldig lett å svare «nei» eller å være skeptisk uten å se an hvordan situasjonen er. Voksne har stor påvirkning på barnas hverdag, både positiv og negativ. Det er ikke bare å vite hva som er viktig for barn, men også faktisk å utøve dannelse i praksis. Her viser den voksne usikkerhet og ydmykhet overfor barn og voksen. Ofte er «sagt, sagt og gjort er gjort», så er det først blitt tatt en avgjørelse er det sjelden en voksen viser ydmykhet og gjør om på det. I denne situasjonen har den voksne utfordret sin tause norm. Man kunne faktisk her oversett barnets ønske. Barnet ser at også voksne kan nøle og vise usikkerhet, slik at barnets ønske ble tatt i betraktning. Vi kan gjøre

hverandre gode, både voksne og barn. For at barn skal lære seg å reflektere over hva de sier og hva de gjør, må vi voksne også være rollemodeller som gjør dette.

Læringen hos dette barnet kan være at det er viktig å ta hensyn til hverandre, uavhengig av om man er voksen eller barn. Kanskje barnet fikk en følelse av å bli forstått i situasjonen og bli tolerert for hva han ønsket å gjøre for å takle den. Han fikk møte andre barn på avdelingen i en positiv lek, noe som kanskje gav han mulighet til å finne andre barn å leke sammen med resten av dagen i barnehagen. Barnets rett til medvirkning ble anerkjent i denne situasjonen.

Vi må se løsninger i ulike type lekeaktiviteter. Vi skal utfordre de tause normene og de mange ulike praksisene. Vi skal være gode voksne og se barn, og ha fokus på medvirkning, anerkjennelse, omsorg og respekt.

Det er natulig, at læreren fra at være mesteren mere og mere bliver elevens ligestillede, og at forholdet mellom lærer og elev mere og mere bliver et gensidighedsforhold eller et forhold, hvor de fleste av os er lærere for andre i en eller anden henseende (Kemp, 2005, s.175).

Fordi vi har mange ulike praksiser i vår barnehage, må vi også utfordre tause normer og praksiser som kan være et hinder for god kvalitet. Trond Kristoffersen har intervjuet Berit Bae, og hun har en spennende vinkling på medvirkning: Vi må slutte å planlegge hva barna skal gjøre, men heller planlegge hva de voksne skal gjøre: «I dag skal Mette på butikken og handle grønnsaker. Er det noen som vil være med på det?» Hva tenker du om en slik tilnærming?

Trond Kristoffersen siterer Berit Bae, som sier at «De voksne må ta ansvar for at det skapes et felleskap og invitere ungene til å være med på det i stedet for at ungene skal bestemme alt selv» (Kristoffersen, 2008, s. 1). Vi vil så gjerne, men det er ikke alltid at det er slik det er i praksis. Tilbudet skal inneholde god kvalitet uansett hvilke voksne som er tilstede. Barn og voksne dannes i en gjensidig prosess. I barnehagen vår vil vi gjøre hverandre gode, både voksne og barn.

Litteratur

- Gangvik, M. B. (2011). Barnehagen som arena for demokratisk dannning. Det medvirkende barnet – idealet for dannning i barnehagen. *Masteroppgave*. Høgskolen i Oppland.
- Kemp, P. (2005): Verdensborgeren som pædagogisk ideal, København: Reitzels Forlag.
- Kristoffersen, T. (2008, 2.aug.): Barn har rett til noen å leke med. Hentet 20.10.2012 fra <http://www.barnehageforum.no/ShowArticle.aspx?ArticleID=1056&CategoryID=5&SubCategoryID=41>.
- KD (2011). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- KD (2010). Utkast høringsdokument vedrørende Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.mld. nr. 41(2008-2009). Kvalitet i barnehagen.

Danning og læring gjennom rollelek

ANNE GRETHE WEIBERG, ANN KRISTIN TØLLEFSEN OG
HILDE GLOMVIK HANSEN

Med utvidet gruppe på en av de store avdelingene, mange flerspråklige barn og deltakelse i prosjektet om læring og danning, valgte vi i januar 2012 å koble danning og læring sammen med mer fokus på voksnes engasjement og tilstedeværelse i rollelek. Lek er veien inn til vennskap og relasjoner, læring av norske ord og uttrykk, øving av sosiale ferdigheter og det å bli en del av et fellesskap.

Vi har satt oss tre mål for vårt arbeid med barna: 1). Vi er bevisst vår væremåte som rollemodeller for danning og læring hos barna. 2). Alle barn skal få prøve seg i de ulike rollene i rollelek før de forlater barnehagen. 3). Alle barn skal føle seg som aktører i eget liv og oppleve mestring hver dag i barnehagen.

Men hvordan legge til rette for rollelek og danning/læring for barn som ikke har et felles språk?

Avdeling med 24 barn og fire voksne

De ansatte hadde over tid observert at mange barn ikke deltok i rollelek eller andre aktiviteter. Det var herjing med biler, løping, kasting av leker og korte sekvenser med de fleste aktivitetene barna selv hadde valgt. Vi hadde sett på rommene og hva de innbød til, og var enige om at vi måtte gjøre noen endringer og legge til rette for lek over et noe lengre tidsrom, slik at barna fikk en felles referanseramme.

På en plandag, hvor vi ba ansatte komme med ulike tanker om hva vi kunne gjøre, kom det forslag om å se etter hva disse barna hadde av felles opplevelser. Mange av barna hadde ikke felles morsmål. Hva kunne de ha av felles erfaringer på tvers av de ulike kulturene? De voksne tok utgangspunkt i at de fleste barna har vært på helsestasjon og

hos lege. Noen voksne foreslo da doktorlek, for det var observert blant noen av barna. Fra tanke til handling gikk det raskt. I løpet av noen timer “bygde” personalet en arena: legekontor. Kontoret ble utstyrt med det vi hadde på huset av legeutstyr. En undersøkelsesbenk og et venterom ble også lagd.

Personalet la til rette for at barna, på tross av ulike språk, kunne gjenkjenne noe de hadde en felles erfaring med. Dette kunne kanskje lede til lek? Personalet var spente på om barna ville medvirke i og utvide den arenaen som de ansatte hadde skapt. Vi i prosjektgruppa var nysgjerrige på hvordan personalet skulle delta og støtte opp rundt utviklingen av leken: Doktorleken.

Leken var i gang fra første dag. Noen jenter ba om engangshansker – det brukte leger. I tillegg måtte de ha blokk (notebook-lapper) til å skrive resepter på, og de gikk på leting på huset etter blader og bøker til venterommet. På utsiden av det vesle rommet lot noen av barna som de gikk på apotek med resepter når de var ferdige hos legen. Det var barn som var trygge i sine roller og kunne utvide repertoaret. Vi tenker at de representerte den nærmeste utviklingssonen for å lære rollelek til andre barn med mindre lekekompetanse.

Barn som var trygge i rollen sin, var leger i starten, og mange voksne ble behandlet. Mager og ben fikk kremer på seg, og kroppsdeler måtte holdes i ro en tid. Det var åpning fra venteværelset og inn til legen, og venteværelset var fullt av «pasienter» som sugde til seg hvordan de andre opptrådte i rollene sine inne hos legen.

Prosjektdeltakerne så at ansatte på andre avdelinger og foreldre kom med utstyr. En gruppe barn var med en voksen til poliklinikken på sykehuset og fikk mye engangsutstyr. En mamma kom med frakker til å ha på seg.

De eldste barna tok ledelsen og undersøkte, stilte diagnoser og skrev ut resepter. Etter hvert prøvde de flerspråklige og yngre barna seg i viktige roller. Dette var med god støtte av voksne eller barn med god lekekompetanse og empati. De fleste var pasienter mange ganger før de selv kunne behandle. Vi så også en dreining etter hvert. Når pasientene

ble trygge, kunne de selv ta ordet når de kom inn til legen og si hva de trodde feilte dem. Vi tolket dette som både at de var trygge i lekerollen, og at de kjente igjen/hadde lært hvordan det er når vi er hos lege.

Vi så også at noen barn trakk kølapp, brukte lange og fine setninger når de hadde en dialog med legen, og takket for seg når de gikk. Her så vi mye danning og læring vevd inn i leken. Vi så barn som gikk ut og inn av rollene sine og fortalte andre hva de skulle si, og vi så barn som sa ja til å være med på noe de ikke helt visste hva var. Leken er danningens mester.

Vi så at barna med mye erfaring fra legekantor, var modeller for barn som ikke hadde erfart så mye. Her var det mye eksemplarisk læring – nye kunnskaper ble overført fra et/flere barn til andre barn, noe som førte til læring/danning av nye kunnskaper og ferdigheter.

Hva lærte vi og reflekterte rundt?

Begge avdelingene jobbet aktivt med voksenrollen, men på to ulike måter. Vi så at det var lite som skulle til for å få ansatte til å stoppe opp og reflektere over praksis. I doktorleken så vi at lite tilrettelegging førte til mye lek. I tillegg så vi hvor viktig det var at voksne var der som støttende stillas. Voksne var med barn og lot som de var syke sammen med dem for at de skulle lære «å late som». De fungerte som det støttende stillaset som vi voksne må være for at barna skal kunne strekke seg fra en utviklingszone mot den neste.

Vi så også at mange barn behersket flere faser i leken, som Øhman (2012) sier, og på den måten støttet de og var modeller for andre barns læring og danning.

På den ene avdelingen så personalet at barna ikke hadde samme type felles erfaringer, særlig guttene. Personalet tok der med seg halve gruppa på busstur to dager etter hverandre. De brukte PLAGG-sekvens fra High-Scope og planla, gjennomførte og gjenkalte (Rye, Smebye Og Hundeide, 1988). High-Scope er fra et Head Start program i USA, som ble utviklet for å støtte innvandrerbarns språk- og begrepsutvikling.

Barna kjørte doble ruter med bybussen, telte trampoliner, store og små, og så på hus og det de kjørte forbi. Da de kom tilbake til barnehagen, snakket de sammen og tegnet det de hadde erfart. Det var mange av barna som aldri hadde kjørt buss før. Noen barn tegnet derfor buss, og andre barn tegnet hus og trampoliner.

I dager og uker etter bussturen satte barna opp stoler på rekke og lekte buss-tur. Vi erfarte at påfyll med felles erfaringer ga nyttige innspill til felles lek for mange som ikke deltok så mye ellers.

Prosjekt Sjørøverskute

Personalet i barnehagen oppfattet at det var mye snakk om kaptein Sabeltann på de store avdelingene, og en av de pedagogiske lederne tenkte at nå fikk de ta medvirkning og prosjektjobbing på alvor. Derfor satte de seg ned og planla sammen med barna.

Barna var klare på at de måtte ha en sjørøverbåt, og den ville de bygge selv. Barnehagens ansatte tok derfor vare på alle pappesker som kom med varer i, og med voksnes bistand og limpistol vokste det opp ei skute som dekket nesten et rom. Hvite T-skjorter fikk røde striper malt av barna. Sorte øyelapper ble laget av barna sammen med en voksen. Gutter og jenter lekte, røvet og sang i mange uker. Vi så at nye ord og uttrykk vokste fram – ror, anker, gå i land, røve, kanon, piratflagg m.m. For at alle barna skulle ha litt felles erfaringer, så vi på to tegnefilmer om sjørøvere. Vi så at jentene var like aktive som guttene. Etter hvert ble båten en base for annen rollelek. Den ble reparert mange ganger og til slutt båret ut i biter.

Hva lærte vi og reflekterte rundt?

Sjørøverleken varte ikke så lenge. Øhman (2011) sier at lek som relaterer til fiktive roller, gjerne er mer begrensende enn lek som relaterer til direkte livserfaringer.

Sett i lys av våre erfaringer, så var vi nok enige i det. Doktorleken var enklere å bygge ut. Kanskje var det de voksnes kompetanse det sto på også. Vi visste nok mye mer om behandling av syke enn om å leve som

sjørøvere. Her var vi mindre støttende. I tillegg er nok den norske barnekulturen gjennomsyret av Kjuttavika, som er bygget opp rundt kaptein Sabeltanns rike i dyreparken i Kristiansand. Vi så at de barna som har flere kulturreferanser hadde færre erfaringer med, enn de som har inntrykk kun fra norsk kultur. Det er ikke alle kulturer det er tøft å leke sjørøver i. Det at båten ble brukt videre til annen lek, tror vi var et signal om at barna likte en krok å leke i.

Ut fra disse to rollelekene så vi hvor viktig barnas erfaringer er. Vi så tydelig at vi måtte øke vår kompetanse om flerspråklige barns hjemmeforhold og lekeerfaringer. Vi intervjuet ei tenåringsjente fra Iran som hadde språkpraksis hos oss i april og mai. Hun hadde selv gått i barnehage i hjemlandet.

I barnehagen i Iran hadde de lego, biler, dukker og puslespill. Jentene lekte mest med dukker som de kledde på hijab. Daglig var det dans, gym, fellessamling og iranske sanger. Det var litt frilek hver dag.

Veien videre

Barnehagefaglig rådgiver som besøkte oss underveis i prosjektet, konstaterte på forsommeren at nå var krokene inne med fin rollelek ryddet bort. Hun utfordret oss til å tenke mer rollelek ute. Det ligger til rette for flott rollelek ute hos dere i hele sommer, sa barnehagefaglig rådgiver.

Hennes råd var riktige. Tepper, klessnorer, klyper og noen kroker i veggene, gjorde at vi i sommer har hatt flott lek rundt omkring på eiendommen.

Et par turer til frivillighetssentralen sammen med en gruppe barn, utstyrte et rundt sandbasseng som en utekafé. Rolleleken blomstret videre gjennom sommeren.

Praksisfortellinger fra lek der de involverte snakker ulike språk, utelek

To gutter sykler sammen rundt huset på en taxi-sykkel. De snakker og peker, en på norsk og en på russisk. Etter noen runder stopper de på et hjørne. Gutten med russisk morsmål snakker på russisk og peker på noe han vil, mens han ser på den norskspråklige gutten. “Mener du at vi skal rygge inn og parkere her”, sier gutten med norsk språk. Den andre gutten smiler og nikker, og de parkerer der han peker. På slutten av dagen sier den norskspråklige gutten til en av de voksne: “I dag har jeg fått en ny venn – vi leker sammen”.

Det hevdes (Evenstad og Lamer, 2008) at barn ikke kan leke sammen og late som noe, uten et likt verbalt språk. Det vi imidlertid har sett i praksis, er noe annet. Barna har et tydelig kroppsspråk og snakker med det språket de kan. Det bærer gjennom leken, og vennskap kan etableres. Det betyr ikke at vi skal slutte å benevne og øve på norske begreper, men vi bør gjøre en innsats på noe som kan brukes i lekekontekst for å fremme lek og sosialt samspill, som er noe av hovedinnholdet i hverdagen for barna. På denne måten kan de norskspråklige barna være ressurspersoner og nye venner inn i korte treningsøkter. Senere kan de flerspråklige barna være jevnbyrdige i å utforske leken sammen med sine nye venner. Vi oppfatter i barnehagen at vi er på vei mot en felles lekeverden. Det er viktig når roller skal fordeles.

Lek i sandkassa mellom to gutter som snakker hvert sitt språk

Gutt, fem år med iransk morsmål, snakker noe norsk, sitter i sandkassa sammen med gutt, fire år, med vietnamesisk morsmål og få norske ord. De bygger hus sammen med en voksen. Fireåringen graver og klapper på huset sitt. Begge guttene finner biler og kjører mellom husene. Femåringen legger føringen og fireåringen følger etter. De sitter nær hverandre. Femåringen snakker om veien og roper: Her kommer jeg. Fireåringen ler, lager bil-lyder og graver litt. Når de ser på hverandre, ler begge. Fireåringen snakker med en glad og munter stemme på sitt språk,

og femåringen svarer på norsk og snakker i vei om hvor de skal kjøre. Så ødelegger guttene plutselig husene. Fireåringen sier: NEI. De ser på hverandre, og begge smiler og ler. Så graver de ned bilene sine. Begge snakker på sine språk når de gjør det. De graver bilene opp og ned flere ganger.

Vi ser av dette at det barna sier ikke er essensen i leken, men likevel en form for kommunikasjon. Det ble tydelig for oss at språk er mye mer enn det verbale språket. Betydningen av det verbale er underordnet i denne leken. Begrepsinnlæringen kommer i neste omgang. I ressursheftet «Flerspråklig arbeid i barnehagen» (NAFO, 2010, s. 34 -35), pekes det på hvor viktig det er at språk læres i en kontekst. En likeverdig samtale videre mellom det flerspråklige barnet og en voksen, kan ta utgangspunkt i leken i sandkassa.

De to guttene lekte sammen flere ganger denne dagen. Det var femåringen som tok kontakt med fireåringen. Når andre barn nærmet seg, flyttet fireåringen seg litt unna. Han samspilte kun med femåringen, og sandleken viste at de behersket turtaking begge to. I tillegg så vi metakommunikasjon dem imellom, med blikk på hverandre, smil og kroppsspråk, som viste at dette var på liksom. Øhman (2012, s.148) sier at lek er fortelling i handling. Leken kan vingle hit og dit, fra en deltaker til en annen. Hvis ideene godtas av medlekeren, går fortellingen videre. Slik mener vi at lek kan utvikle seg til noe felles, selv om man ikke har felles språk. Hvis barna forstår hverandres handlinger og gjenkjenner erfaringer, kan de leke sammen uten felles morsmål.

Butikklek uten felles språk

En voksen er sammen med tre gutter og ei jente, alle fem år, ute i sandkassa. Den voksne tar initiativ til å lage et bakeri. Tre av barna, med norsk som andrespråk, jobber i bakeriet. De snakker sammen på norsk og lager kaker i forskjellige størrelser og fasonger og legger på tallerkener. Den voksne tar med seg det fjerde barnet for å handle, han snakker bare tyrkisk. De går i late-som-banken og tar ut liksom-penger, som er småstein. Så går de til bakeriet og kjøper kaker og noe å drikke. De kan kjøpe kaffe,

te, brus og sjokolademelk, i tillegg til kaker. De tar med seg det de kjøper og setter seg ved et bord og koser seg. Det kommer flere barn til, som går og handler og setter seg ved bordet. Mens de sitter der, går gutten som kun snakker tyrkisk, tilbake til butikken og handler alene. Ved hjelp av kroppsspråk får han kjøpt det han ønsker.

Med litt bistand så vi at han klarte å delta i leken med det språket han hadde. Han gikk til disken, tok opp penger og pekte på det han skulle ha. Jentene som ekspederte, var flinke og sa med norske ord hva det han pekte på, het. Vi erfarte igjen at verbalt språk ikke er noen forutsetning. Gjennom leken er danning og læring mulig. Den voksne får da en veilederrolle i forhold til danning.

Drøfting

Vi har tidligere vist til Evenstad og Lamer (2008), som sier at barn må ha et felles språk for å kunne leke rollelek. Dette mener vi gjelder rent verbalt språk. Vi ser deltakelse, selv om det ikke er på de høyeste fasene. Det forutsetter imidlertid at barna har felles erfaringer, som Evenstad og Lamer også sier.

Barn lærer språk i naturlige situasjoner der de bruker språket om noe sammen med andre (Espenakk, 2003). Dette har vi sett flere ganger. De som behersker et språk, lærer raskt de norske ordene når de leker og deltar i rutinesituasjoner, lek og aktiviteter sammen med andre.

Vygotsky (1896-1934) sier at vi må bygge på det barnet kan fra før for å lære nye ord. Her blir det viktig å få kjennskap til barnets tidligere erfaringer, for å kunne støtte utviklingen videre med fokus på medvirkning og mestring ut fra den kompetansen barnet allerede har.

Kjartan A. Belseth (2011) viser i artikkelen «Rollelek i den flerkulturelle barnehagen» til at kultur er avgjørende for hvordan man ser verden. Han mener at kultur ikke bør framheves når vi snakker om forskjeller mellom mennesker. Vi må heller rette fokus mot ulike erfaringer og bakgrunner. Ved å fokusere på barnas ulike virkeligheter vil vi få fram ulikhetene på

en positiv måte, noe som igjen vil bringe fram et nyansert bilde av barnegruppa.

Vår jobbing med de flerspråklige barnas tilknytning til flere land og kulturer på høsten før FN-dagen tror vi er med på å styrke barnas selvfølelse og hjelpe dem til å bygge en egen identitet som de er stolte av.

Øhman (2012) sier at i store bevegelsesleker, jage- og fangeleker, er det lettere å slippe flere barn inn i leken. Reglene er enkle og forhandlingene korte. Det var her mange av våre barn var i januar.

Vi ser fortsatt at mange har glede av denne leken, men vi utfordrer dem som ikke har noe annet lekerepertoar. Det gjør vi ved å legge ut spor som kan lede til en annen type lek. Videre er det viktig at vi observerer, for å se hva vi skal støtte barna i for å hjelpe dem videre mot gode forhandlinger om roller.

Rolleleker hvor barna beveger seg inn i fantasien, krever forhandlinger og kommunikasjon på høyere nivå. Det kan ta tid. Hvis leken og de som leker med hverandre er kjent, går det fortere. Vi har beveget oss over hit med noen flere barn, men for å bli der, må de voksne jobbe mer i tråd med teorien om støttende stillas (jf. Bruner i Evenstad og Lamer 2008, s. 79).

Vi så at det var lettere å få med flerspråklige barn i doktorleken enn i en rollelek basert på fiktive personer. Den var en kjent ramme hvor voksne gikk inn som gode modeller og medlekere i starten. Den spontane rolleleken som barn setter i gang etter hvert som de kommer til barnehagen om morgenen, er det vanskeligere å bli en del av uten felles erfaringer. Vi har likevel sett at de som tør å delta i en litt styrt lek, blir invitert med i åpen lek. Men varigheten er avhengig av barnas evne til å følge temaet hvis lekekameratene har god lekekompetanse og beveger seg i nye faser og skifter tema.

Øhman (2012) peker på hvor viktig det er å ha felles fokus, og at det er lettere at barn som leker, har en felles kulturell bagasje. Det henter barna fra hverdagsopplevelser.

På foreldresamtalene i høst vil vi ha et punkt hvor vi ønsker å få høre mer om barnas erfaringer hjemmefra for at vi skal kunne legge til rette for et felles lekemiljø i barnehagen.

En flerspråklig mamma sitter i FAU, og FAU har tatt vårt arbeid med inkludering av barn i lek på alvor og inviterer til flerkulturell ettermiddag i november, med middag til alle med smakebiter fra ulike land. Der vil det også være stands fra ulike land med bilder, konkreter, musikk og det familiene velger å fortelle om sine hjemland og sin kultur. Over hundre har meldt seg på. Her kan nettverk bygges på tvers av kulturer både hos barnehagebarn, søsken og foreldre. Felles erfaringer herfra kan være nyttige i videre lærings- og dannelsesprosesser i barnehagen.

I rammeplanen står det at hensynet til hverandre og gjensidige samhandlingsprosesser i lek og læring er en forutsetning for barns danning. Når vi ser dette i sammenheng med våre erfaringer fra vokseninitierte og frie rollelek-sekvenser, ser vi at vi har fått begrepet danning mer på plass. Rammeplanen sier også at danning og medvirkning kan sees som gjensidige prosesser. Det har vi sett med tanke på å være der og ta barnas initiativ på alvor. Prosjektene kan ta en ny retning, men det kan innebære mange gode forhandlinger med gode muligheter for medvirkning og danning gjennom leken.

Vår utfordring er å bygge opp erfaringer sammen med de flerspråklige barna og bruke det de allerede kan, slik at de kan delta i gode samhandlingsprosesser og være aktive deltakere i lek.

Øhman (2012) sier at demokratiske verdier prøves og gestaltes i lekens form, og at vellykte samspill og forhandlinger i lek fører til evne til samarbeid, fleksibilitet og økt lydhørhet for andres intensjoner. Dette er teori som bekrefter at arbeidet vårt med rollelek er viktig for barnas danning og læring.

Med så mange flerspråklige barn har vi sett at vårt fokus på tilstedeværende og engasjerte voksne er riktig og ikke minst, viktig. Alle ansatte må være gode språkmodeller og benevne det vi gjør i rutinesituasjoner i styrte og frie aktiviteter både ute og inne.

Vi skal fortsette arbeidet med å gi barna felles referanser slik at de kan delta i god lek- og dannelsesprosesser.

Vi har erfart at danning ikke kan erstatte oppdragelse i en barnehagehverdag hvor barn gjennom medvirkning har større muligheter for å påvirke sin hverdag enn de hadde da vi ansatte kalte det kun oppdragelse og styrte dagene og barna mer.

Vi har engasjerte voksne som nå ser sin oppgave som rollemodeller for læring, lek og danning. Vi ser etter det positive i mangfoldet og ønsker å bygge videre på det. Vi har flerspråklige barn som deltar i lek, men flertallet av dem har ikke en aktiv rolle i en avansert rollelek i dag. Vi er i startgropa og ser at det går i riktig retning.

Litteratur

- Belseth, K.A. (2011). *Rollelek i den flerkulturelle barnehagen*. Barnehagefolk (2). Oslo: Pedagogisk forum.
- Espenakk, U. (2003). *TRAS-håndbok*. Bergen: TRAS-gruppen
- Evenstad, R og Lamer, K (2008). *Lekens samlende kraft*. I: Sørensen, K. (2011). *Egenledelse i lek og læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- NAFO (2010). *Flerspråklig arbeid i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2011). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Rye, Smebye og Hundeide (1987). *Aktiv læring i førskolealder*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sandvik, M. og Spurkland, M. (2009). *Lær meg norsk før skolestart! Språkstimulering og kartlegging i den flerkulturelle barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Spurkeland, J. (2011). *Prestasjonshjelp. Hvordan gjøre andre god[e]?* Oslo: Universitetsforlaget.

Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Oslo: Pedagogisk forum.

Garderoben

EN MØTEPLASS FOR DANNING OG LÆRING

MATS BERG-BERTHENIUSSEN, LIV KARIN BROEN, MARIANNE GRØNN OG HEGE LEVERNES FLADBERG

A piazza is an open public square, usually surrounded by buildings. The Italian piazza is the center of public life.
(Engelsk ordbok)

Hvis vi tenker oss at vår barnehage er en by, så tenk nå at den ligger i Italia. Den er omgitt av murer så høye som vegger og et tak så stort som en himmel. Tenk da at i den byen bor det store og små mennesker som har sitt å gjøre i hverdagen, og som relasjonelt lever nært innpå hverandre. Midt i byen ligger en piazza - et torg, der vi møtes, ser, snakker og deler kunnskap som utvikler byen og menneskene som bor der. Torget kalles også garderoben i vår lille by. Der skjer det mye, og den er en viktig del av vår hverdag, så viktig at vi som voksne er nysgjerrige på den og det som skjer der.

Ved å delta i prosjektet «Barnehagen som lærings- og dannelsesarena», fant vi en gylden anledning til å sette fokus på et område i barnehagen som mange ansatte hadde et anstrengt forhold til, og som vi sammen ikke hadde snakket nok om. Garderoben er utenfor basene, og dette fører til at voksne ikke helt har kontroll over det som skjer der. Samtidig har garderoben en magnetisk kraft på barna. De trekker fort ut dit, og der blir de til vi henter dem. Garderoben er en viktig møteplass i vår barnehage, og et godt utgangspunkt for å arbeide med dannelsesbegrepet. Vi ville se på garderobens betydning og ønsket å styrke den som en arena for danning og læring.

Barnas møter

To nye barn har begynt i barnehagen. De har fått plass ved siden av hverandre i garderoben og er fortsatt litt ukjent med rutiner og hvordan ting går for seg der. Leila snakker ikke norsk, og Sofia er tospråklig. Sofia virker svært usikker og må stadig ha hjelp til småting under påkledningen. Før den voksne rekker å hjelpe barnet, har Leila trådd til med en hjelpende hånd. Dette skjer omtrent daglig under påkledningen.

I praksisfortellingen over har vi to barn med ulikt utgangspunkt for garderobetrygghet. Den ene viser stor omsorg for andre, mens den andre er trygg i andres hjelp. Det som skjer i garderoben, hjelper barna til å øke sin kompetanse i selvstendighet og bidrar samtidig til økt forståelse for hjelpsomhet til andre ikke fullt så kompetente barn. Garderoben er en plass for utøvelse av lærte og erfarte verdier som vennskap, omsorg, hjelpsomhet og inkludering.

Barn trenger nødvendigvis ikke ord for å kunne se behov for at noen trenger en hjelpende hånd. I denne praksisfortellingen viser jenta at hun oppfatter det nonverbale språket og yter den riktige hjelpen.

Omsorg i barnehagen handler både om relasjonene mellom personalet og barna og om barnas omsorg for hverandre. Å gi barn mulighet til å gi hverandre og ta imot omsorg er grunnlaget for utvikling av sosial kompetanse, og er et viktig bidrag i et livslangt læringsperspektiv (KD, 2011 s. 31).

I barnehagen er det også viktig at voksne legger til rette for gode og sunne situasjoner for å øke selvstendighetskompetansen. Det må legges til rette med tid og rom for at barn skal få anledning til å hjelpe seg selv og andre, plages litt med buksestrikk og få veiledning fra voksne. For at læring skal skje, må det gis tid og rom. I barnehagen vår er garderoben et møtested for barn mellom ett og seks år, og det er flott for barn. Den er i stor grad en ypperlig arena for danning og læring mellom barn. Det ser vi ofte i hverdagen, og siden vi under arbeid med dette prosjektet har åpnet opp for bruk av garderoben som et kompetent rom for alle brukerne, ser vi at kompetansen til barna kommer tydeligere frem. Barn

får lov til å være i garderoben og dermed også mulighet til å delta som aktive medhjelpere i barnehagesamfunnet. Barna i denne fortellingen medvirker gjennom å være aktive bidragsyttere i egen hverdag. «Barnets danning i barnehagen knyttes til medvirkning, og danning og medvirkning ses på som gjensidige prosesser» (Kolle, 2011). Det skapes vennskap på tvers av basene og alder. Det gir på sin måte næring til læring og utveksling av erfaring. Derfor er garderoben en viktig brikke i den sosiale utvikling som barnehagen er en bit av.

Barnehagens visjon er at vi «vil gi barna røtter og vinger og gode barndomsminner». Her er visjonen et grunnelement for vårt arbeid med danning. Vi legger til grunn for vår visjon at barna og vi fortjener en barnehage med verdier, der barna ses på som kompetente deltagere i et fellesskap, og der det er voksne som vil realisere barns innebygde ønske om sosial utvikling og egenart. En slik visjon gir muligheter for dannelsingsprosesser i hverdagen.

Hva gjorde vi?

Med utgangspunkt i praksisfortellinger og barneintervjuer, arbeidet vi med danning og læring gjennom refleksjon i personalgruppa. Det bidro til økt bevissthet om garderobens betydning som dannelsings- og læringsarena.

Vi hadde ikke tidligere arbeidet grundig med selve garderoben og verdien den har for barna og oss voksne. Hva som skjer av danning og læring på den arenaen, var et aktuelt spørsmål. I tillegg var det viktig for oss å sette ord på hvordan garderoben i praksis fungerer og hvordan den benyttes. Og ikke minst, hva bruker barna garderoben til? Hva skjer der av danning og læring?

I rammeplanen står det at danning er «mer enn utvikling, mer enn læring, mer enn omsorg, mer enn oppdragelse og mer enn sosialisering. Samtidig rommer danning alt dette» (KD, 2011 s. 15). For oss gav ikke dette så mye mening. Det ble forstått som litt lunkent og lite konkret. Vi ville mer til bunns i ordet. I plenumsrefleksjon kom det frem at dannelse for mange var noe vi overførte til barna, for eksempel erfaringer og

kunnskap som vi voksne hadde levd og lært, og som barna skulle høste godene av. Det kunne virke som om personalet så på danning mer som tradisjonell oppdragelse, der det er den voksne som vet og kan, og barnet som skal fylles med kunnskap.

Synet på barn har endret seg fra å være noe uferdig som skal formes av de voksne, til at barn nå ses på som likeverdige subjekter allerede fra fødselen av (Bae, Eide, Winger og Kristoffersen, 2006). Det krever en annen tilnærming til danning. Som Kolle (2011) sier, er kanskje oppdragelse en metode som ble brukt på gårsdagens barn. Men nå når vi tenker danning, er barnet selv aktivt deltagende. Vi så derfor at det var nødvendig å gå dypere inn i begrepet.

Da vi jobbet mer med vår barnehage som dannelsesarena, kom nye ord som voksenrollen, rollemodeller, kommunikasjon, verdier og holdninger mer til syne. Vi hadde tatt steget inn i et mer helhetlig syn på danning, der barns medvirkning og voksnes rolle som bevisste samarbeidspartnere med barna var mer tydelige. Samt at danning var en prosess som varte livet ut, og som ble skapt i møte mellom mennesker i alle miljøer. Gjennom samtale og veiledning med Høgskolen i Østfold, fikk vi enda mer konkret forståelse for hvordan danning skjer. Danning skjer i møter mellom mennesker, erfaringer og kunnskap.

I vår forståelse av garderoben som dannelses- og læringsarena, oppdaget vi noen brister mellom det dannelsesmessige og det typiske barnehagepraktiske. Personalets tanker om garderoben var oftest uttalt som at garderobeplassen var viktig for barna i forhold til ryddighet, påkledning, ro og ikke løping. Garderoben var også et viktig «ansikt utad» for barnehagen. Våre øyne var fortsatt lukket for at det faktisk skjedde danning i det alminnelige og hverdagslige.

Garderoben som lærings- og dannelsesarena for barn og voksne

To ansatte kler på noen barn når Lise kommer sammen med moren sin. Moren begynner å kle på datteren. Plutselig hører vi et dunk med påfølgende gråt fra den ytterste garderoben. Når vi voksne kommer ut dit, sitter Per (2,0 år) oppå Ola (1,5 år), som

gråter. Den ene voksne begynner å trøste Ola, mens jeg setter meg ned sammen med Per. Jeg spør om han dyttet Ola, og han nikker bekræftende. Jeg sier: «Ser du at Ola får vondt når du gjør det?». Per svarer ikke. Jeg sier: «Du må ikke dytte andre, for da kan de få vondt, sånn som han har det nå.» Jeg peker på Ola. Per begynner å bli utålmodig og vil gå. Jeg presiserer nok en gang at han ikke må dytte, for da får barnet vondt. «Hmm», sier Per og går bort til Ola som gråter, tar på ham, vender om og gjør noe annet.

Jeg har foreldresamtale med den moren som har sett og hørt alt som skjedde rett etter denne episoden. Hun bringer situasjonen på banen fordi hun syntes det er vanskelig å få Lise (2,3 år) til å si unnskyld. Hun mener at det å forsterke at andre faktisk ikke får det noe godt når man gjør ufine ting mot hverandre, kan være en god måte. Hun ønsker å prøve denne metoden i sitt videre arbeid som mor.

Praksisfortellinger viser den viktige rollen voksne har som medhjelpere for barn i barnehagens store og små utfordringer. Voksnes nærvær i hverdagen er viktig for barns trygghet. Voksne er betydningsfulle for hva som skapes av muligheter for danning i barnehagen. Omsorg og danning kan til dels knyttes sammen, da omsorg handler om å ta vare på hverandre. Dermed kan begrepene lett utfylle hverandre. Dette innebærer å ta barn med seg inn i kommunikasjonen, skape medvirkning mellom voksen og barn, og bidra til at hverdagen blir meningsfull og forståelig for alle. Barna må få lov til å snakke og bli lyttet til. De blir en meningsskapende part til hvordan hverdagen utformes. På samme tid kan barn og voksne utveksle erfaringer i utfordrende situasjoner.

I garderoben skjer det for det meste uformell læring mellom store og små, og voksne må derfor være klare til å veilede eller kommunisere med barna. I praksisfortellingen står den voksne også overfor en utfordring når det gjelder foreldre som tilskuere. Garderoben er en møteplass for alle brukerne i barnehagen, og derfor er det veldig ofte andre utenforstående som kan bevitne praksis. Det føles av og til vanskelig, men som voksen må vi vise vår profesjonalitet i arbeidet med

barn. Som møteplass vil garderoben være et vindu for vår profesjonalitet. Gjenkjenneligheten i situasjoner som oppstår i garderoben, vil være læring for foreldre som ser og hører det ansatte kommuniserer til barn i ulike alder. Derfor vil møte mellom ansatte, barn og foreldre være en symbiose av læring og dannelse.

Barnehagen kan ses på som et lite samfunn, der ulikheter møtes og utfordrer hverandre i stadig kamp. Det er i et slikt syn vi kan si at toleranse og respekt for mangfold blir viktig for fremtidig dannelse i barnehagen. Alle er forskjellige og har ulike bagasje med seg inn i garderoben og barnehagen.

Barnehagens fysiske miljø

Barnehagens fysiske miljø «må ta hensyn til at barn har behov for å danne grupper og at det foregår ulike aktiviteter på samme tid» (KD, 2011 s. 22). Dette kan forstås som at barnehagen skal gi rom for barns ulike ønsker og behov. Barna yter motstand når leken blir avbrutt av de voksnes regler og rutiner. Bae (2010) mener at personalets organisering av tid og rom kan være en «trussel» mot barns lek. Vi ønsker å skape en hverdag i forståelse for at alle rom og arenaer er like viktige for barna, og at voksnes rigide regler sperrer for barns iboende trang til naturlig og lekende dannelse og læremåter. Barns undring over handlinger og holdninger i møte med hverandre legger grunnlaget for en kritisk refleksjon om seg selv i samfunnet. Hensynet til hverandre og gjensidige samhandlingsprosesser i lek og læring er forutsetning for barns dannelse (KD, 2011 s. 29). Men hva sier barna selv?

Barnas stemmer

”Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet” (KD, 2010, § 3).

Barns stemmer er viktige for barnehagen. I følge loven skal barna delta aktivt, og det er vår plikt som ansvarlige voksne å se til at dette etterleves. Derfor var det viktig i vårt arbeid at vi kunne få barnas egne stemmer i forklaringen på hvorfor barna vandret motstrøms våre tanker

og iboende ønsker. I forkant av barneintervjuene var det viktig for oss at spørsmålene ikke skulle være ledende, da spørsmålsordlyden kunne servere oss svarene. Våre antakelser ble feil, og ingen av svarene hjalp oss inn mot oppgaven. Vi endret spørsmålene til mer direkte og førende for vår nysgjerrighet. Vi hadde intervju med to gutter og to jenter - fem og seks år.

Voksen: Liker dere å være i garderoben?

Barn: Ja!!

V: Hvorfor det?

B: Der er det spennende. Vi kan løpe rundt og leke gjemsel....men ikke inne på do, da! Der får vi ikke lov til å leke....det er dumt!

V: Hvorfor er det dumt?

B: Det er så moro å leke gjemsel når vi slår av lyset....ingen kan se oss.

V: Hvorfor vil dere ikke leke på Smilehullet?

B: Det er så mange mennesker der og vi får ikke lov til å løpe der inne av voksne. De sier "nei" og "stopp med løpinga" hele tiden. Vi får lov til å være i gangen....bare når vi spør er det greit. Morsomt om døra hadde vært vraka! Da kunne vi løpt ut i gangen når vi ville!

V: Er det greit om voksne er i gangen sammen med dere?

B: Nei! Vi vil vekk fra voksne fordi de er så kjedelige. De sier at vi skal leke ting vi ikke har lyst til å leke. I gangen gjør vi som vi vil. Hvis voksne kommer i gangen går vi vår vei fordi de er kjedelige.

V: Hvor mange synes dere det skal være i gangen?

B: Best om det er noen få om gangen. Kanskje fire små og fire store.

V: Er det rettferdig, da?

B: Ehm (tenker litt) mest rettferdig om alle som vil leke i gangen kan være der..., men uten voksen!

I dette intervjuet kommer det frem betydningen av å ha rom og areal i barnehagen disponibelt til barna. Frarøves barna muligheten til å leke, for å ha noen å leke med, eller få tid og rom til å leke, for eksempel på grunn av måten vi organiserer hverdagen deres på, frarøves de også noe av ytringsfriheten og muligheten for medvirkning (Bae, 2010). Vi hadde i lang tid nektet barn bruk av garderoben fordi vi ikke følte å ha kontroll på barna der, og vi stod i presset mellom hensynet til barnas utfoldelse og vårt eget kontrollbehov. Siden garderoben ikke var en del av basen, kunne vi ikke se inn der, og dermed ikke være tilstede i den grad vi ønsket. Barna var i hvert fall veldig opptatt av at de ville komme seg bort fra kjedelige voksne. Det kan virke som om rigide regler fra voksnes side på mange måter ødelegger barnas lekeverden. Eller sagt på en annen måte; den voksnes lite lekende framferd skaper ikke like stor nysgjerrighet for fantasi og lek hos barn – og barn flykter til andre steder, der de kan være alene om å eie tid og sted.

Vi skal og må skape gode møteplasser, det være seg i garderoben eller andre steder. Vi må med liv og lyst oppsøke barns verden og la oss medvirke til å skape best mulig kår i barnehagen.

Til slutt vil vi si at voksenrollen i barnehagen er viktig og betydningsfull. Garderoben er en samlingsplass der møter skjer på godt og vondt. Garderoben vår har vist seg å være en viktig arena for danning og læring, der holdninger, verdier og erfaringer har gode vekstmuligheter. Barn lærer hverandre ny kompetanse, det etableres tid for veiledning mellom barn av ulik alder, og garderoben er en arena der de voksne kan være gode rollemodeller, samarbeidspartnere og ledsagere i disse prosessene. Dette kommer ikke av seg selv. Det kreves bevisste voksne og en organisering av hverdagen som gir et godt fundament for å skape gode dannelses- og læringsvilkår.

Referanser

Bae, B. (2010). De yngste barnas yringsfrihet. *Barnehagefolk, 2010* (1)

Bae, B, Eide, B. J., Winger, N., & Kristoffersen, A. E. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kolle, T. (2011). Danning er det nye ordet – men hva åpner det for? *Barnehagefolk, 2011* (1)

KD (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Lov 2005-06-17 nr. 64: Lov om barnehager (barnehageloven). Hentet 12.12.2012 fra <http://www.lovdato.no/all/hl-20050617-064.html>

Danning handler om å skape en god kultur

SILJE JOHANNESSEN, AASE E. KLEVBERG, SIGMUND SKASLIEN OG ANNE BEATE KROG

Barna skal ha tro på seg selv og lykkes i å omgås andre. Barnehagen skal gi barna mulighet til refleksjon og medvirkning. Barna skal motiveres til å bli nysgjerrige på å lære, ved at de blir møtt med engasjerte, reflekterte og anerkjennende voksne.

Måltidet i barnehagen

Vi skal spise lunsj. Det er middag i dag. Det sitter fem barn ved det ene bordet og fem ved det andre bordet. Alderen på barna er fra 2 år - 6 år. To voksne tar opp middag på tallerkenene. Det blir urolig rundt bordene. Barna snakker høyt til hverandre og over til det andre bordet. Den ene voksne hysjer høyt og peker på barna. Det går noen sekunder, og barna snakker fortsatt like høyt. Den andre voksne sier "Nå er det nok!" litt strengt, og setter seg ved det ene bordet. Alle sitter nå ved bordet, og bordverset blir sunget. Den ene voksne ser på den andre voksne og prøver å få kontakt. De får kontakt med hverandre, og den ene voksne sier navnet på et barn som sitter rundt bordet. Hun sier "Han klarer jo aldri å høre, uansett hva vi sier til ham."

Denne praksisfortellingen viser en praksis som mange kan kjenne seg igjen i. Hvordan kan vi endre denne praksisen til noe positivt?

Vi vil rette søkelyset mot måltidet i barnehagen, fordi det ofte er lite pedagogisk begrunnet og reflektert rundt. Målet for barnehagen er at de voksne skal "reflektere over egen væremåte i samspill med barn". Det har vi ikke klart å gjøre på en god nok måte i vår barnehage, men med dette dannelsingsprosjektet har vi fått en unik mulighet til det. Vi skal bruke praksisfortellinger med analyserende spørsmål. Vårt fokus blir da relasjon mellom voksne og barn under måltidet.

Hvor gode er de voksne på å bidra til gode dannelsesprosesser? Måltidet er en hverdags situasjon som gjentar seg og repeteres hver dag. Hvordan kan vi bruke måltidet som en pedagogisk arena?

Vi vet at utvikling er en kontinuerlig prosess som har sin drivkraft i samspillet mellom barnet og omgivelsene. Kari Lamer sier: «Slike trekk som gjentar seg i hverdagen utgjør barnets forståelse av sin omverden. Barnet tar opp i seg holdninger, kunnskaper og verdier fra omgivelsene» (Lamer, 1997, s. 130). Derfor er hverdagslivet viktigst for små barns utvikling og læring.

Personalet må vise stor oppmerksomhet, ikke bare til innholdet i det barna lærer, men også til den måten læringen foregår på. Alle de erfaringene barna får med seg, for eksempel ved måltidene, bidrar til deres utvikling og læring. Det er kvaliteten på disse erfaringene som bestemmer om barnet tilegner seg gode dannelsesprosesser.

Anerkjennende relasjoner

Vi velger å forstå hvordan voksenrollen skal fungere for å møte barn optimalt i dannelsesprosessen, ved å se på hva som kjennetegner anerkjennende relasjoner. Anerkjennelse vil være et verktøy som vi kan bruke for å analysere og bygge opp kvaliteten på den pedagogiske relasjonen. En anerkjennende relasjon er basert på likeverd. En relasjon kan ikke bli anerkjennende hvis en av partene føler seg mindre eller mer verdt enn den andre.

Vi ønsker å utveksle refleksjoner i personalgruppa, slik at det blir en felles bevissthet om hva anerkjennelse er i praksis. Det er nødvendig for gode dannelsesprosesser i barnehagehverdagen at alle voksne har et bevisst forhold til sin egen stemme, blick og kroppsspråk.

Anerkjennende væremåte er beskrevet av mange. Schibbye (2009) og Bae (2004) beskriver det slik:

- *Lytting* innebærer at den voksne fokuserer på det barnet uttrykker kroppslig eller verbalt. Det krever at de voksne er oppmerksomme og

engasjert i forhold til barnet. Dette er en del av barns medvirkning, som vi jobber kontinuerlig med.

- *Forståelse* betyr at de voksne setter seg inn i barnets sted, og med innlevelse i barnets handlingsmåter og uttrykk. Dette kan sammenlignes med empati (ta den andres perspektiv), som er en del av hverdagen vår.
- *Aksept/toleranse* betyr at de voksne må gi barnet rett til å ha sine egne følelser. Når barnet blir møtt med ” jeg forstår at du er lei deg”, så får det barnet til å kjenne på hva det selv føler og blir kjent med egne følelser.
- *Bekreftelse* innebærer at de voksne viser barnet at han/hun godtar barnet der og da. Bekreftelse formidles både verbalt og nonverbalt med en lyttende holdning og blikkontakt med barnet. Når barnet føler seg bekreftet, får det tid til selvrefleksjon.

I følge Mead (2004) dannes barnets selv gjennom kvaliteten på relasjoner til andre mennesker, at barnet opplever sin egenverdi. Det å ha tro på seg selv og egne evner er viktig i dannelses sammenheng. Bowlby (1999) sier at når barnet føler seg trygt, sett og bekreftet, får det en indre ro, som igjen åpner opp for at det tør å oppsøke omgivelsenes spennende muligheter. Det å føle seg trygg, sett og bekreftet, går ut på at barnet føler seg verdsatt av betydningsfulle voksne som er i deres liv. Et eksempel er at barnet opplever seg likt for sin egen del, og ikke fordi det nødvendigvis presterer noe spesielt for å få anerkjennelse.

Sentralt i all anerkjennelse, er at barnet kan forholde seg til egne erfaringer og har tanker, følelser og intensjoner i relasjon til egne handlinger. Den voksnes væremåte må være preget av å lytte til barnet, gjenta det barnet sier, bekrefte, leve seg inn i og stille åpne og undrende spørsmål. Slike ulike væremåter skal være generelle holdninger som bør prege samspillet med barna.

I vår barnehage vil vi skape en sterkere kultur hvor de voksne handler på en måte som er i tråd med anerkjennende væremåte. I episoden fra måltidet, som vi viste i innledningen, ble ikke den voksne gjort oppmerksom på hva som ble sagt og gjort. Hun kunne derfor ikke gå

tilbake til barnet og unnskyldte seg, fordi hun ikke var oppmerksom på hva som hadde skjedd. Hun burde sagt «Beklager. Dette mente jeg ikke, skulle aldri ha sagt det – jeg er så lei meg for det!» Da kunne den voksne ha sagt det til de andre barna også. Det er viktig at vi voksne er ydmyke og ser på egne handlinger og går tilbake for å rette det opp igjen. Vi opplever ofte at det er vi voksne som må jobbe med oss selv for at gode dannelsingsprosesser skal finne sted.

Endring mot danning

En voksen og tre barn ved et bord. Barna er ca 2 - 2,5 år. Bordet er ferdig dekket, og den voksne spør hva barna vil synge. Lars svarer "Pulverheksa". "Tommeltotten", sier han og viser tydelig at vi skal telle. Alle synger og er med på bevegelsene i sangen. Den voksne skal dele ut kopper og spør Anna hvilken farge hun vil ha på koppen Hun svarer blå, og den voksne gjentar at «du vil ha blå farge på koppen din». Alle tre får velge. Den voksne spør Lars om han klarer åpne matboksen selv. "Ja, jeg har prim, jeg", svarer han. Emil bruker litt tid, og den voksne spør om han skal ta opp skiva selv og legge den på asjetten. Han gjør det. Så ser han på matboksen sin og sier "bil". "Ja, det er bil ", bekrefter den voksne. Den voksne spør "Vil dere ha melk?" og viser samtidig tegnet for melk. Alle barna gjør det samme. Anna sier "jeg melk". Den voksne sier "Kan jeg få?" Så helles det melk i koppene, og vi sier "Vær så god!" Anna sier hun ikke vil ha pølsa som er på brødskiva. Den voksne tar den av, og hun spiser med glede. Den voksne sier: " Husker dere at Emil var lei seg tidligere i dag?Hva gjorde du da, Lars?" Han svarer "bil" Den voksne bekrefter at han kjørte bilen til Emil, og da ble han veldig glad! Emil smiler og sier br – br..

Emil sender en kvart skive til den voksne og er i ferd med å forsyne seg med en ny fra matboksen. Den voksne sier han må spise den kvarte skiven først og spør samtidig om han vil at den skal deles. Det vil han gjerne og spiser så opp skiva si. Så gjør han tegnet for melk. "Bra, du vil ha mer melk", sier den voksne og

skjenker oppi koppen hans. Den voksne drikker te og sier at den er varm. "Vil dere kjenne utenpå koppen?" Alle vil det. Så får de kjenne på melkekartongen, og den voksne lurte på om den også er varm, men får fort svar at den er kald.

Spørsmål vi blant annet stilte oss da vi reflekterte rundt denne episoden:

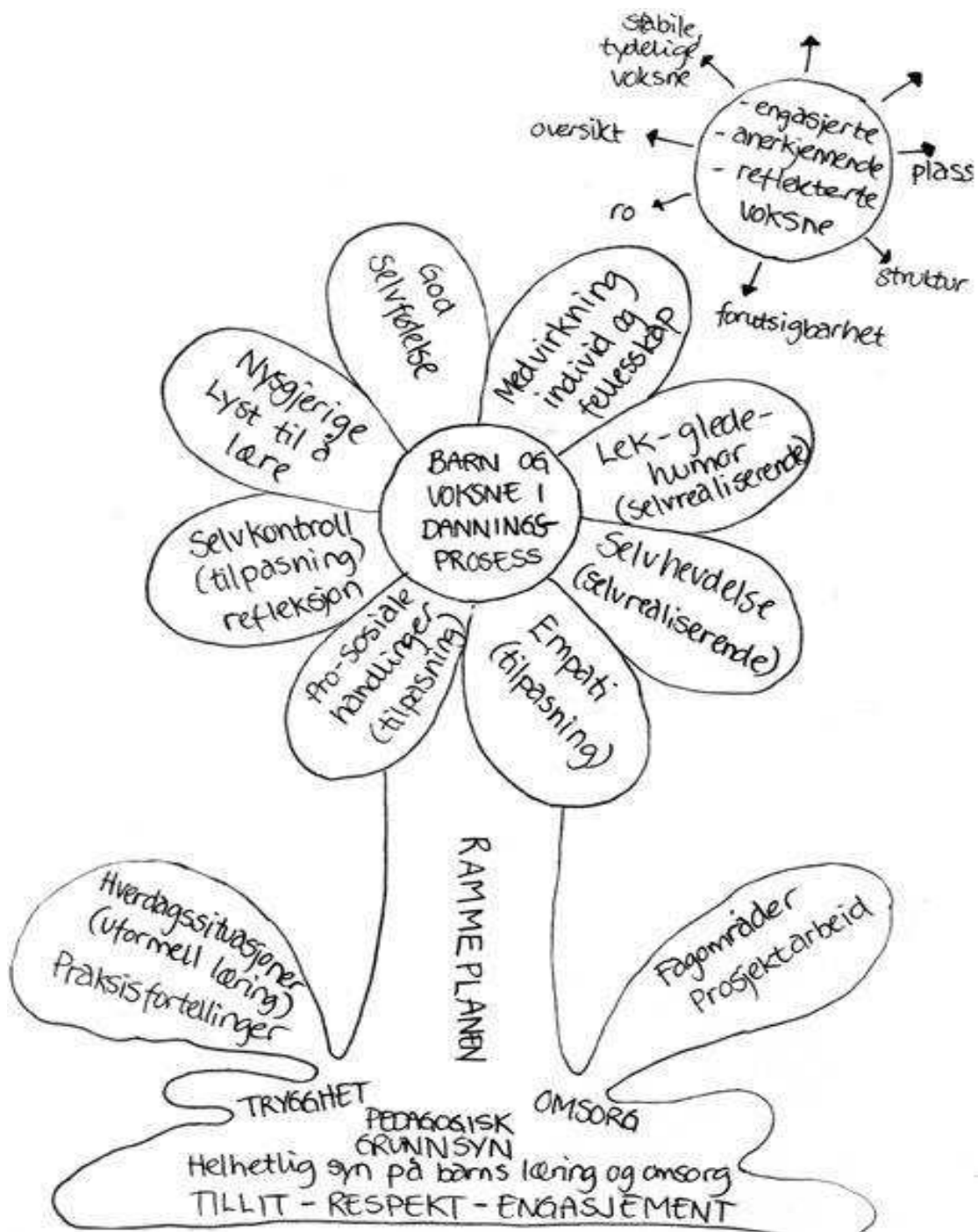
- Hvilke spørsmål dukker opp når dere hører fortellingen?
- Hvilke opplevelser tror du barnet/a satt igjen med?
- Hva opplevde du som skrev fortellingen?
- Hvilke pedagogiske verdier uttrykker fortellingen?
- Finner dere gode dannelsesprosesser her?
- Er det anerkjennelse her fra den voksnes side? Beskriv nærmere.
- Hva kan vi lære av fortellingen? Kan vi bruke den i videre arbeid?

Vi opplever at barna sitter igjen med en god selvfølelse. «Jeg kan, jeg mestrer jeg blir anerkjent, sett, hørt og forstått». Organisering, personaltetthet og rominndeling gjør at personalet kan sitte med tre barn alene på et rom. Dette fører til at den voksne kan være tilstede for hvert barn. I denne praksisfortellingen ser vi en del pedagogiske verdier som respekt, engasjement, innlevelse og bekreftelse. Barna blir tatt på alvor. Her mener vi det er kvalitet i samspillet mellom voksen og barn og barna imellom. Her kan vi lære av hvordan den voksne utnyttet måltidet ved å trekke inn andre fagområder helt naturlig.

Hvilke verdier finner vi i vår barnehage?

I vår barnehage jobber vi ut i fra et helhetlig syn på læring, det vil si at vi ønsker at personalet har en felles forståelse for hvordan barn lærer. Vi ser på læring og omsorg som to sider av samme sak.

For å synliggjøre overfor leserne og oss selv hvordan vi jobber og hva vi mener er en del av dannelsesbegrepet vi allerede jobber med, har vi laget en blomst som skal illustrere det.



Hvordan bruker vi praksisfortellinger?

Å samle praksisfortellinger er å jakte på erfaringer og det personlige opplevde, hos både barn og voksne. Det får oss til å se mulighetene i det sosiale samspillet her og nå.

Etter starten på prosjektet brukte vi alle møtefora (avdelingsmøter, personalmøter, lederteamsmøter, assistentveiledning) til refleksjon over praksisfortellinger. Vi så det i sammenheng med blomsten vår. Refleksjon over det uformelle samspillet er nødvendig dersom barnehagen skal representere et godt lærings-og dannelsesmiljø for alle barna. Gjennom dette prosjektet har vi utviklet gode relasjoner til et aktivt holdningsskapende arbeid, hvor de voksne blir trygge og har tro på en positiv medvirkning til gode dannelsesprosesser.

Praksisfortellingene har gitt oss en unik måte å kunne se på det uformelle samspillet. Det uformelle samspillet er her-og nå-situasjoner som oppstår i hverdagen. Stemmer det vi sier vi skal gjøre overens med det vi faktisk gjør?

Til den første praksisfortellingen stilte vi oss disse spørsmålene. Hensikten var å endre det negative til noe mer positivt:

- Har denne praksisfortellingens hendelse noe med organisering av måltidet å gjøre?
- Kan det serveres middag på annen måte for å unngå negativ uro?
- Hva formidler den voksne til de andre barna rundt bordet?
- Hva skulle den voksne ha gjort?
- Hva skulle den voksne som sa dette ha gjort i forhold til det ene barnet og de andre?

I vår årsplan sier vi at ”vi har voksne som reflekterer over egne handlinger i samspill med barn”. Fordelen med å arbeide med praksisfortellinger på denne måten, er at alle kan være med i analysen. Det er også en fin måte å knytte sammen teori og praksis.

Hva har vi sett og lært av å bruke praksisfortellinger rundt måltider?

Vi har sett at forutsetningene for gode dannelsprosesser er forutsigbarhet, ro, struktur og oversikt. Vi ser også at det er lettere å være engasjerte, tilstedeværende og anerkjennende voksne. Det er viktig at vi er voksne som vet hvordan barn lærer sosiale ferdigheter, og at vi reflekterer over våre handlinger.

Hva innebærer dette?

Danning skjer ikke av seg selv. Den oppstår heller ikke gjennom modning eller sikres ved tilfeldig læring. Det kreves et målrettet og langsiktig arbeid fra de voksnes side. Først da vil barnehagen fungere positivt for alle barn.

Personalet må se barnet som et individ som har intensjoner og er sensitivt – og som det er viktig å vise empati og kommunisere med. Dette må være utgangspunktet for oss som har valgt å jobbe med barn.

Det som barna gjør og uttrykker, er påvirket av de forutsetningene personalet skaper. Våre handlinger er også påvirket av de forutsetningene barnet skaper for oss. En bekreftende voksen kan skape et trygt og aksepterende barn. En avvisende voksen kan skape engstelige barn. Vi som personale må derfor stille kritiske spørsmål om barnets reaksjoner kan ha sammenheng med den voksnes væremåte. Jo mer reflektert, desto mer bevisst blir jeg over min rolle for små barn.

For at gode dannelsmøter skal kunne finne sted i en barnehagehverdag, er det viktig at vi deler i små barnegrupper og at vi har et stabilt og kompetent personale. Det er også viktig med tilrettelagte rom, oversiktighet, tid og ro.

Den voksnes kunnskap og innsikt, og ikke minst viljen og evnen til å anvende den nye innsikten i disse møtene, blir avgjørende. Det er i det daglige hver og en av oss kan knytte visjoner om dannelsprosesser til konkrete handlinger overfor enkeltbarn og gruppa.

Vi vet at innarbeidede rutiner i hverdagssituasjonene kan sette rammer som er lite begrunnede og reflekterte, og dermed kan hemme ønskede handlinger.

Kari Lamer(1997) kaller dette taus kunnskap – det vil si en stilltiende, innforstått praktisk kompetanse, som refererer til både kunnskaper, verdier og holdninger. Hun argumenterer for at barnehagepersonalet må sette ord på det tause. Nettopp derfor er det viktig å rette søkelyset mot hverdagssituasjonene i barnehagen, som gjentar seg hver dag, slik at vi sikrer gode dannelsingsprosesser.

Litteratur

Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn. En beskrivende og fortolkende studie* (Vol. 2004 nr 25). Oslo: Høgskolen i Oslo.

Bowlby, J (1999). *Attachment and Loss* (vol.1) (2.nded) New York: Basil

Hjort, K. J.(2012). Ungan kjem til mæ for å tank opp. *Utdanning, 2012* (8)

Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to. Et rammeprogram for sosial kompetanseutvikling. Håndboka*. Oslo. Universitetsforlaget.

Ingeberg, P. (red.) (2012). *Barnehageloven og forskrifter – med forarbeid og kommentarer*. PEDLEX, Norsk Skoleinformasjon.

Mead, G. H. (2004). *Sindet, selvet og samfundet*. København: Hans Reizel.

Schibbye, A-L. L (2009) *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og dynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Revidert utgave*. Oslo: Fagbokforlaget.

Læring i et danningsperspektiv

MED NATUREN SOM ARENA

SARA CHARLOTTE SANDHOLTET, MARIANN RINDAHL
SKALLE-LØVÅS, ELISABETH STEVE KRATHE OG ALICE
BISLINGEN

Juni og sommerlig idyll i barnehagen. Jeg nøt sommerdagen på uteområdet sammen med barna og stoppet opp noen sekunder og tittet rundt meg. Jeg så aktive barn i kreativ lek i skogen, barn i trærne, barn i sandkassa som laget kaker, tunneler og slott så flott som bare små barnefingre kan. Jeg så barn som laget barkebåter, og en voksen som laget seljefløyter sammen med barna. Jeg så fugler som kvitret, en meitemark som sneglet av gårde før den ble fanget av små barnehender og studert, før den igjen ble sluppet videre i naturen med følgende replikk: ”Sånn, da kan du gå hjem igjen” Og lekeutstyret? Ingen barn hadde hentet leker i lekekassa. Naturen var lekearenaen.

Vi tilbringer mesteparten av dagene ute og har et flott skogsområde innenfor barnehagens gjerde og mangfoldige turmuligheter både til skog og vann. Å gi barna gode erfaringer og opplevelser i naturen er vi genuint opptatt av, og som deltager i pilotprosjekt om danning og læring i barnehagen, ønsket vi å studere læring i et danningsperspektiv, med naturen som arena. Noen foreldre forteller at de bevisst velger vår barnehage fordi vi har et stort fokus på friluftsliv, og de ønsker at deres barn skal få ta del i dette, enten fordi de selv er svært opptatt av det, eller føler de ikke selv har mulighet til å gi barna mangfoldige opplevelser i naturen. Foreldrene innehar en viktig rolle i barnas dannelsesprosesser, og barnehagen er sammen med foreldre viktige bidragsyttere i tilretteleggingen for gode dannelsesprosesser til hvert enkelt barn.

Dannelsesteori og dannelsespraksis har mulighet og til oppgave ikke bare å reagere på utviklingen i samfunnet, men også være med på å forme samfunnsutviklingen ut fra et pedagogisk ansvar for fremtidige leve og utviklingsmuligheter for ethvert ungt menneske i den kommende generasjon (Klafki 2001, s. 67).

Klafki peker på at omsorg for naturen, slik at vi kan bevare den for fremtidige generasjoner, er viktig også i et dannelsesperspektiv. Danning er en personlig prosess som handler om å få et aktivt og bevisst forhold til omgivelsene, og er en forutsetning for meningsdannelse og demokrati. Fokus på medvirkning er viktig også i denne sammenheng. Danning er et resultat av læring, men all læring innebærer ikke danning fordi danningen er intensjonal og rettet mot fellesskapsverdiene. Læringen må kontekstualiseres og gjøres personlig for at den skal bli en del av dannelsesprosessen. Dannelse oppstår imidlertid ikke automatisk hos passivt mottakende individer, men hos personer som er reflekterte og aktive i forhold til ulike påvirkninger man møter. «Læring er knyttet til den menneskelige eksistens og danner grunnlaget for det livet vi lever» (Säljö, 2001 i Hogsness, Angel & Nordtømme 2010, s. 16). Læringsprosesser gjør oss i stand til å tenke og handle på nye måter og derav utvikle en evne til kritisk refleksjon, noe som er en viktig del i den aktive prosessen selvdanning innehar. Et helhetlig læringssyn hvor omsorg, lek og læring henger tett sammen er også en sentral del i rammeplanen for barnehagen.

På tur i skogen med en avdeling. Barna løper bortover stien. Plutselig bråstopper et barn og utbryter: "Søppel!" De andre barna kommer for å se på funnet. De ser på søppelet og ser på hverandre. Det er tydelig at de tenker det samme, og så tar et av barna ordet: "Søppel kan ikke være her i naturen. Vi må ta det med tilbake til barnehagen".

Dewey (1958) hevdet at mennesket er på innsiden av naturen og ikke en liten gud utenfor. For å være tro mot den naturen vi tilhører, og for i det hele tatt å fortsette å være, må vi tilpasse oss andre deler av naturen. Dewey betegner selv sin filosofi som en naturalistisk humanisme, og formulerer med det et dannelsesstandpunkt som omfatter ansvar ikke bare

for hverandre, men også for resten av naturen. Barna i fortellingen er genuint opptatt av å ta vare på naturen. Vi mener det er viktig å gi barn muligheter til egne opplevelser og erfaringer med naturen, og lære å ta vare på den – også for fremtidige leke- og utviklingsmuligheter. Mennesket er en del av naturen og avhengig av den. Å lære naturen å kjenne gjennom deltagelse, er erfaringer som barna kan ta med i sin dannelsingsprosess. Naturen er ikke menneskeskapt, og vi er avhengig av naturens mangfold for opprettholdelse av eksistens. Universelt er alle mennesker en del av verden og dermed en del av naturen. Globale miljømessige utfordringer er reelle, og det er viktig at hvert enkelt menneske bidrar. I praksisfortellingen tok barna selv initiativ til å rydde i skogen. Gjennom samtaler og refleksjon sammen med barna, har de fått en forståelse av hvordan man kan vise omsorg for naturen. Barnas prosess, fra samtale og refleksjon til erfaring i praksis sammen med personalet, er blitt en naturlig del, deres aktive hverdag. Barna var observante og så søppelet. De hadde en kunnskap om at søppelet ikke burde ligge i naturen og så viktigheten av å fjerne det. Barna reflekterte og tenkte selv. Omsorgen for naturen var tilstede og allerede en del av deres læring og danning.

På toalettet roper en tidlig morgen Line: ”Næææ, se en edderkopp!» Elli fra personalet ser opp, og der sitter en diger edderkopp høyt oppe ved dørkarmen. Flere barn kommer til. ”Oi, den var kjempestor!” Elli og barna snakker om edderkoppene. Hvorfor er den her? Hva gjør den? Har den laget et nett? Spørsmålene er mange og undringen stor om hvordan den er kommet dit. Sammen finner Elli, Line og de andre barna som har kommet til, at de vil hjelpe edderkoppene å komme ut der den kom fra. Elli henter stol og papir, klatrer opp og tar forsiktig edderkoppene i papiret. Sammen går gjengen ut og setter edderkoppene forsiktig ned i skogen hvor den kan gå videre på sin ferd i naturen.

Elli var bevisst i sine handlinger om å vise respekt for naturens småkryp og ta barna med i denne prosessen. Rammeplanen sier liv er innbyrdes avhengig av hverandre, og at alle former for liv har verdi uavhengig av

dets verdi for menneskene. Barn er nysgjerrige og har ofte stor interesse av ulike sider ved natur og naturfenomener. Dersom denne interessen skal få blomstre, er en avhengig av engasjerte voksne som tar barnas iakttagelser på alvor og er bevisst sin rolle som rollemodell. Barna deltar alltid i sine egne dannelsingsprosesser. Her er medvirkning et viktig aspekt. En forutsetning for barns dannelse er imidlertid de voksnes kontinuerlige dannelse. Vi ser vi at naturen er viktig, og har man muligheter vil barna også få mulighet til å erfare dette selv. I møtet med dannelsesprosessen dannes dessuten pedagogene selv, samtidig som de bedre kan bistå barna i deres dannelsesprosess. Naturen, med all dens mangfold, er arena for mange ulike læringsperspektiver. Mennesker kan studere naturen og det som omgir den, men ikke ødelegge dens mangfold. Undringer om økosystemene inviterer til spennende refleksjoner sammen med barna og barna imellom.

Det var vinter og mandags morgen på Bjørnhi. Mange av barna hadde tatt med akebrett til barnehagen denne dagen, som stod på rad og rekke ved gjerdet. Frokosten var inntatt med levende lys på bordet, og nå var det mette barn rundt bordet. På utsiden av vinduet dalte store snøfller ned. Pia hadde tidligvakt på avdelingen denne dagen og tok ordet. «Hva trenger vi å ha på oss ute i dag?» Kalle utbrøt: «Votter! Vet du hva, Pia? Jeg akte sammen med Eva (voksen) i går, det var kjempegøy! Men vet du hva?» «Nei, hva da?», svarte Pia. «Eva var så kald på henda i går ho, så vi måtte dra hjem nesten med en gang! Ho hadde ikke votter med, ho!»

I denne historien ser vi at Kalle har erfart at de måtte avbryte noe som var gøy, fordi den voksne ikke hadde det utstyret som kreves for å være ute på kalde dager. Å måtte avbryte en gøy aktivitet fordi den voksne var kald på henda, hadde satt spor. Hver dag skapes nye erfaringer, både positive og negative, som vi tar med oss videre i livet. I vår barnehage tilbringer vi store deler av dagene ute, sommer som vinter. Det er viktig at barna lærer å kle seg etter type vær. Går man uten regntøy når det regner, blir man våt. Har man tykke klær på om sommeren, blir man

svett. For at barna skal lære dette, er det viktig at personalet forteller barna og veileder dem underveis etter vær og vind, og at de får tid til å kle på seg selv. Det er også viktig at personalet kler seg riktig. Vi er rollemodeller, og ofte er det slik at det voksne gjør, det vil barna gjøre også. Gjennom å gjøre og være, er personalet forbilder i barnas dannelsingsprosesser.

Vi har jobbet en del på tvers av avdelinger for å utveksle erfaringer og ideer og for å bruke de ansattes ulike kompetanse på best mulig måte. Dette har vi gjort ved å hospitere på hverandres avdelinger og ha refleksjonsgrupper på tvers i barnehagen. En høst var det utrolig store mengder sopp, både i barnehagen og i skogen hvor vi gikk tur. Barna på stor avdeling fant ”skatter” i form av sopp, men fordi personalet ikke hadde så stor kunnskap om sopper, fikk barna forbud mot å røre dem. I arbeidet med å utveksle kompetanse og ideer oppdaget vi at kunnskapen var stor på ulike ting. En av personalet hadde god kunnskap om sopp og ikke minst interesse for det! Barna var stadig interessert i ulike sopper de fant, og vi brukte den ansattes kompetanse på tvers av avdelinger. Med stor iver og interesse startet et prosjekt om sopp. Hvilke sopper var i barnehagen og skogen? Var de spiselige eller giftige? Bøker om sopp ble studert, og den ansatte delte villig av sin kunnskap.

«Elisabeth, Elisabeth!» To småtasser, Anton og Anders, kommer styrtende inn i barnehagen. Jakke og genser er dratt godt nedover hendene, og innholdet i innpakkede hender er ymse sopper, med og uten hatt og stilk. Vi har plukket, observert og dissekert sopper hele høsten, og nå er det nye sopper som skal sjekkes.

Elisabeth hentet soppboken, vi lette og sjekket, og etter nøye lesing og studering fant vi ut at det var ufarlige, men uspiselige sopper. I høstsola, på full leting etter nye spiselige og uspiselige skatter, hoppet og spratt to fornøyde og godt informerte småtasser.

En læringsarena med fokus på natur og miljø innebærer også fokus på mat vi kan finne i naturen. Naturen er vårt levende matfat, og respekt for hva vi kan høste av naturen er nyttig lærdom i et økologisk perspektiv. Vi ser vi at naturen er viktig og har enormt med muligheter, både som

lekearena, men også som læringsarena vil barna se disse mulighetene. Barnas interesse for sopp ble fanget opp, og det ble innhentet kompetanse som trengs i arbeidet med dette. Barnas søken etter kunnskap og spørsmål utfordret personalet. Personalet må tørre å stå i foranderlige prosesser hva egenutvikling og læring angår også i arbeidet med å være rollemodeller. Kari Kvistad (2008) sier at grunnleggende menneskelige bestrebelser er å erkjenne, erfare og lære. I barnehagen er dette samspillet nært forbundet med det lekende og det skapende. Barnet er ikke et objekt for læring, men det er selv subjektet.

Høsten var kommet. Vinden suste i trærne, og gule, røde, grønne og brune blader preget trær, luft og bakke. Noen barn lekte med bladene, fanget dem og kastet dem i lufta før de igjen ble samlet sammen på bakken. Jeg gikk nærmere og stoppet opp og så på dem en liten stund. Plutselig hørte jeg et bestemt kremt bak meg. Jeg snudde meg, og der stod Milla med en bestemt mine og armene i kors. «Mariann, du står i senga vår!» «Hva sa du?», svarte jeg. «Mariann, du står i senga vår!», utbrøt hun. Jeg tittet ned, bena mine stod på en liten fjellknaus. «Å, beklager, jeg skal flytte meg», sa jeg. Jeg gikk forsiktig ned av knausen, og Milla snudde seg og gikk tilbake til vennen sin noen meter unna.

Milla og vennen var i sin lek, og fjellknausen var blitt en seng. Naturen ble brukt på en kreativ måte i deres rollelek. Det var viktig for Mariann å vise respekt for barnas lek, og dermed flytte seg forsiktig ned fra fjellknausen.

Barn dannes i samspill med andre barn, og det er viktig å ha respekt og gi tid og rom for dette i barnehagehverdagen. Naturen som lekearena gir variasjon og åpner for kreativitet. Årstidene i vårt land er ulike og gir mangfold. Snø, is, vind, regn og sol er med på å gi varierte muligheter for aktivitet. Naturen innehar mange materialer og former, og barnas kreativitet dannes i samhandling med den.

Omsorg for naturen er miljøvern. Skapes det gode relasjoner og opplevelser i naturen, er dette noe barna vil bevare og vise omsorg for. Aktive barn som får utforske, oppleve, erfare og lære i naturen vil ta med

seg disse erfaringene. «Trygge, aktive barn - Sammen skaper vi hverdagen» er vår visjon, og vi ønsker med omsorg og sikkerhet å være en trygg arena for små og store med aktive barn som får være medskapere i sin barnehagehverdag. Hvert enkelt barn må få opplevelser, erfaringer, tid og rom sammen med andre barn og voksne som kan bidra verdifullt i deres dannelsesprosess.

Litteratur

Angell, M-L, Nordtømme, S. & Hogsnes, H.D. (2010): *Barnehagens læringsliv*, Bergen: Fagbokforlaget

Dewey, J. (1958): *Experience and Nature*, New York: Dover Publications.Inc.

Klafki, W. (2001): *Dannelsesteori og didaktikk - nye studier*. Århus: Klim

KD (2010): *Utkast høringsdokument vedrørende Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Kvistad, K. (2008). Kompetanseutvikling som danning, erkjennelse og myndiggjøring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92 (5), 388 - 399.

Danning til demokrati

LA STEMMENE BLI HØRT

WENCHE TYSSE-HOSTAD, LENE EMANUELSEN OG HEGE
HOLONE

En gutt på 2 år blir plassert foran pc-en med de tre bildene som representerer aktivitetene – baking, tur og forming. Han peker på bakebildet og sier «mamma», og så peker han på turbildet. Jeg forteller om supertirsdagen, og at han kan velge hva han har lyst til å gjøre. Han peker igjen på turbildet. Så peker han på bakebildet, og jeg spør om han har bakt sammen med mamma. Så spør jeg igjen hva han velger, og da peker han på turbildet en gang til.

Det er mandag og valgdag i barnehagen. Frokosten er akkurat ferdig, og to gutter på 2,5 år er de eneste som er tilbake på avdelingen. Barnehagelærer Anna er sammen med dem. Hun går mot benken der valgkortene ligger, mens hun begynner å snakke med den ene gutten: «Lars, i morgen er det supertirsdag, hva vil du gjøre da?» Før hun rekker fram til gutten med kortene med strektegninger av de tre valgalternativene, svarer han: «Bake!». Anna prøver likevel å legge fram de tre valgkortene for ham og spør en gang til hva han vil gjøre i morgen. «Jeg vil bake!» sier gutten. Den andre gutten, Ole, som har vært opptatt med sitt et annet sted i rommet, ser på den voksne og sier: «Jeg vil også bake». For å forsikre seg om at det er det han vil, spør Anna Ole en gang til hvilket av de tre alternativene han velger, mens hun legger valgkortene foran ham. «Jeg vil ikke male!», svarer han, som for å understreke at han har tatt et bevisst valg for hva neste dag skal bringe for ham.

Barn kan og vil og har kompetanse, og gjennom ulike praksiser kan barnehagen la barnas stemmer komme frem og la barna aktivt utforme sin hverdag. Men gode praksiser krever lyttende voksne som sjekker ut og legger til rette for aktiv deltakelse gjennom å la stemmene komme frem. Som deltakere i dette pilotprosjektet bestemte vi oss sammen for at vi i vår barnehage ville jobbe med valgprosesser og muligheter som et ledd i dannelse til medborgerskap i demokratisk dannelse, gjennom å la stemmene bli hørt.

På hvilket grunnlag velger barna? Vi ønsket å la barna velge individuelt og ikke i gruppe, da vi ville se hva de selv ville, uten påvirkning fra andre. Og ikke minst hva velger de? Hvem man ønsket å være sammen med fremfor hva man faktisk ønsker å gjøre, sett i lys av dannelsesperspektivet. Hvordan er dette i et demokratisk samfunn? Kan det ses på som et selvstendig valg å velge *hvem* man vil være sammen med, framfor *hva* man vil gjøre på valgdagen/supertirsdag? Kan et vennevalg også være et «riktig» valg? Og er det slik at barna har valgt selv, eller har vi som voksne påvirket dem mer enn vi tror? Dette har vi reflektert rundt, og vi ser at også i det virkelige demokratiet påvirkes vi voksne av faktorer som innebærer hvem vi skal være sammen med. Her må de voksne være lydhøre for å se det enkelte barns behov og interesser. For oss handler dette om mye mer enn valg. Det handler også om prosessen rundt og læringsmiljøet vi tilbyr, og dannelsesprosessene som skjer i aktivitetene og samspillet. Medvirkning gjennom blant annet valg er knyttet til dannelse gjennom å bli oppmerksom på at man har valg, og at man påvirkes av valgene man tar. Og videre ved at man har en stemme som blir lyttet til, samtidig som barnehageansatte oppmuntrer og støtter til stadig nye opplevelser og erfaringer og delaktighet i fellesskapet.

Barnas valg

Barnas valg av aktivitet har vært et område vi har hatt stort fokus på. Vi ville finne en god måte å legge fram valgmulighetene for barna. Samtidig var vi nysgjerrige på om ulike valgmetoder ga utslag for valgene barna tok.

Barna fikk velge mellom tur, baking og forming. Vi prøvde ut ulike valgmetoder på fire ulike grupper. En gruppe fikk presentert valgene med små konkreter. De tre ulike aktivitetene ble fremstilt med en liten bakebolle med en kjevle i for baking, et tre og en grønn filt for tur og malesaker for formingsgruppa. En annen gruppe fikk verbale valg. De ble spurt hvilken av de tre aktivitetene de ønsket å delta på, uten visuell støtte. De to siste gruppene skulle velge fra bilder, henholdsvis strektegninger på ark fotografier/bilder på PC. Vi hadde mange tanker om hvor reelle valgene til barna ble, spesielt til de barna som ikke ennå har et godt utviklet verbalspråk.

Demokrati og medvirkning

Enkelte barn vil kanskje ha ekstra behov for «påfyll» av utfordringer - og trenger å komme i nye relasjoner for å få nye erfaringer, for å få flest mulige utfordringer og muligheter til å gjøre varierte erfaringer og opplevelser. I andre tilfeller vil det være greit å la barn velge aktivitet ut fra hva vennene velger. For å medvirke i et demokrati, betinges det altså at man vet hva man stemmer på. Vi må legge til rette for å gi barna tilstrekkelig nok med erfaringer til at de vet valgalternativenes muligheter og innhold. Og valgene må tilpasses barnas interesser og ønsker.

Teorigrunnlaget

Vi ser på danning som en livslang, tosidig prosess - individet danner seg selv i et samspill med omgivelsene det er en del av. Danning har både et her- og nå- og et fremtidsrettet perspektiv: Barna tilegner seg ferdigheter og kunnskap i den samtiden de vokser opp i, samtidig som de skal rustes til å bli medborgere i dette samfunnet. Solveig Østrem sier i boken *Barnet som subjekt*:

Barn lever i en verden der de som mennesker som sådan konfronteres med sin sårbarhet, og i en politisk virkelighet der de som barn er spesielt utsatt. Dette må få betydning for hvordan barnehagen og skolen utvikler sin pedagogiske praksis (Østrem, 2012, s.125).

Vi tenker at det enkelte barn lærer best dersom det opplever at sine interesser og forutsetninger får komme til uttrykk. Læringsmiljøet i vår barnehage skal kjennetegnes av et rikt samspill mellom barn og voksne, hvor vi som voksne må være «lydhøre» for barns uttrykk. Sammen skaper vi en hverdag hvor undring og utforskning er en sentral del av miljøet. Vi forsøker å se barnas interesser og forutsetninger i sammenheng med fagområdene fra Rammeplanen. De voksne i barnehagen er barnas medforskere og er sammen med barna ved å være støttende stilas og utfordre mot neste utviklingsstadium. Slik vil alle barna i barnehagen lære ut fra sine egne forutsetninger. Den voksnes utfordring vil være å stimulere barn til aktivt å arbeide sammen med andre, både voksne og barn. Samtidig må de voksne være en medforskere som må gi barna hjelp og støtte til å klare oppgaver på egenhånd. Barn uttrykker seg både gjennom verbal- og kroppsspråk. Ethvert barn skal møtes som et subjekt som har en egen opplevelse av den situasjonen de er i. Medvirkning handler ikke bare om å bestemme, men om noe mer. Medbestemmelse er bare en del av medvirkningen.

Det handler om at alle skal være en del av et fellesskap hvor man må vise respekt og inkludere uansett meninger og holdninger. Det handler om hvordan vi samhandler, lytter til og respekterer hverandre i et fellesskap (Johannesen & Sandvik, 2008, s. 27).

Medvirkning er en grunnleggende del av vårt pedagogiske grunnsyn, så det var naturlig at dette også fikk en sentral rolle i vårt prosjekt. Da vi skulle i gang med selve prosjektet der vi skulle utforske begrepene læring og danning i vår barnehage, måtte vi avgrense oss til en liten del av hverdagen vår. Vi ville fokusere på en felles aktivitet vi allerede hadde etablert, og videreutvikle denne etter hvert som vi samlet nye erfaringer og kunnskap. Ettersom vi allerede hadde jobbet mye med medvirkning i vår barnehage, ville vi legge stor vekt på at barna skulle få medvirke i videreutviklingen av fellesaktivitetsdagen og se på dannelsesprosessene som fant sted i lys av dette. Vi var opptatt av å la alle barna i barnehagen få erfare at de har en stemme og at de blir lyttet til. Vi ville også fremme barnas evne til å ta valg som er gode for dem selv og for de andre menneskene de har rundt seg og også på den måten

utvikle deres toleranse overfor hverandres ulikheter. Gjennom å få være med på å utvikle innholdet i aktivitetsdagen og å velge hvilke aktiviteter de skal delta på, tenker vi at vi gir barna nyttige erfaringer slik at de også senere i livet kan ta selvstendige valg og føle seg trygge på det. Etter hvert som vi arbeidet med dette, ble vi oppmerksomme på hvordan medvirkning henger tett sammen med demokrati.

Gjennom prosjektet ønsket vi å styrke fellesskapet mellom barn og voksne. Vi opplevde at med så mange barns samlet i skogen, ble vi voksne stående og telle barn for å holde oversikt, fremfor å undre oss og utforske sammen med barna, slik vi ønsket. Da vi skulle i gang med prosjektet, fant vi ut at vi kunne bruke dette ønsket om å knytte bånd på tvers av avdelinger til å endre fellesturen og utvikle en fellesaktivitetsdag isteden. Supertirsdagene var født.

Supertirsdag har blitt til i samarbeid mellom barn og voksne i barnehagen. Det har blitt lagt vekt på å lytte til hva barna liker å gjøre når de er i barnehagen. Vi opprettet tidlig i prosjektet et barnehageråd. Rådet blir ledet av håndduken Fredrik i samarbeid med barnehagens styrer, og hver avdeling blir representert med 2- 3 medlemmer. I forkant av første barnehageråd hadde hver avdeling en egen samling, der alle barna fikk fortelle hva de liker å gjøre når de er i barnehagen. Barnas forslag ble skrevet ned og sendt med representantene til barnehagerådsmøtet. I rådet ble alle forslag skrevet ned på en liste, og det viste seg at tre aktiviteter var gjengangere fra flere barn på alle avdelinger; bake, male og tur. Dette ble de tre aktivitetene barna kunne velge mellom da vi organiserte vår første fellesaktivitetsdag. Etter dette barnehagerådsmøtet organiserte vi første felles aktivitetsdag. Vi var opptatt av å gjennomføre det barna faktisk hadde sagt at de ønsket å gjøre, og vi la stor vekt på prosessen der hvert enkelt barn selv skulle få velge hvilken av disse tre aktivitetene de ville delta på.

I forkant av hver supertirsdag velger barna hvilken aktivitet de vil delta på. Valgene foregår ved at ett og ett barn får velge fra valgkort med enkle strektegninger. Så fort som mulig etter supertirsdagen skal det avholdes et barnehageråd der representanter fra hver avdeling får komme

med tilbakemeldinger om dagen som har vært. Vi ser på dette som en viktig del av den demokratiske prosessen barna får erfaring med. Det er her de får si noe om hvordan de opplevde konsekvensene av sitt valg og får kommet med tilbakemeldinger om hvordan de har hatt det med det de valgte. Ble det slik de hadde forventninger om? Om ikke - velger de noe annet neste gang, eller gir de aktiviteten en ny sjanse?

De voksne skal fungere som inspiratorer og tilretteleggere for alle gruppene. Utgangspunktet er at det legges vekt på barnas medvirkning og at prosessen er det viktige i aktiviteten. Dette krever at vi voksne gir slipp på kontrollen og har evne til improvisasjon, og at vi stadig har et forskende blikk på egen praksis.

Bolledaigen er laget på forhånd av en voksen. Det er også forhåndsbestemt av voksne hva som skal bakes. Barna kommer inn og blir plassert rundt to bord. De er spente, gleder seg til å bake. Barna får utdelt hver sin bolledeigbit. Noen biter går rett i munnen, mens andre lager boller med stor iver. Andre barn igjen, vil ikke engang røre daigen. De voksne ruller noen boller de også, mens voksne og barn diskuterer hva som kan bakes neste gang.

Denne praksisfortellingen er fra bakegruppa den første supertirsdagen. Praksisforetellingen ble diskutert på et personalmøte og fikk virkelig øynene våre opp for egen praksis. Vi var alle enige om at vi ønsket mye mer av denne fellesaktiviteten enn at barna skulle få rulle en deigbit i noen minutter. Vi ville at barna skulle få være delaktige i hele prosesser. For å få til dette utvidet vi tiden i gruppene med mange timer.

Vi har brukt mye tid på å utvikle Supertirsdag. Pedagogisk dokumentasjon med praksisfortellinger og film har vært et viktig verktøy i denne prosessen. Dette arbeidet har inkludert og engasjert samtlige i personalet og bidrar til at alle ser på barnehagehverdagens innhold med mer reflekterte blikk. Historien under viser noe av dette:

«Hestehoven» skal ha påskefrokost med gul mat, en av assistentene foreslår eplesyltetøy som pålegg. Ettersom hun vet at pedagogisk leder er opptatt av å servere barna sunn mat, foreslår

hun lettsyltetøy. Pedagogisk leder svarer: "Lettsyltetøy smaker ikke bra!"

Assistenten: «Det er DU som ikke liker det, du kan jo ikke vite hva barna synes. Skal vi filme det kanskje?»

Når andre barnehageråd ble avholdt, ble det stilt spørsmål som skulle gi oss en liten evaluering så langt. Hva hadde vært vellykket? Stemte barnas forventninger overens med hva vi hadde klart å skape av innhold på supertirsdagen? «Gøy å male med føttene, men ikke med pensel».

Arbeidsprosessen

Ved å bruke pedagogisk dokumentasjon satte vi i gang tankeprosesser hos personalet. Vi fant etter hvert ut at vi burde utvide innholdet på hver enkelt gruppe for å kunne gi barna nye erfaringer. «Maling» ble til forming, «baking» ble til matlaging og turgruppa tok i bruk en metode der de er bevisste på for- og etterarbeidet i forbindelse med turen. Dette kan vi se i sammenheng med Vygotskijs teori om den proksimale utviklingssone, hvor barnet mestrer noe på egenhånd, men hvor det også trenger støtte og hjelp av en voksen. Barna må få utfordringer slik at de hele tiden får utnyttet mulighetene sine maksimalt. Den proksimale utviklingssonen er ikke noe barnet har alene, men det er noe det deler med den voksne eller andre barn. I følge Vygotskij skjer all intellektuell utvikling i det sosiale samspillet med andre. Det sosiale først, og så det individuelle. Hvor og i hvilken sone barnet befinner seg i, vil derfor variere etter hvilken voksen eller annet barn, barnet er i samspill med.

Om demokrati

Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011), framhever betydningen av voksnes holdninger, kunnskaper og ferdigheter til å møte, forstå og oppdra barn til aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn. Mange mener at den beste måten å utdanne til demokrati på, er gjennom demokrati. Det å la barna ta del i demokratiske prosesser og erfare demokrati som livsform, gir dem nyttige erfaringer. Vårt pilotprosjekt kan også ses på som et demokratisk prosjekt. Barnas stemmer blir hørt

om vi har en holdning som tillater medvirkning. Som vi har nevnt tidligere, betyr ikke dette at alle skal få sin vilje, men at man med trygghet skal få uttrykke sine meninger i ulike situasjoner. Vi voksne skal da støtte barna i å uttrykke seg, og samtidig hensynta alle i gruppa. Man skal altså finne sin plass blant andre - uten å trække på andre! Dette krever at vi voksne er bevisst på hvem som har definisjonsmakten, og hvordan vi lar dette påvirke samspillet og avgjørelsene som blir tatt i barnegruppa. Er det bare de som snakker «høyt» som blir hørt? Alle er forskjellige, og «forskjellighetene» innebærer også at ikke alle kan bli «talere». Hvordan lar vi da alle stemmene bli hørt? Her kreves det av oss voksne at vi kjenner barna godt, og at vi fungerer som et støttende stillas- både for de stille barna, og for de som er mer utadvendte. Vi skal gi barna mulighet til å bli den beste utgaven av seg selv og kunne reflektere over sine valg.

En av pedagogikkens utfordringer er å finne en god balanse mellom hensynet til barnet og hensynet til den verden barnet er en del av. Solveig Østrem (2012) henviser til Hannah Arendt, som skriver følgende om disse hensyn:

Oppdragelse er der vi avgjør om vi elsker verden høyt nok til å ta ansvar for den og samtidig redde den fra den undergang som – uten fornyelse og uten at det nye og unge kommer – ville ha vært uunngåelig. Oppdragelse er også der vi avgjør om vi elsker våre barn nok til ikke å stenge dem ute fra vår verden og overlate dem til sitt eget. Heller ikke å ta fra dem sjansen til å gjennomføre noe nytt, noe uforutsett av oss. Men heller å forberede dem på forhånd for oppdraget med å fornye en felles verden (Arendt, 1977, s. 196, vår oversettelse).

Pedagogisk dokumentasjon har vært et viktig verktøy for oss underveis i dette arbeidet. Det har hjulpet oss med å sette i gang refleksjoner og hjulpet oss å sette lys på hvor vi trenger endringer i tanker, holdninger og handlinger for å kunne tilby barna en best mulig barnehagehverdag der de får erfare at deres stemmer blir hørt. Vi opplever at danning er en livslang prosess, fordi danning i seg selv også innebærer en stor del av selvrefleksjon - noe som er grunnleggende for utvikling.

Gjennom deltagelse i prosjektet om *Barnehagen som læringsmiljø og danningsarena* har vi endret mye av praksisen i hele vår barnehagehverdag. Det betyr at også vi ansatte opplever at vi er i en danningsprosess, slik som barna våre. Dette har vært en lang prosess med store endringer og nye erkjennelser. Vi er blitt bevisste på at tiden og menneskene i barnehagen er noen av de få konstante ressursene vi har. Derfor må vi være bevisst på hvordan vi bruker disse ressursene.

For å sikre at alle stemmer blir hørt, må vi hele tiden jobbe med kompetanse for kvalitet. Vi må sikre en bevissthet hos alle ansatte i forhold til hvordan vi lar hvert enkelt barn medvirke, slik at nettopp alle får bli den beste utgaven av seg selv. Et ledd i denne prosessen er å legge til rette for valgprosesser og muligheter som for eksempel supertirsdagen og barnehagerådet kan gi. Ved å gi barn alternativer og god bakgrunnsinformasjon, kan de selv velge å erfare at de påvirker og tar valg i barnehagens mangfolds muligheter.

Litteratur

- Arendt, H. (1977). *The Crisis in Education*. I: Arendt, H. (1977). *Between past and future. Eight exercises in political thought* (s. 173 – 196). New York: Penguin.
- Biesta, G. J. J., & Schneekloth, M. (2009). *Læring retur*. København: Unge Pædagoger.
- Johannesen, N., & Sandvik, N. (2008). *Små barn og medvirkning*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Kaurel, J. (2007). *Oppdragelse til aktiv deltagelse i et demokratisk samfunn - En refleksjon over barnehagens oppdragermandat i dagens samfunn*. Hentet 19.01.2012, fra <http://www.duo.uio.no>
- St. meld. nr. 41(2008-2009). Kvalitet i barnehagen*. Hentet 19.01.2012, fra <http://www.regjeringen.no/>
- KD (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet 19.01.2012 fra <http://www.udir.no/>
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Vennskap i barnehagen

LINDA LILLENG, INGER ANTONSEN, ANNE MORTVEDT OG
CAMILLA BJØRLAND HANSEN

Da vi fikk mulighet til å være med på pilotprosjektet om danning og læring i barnehagen, syntes vi det høstes ut som en spennende utfordring. Vi har valgt å se på hvordan vi kan tilrettelegge for vennskap og gode relasjoner under temaet barnehagen som lærings- og dannelsingsarena.

Vi er i samme virksomhet som distriktets barneskole, som vi samarbeider tett med. Lærerne sier at de kan se at noen av barna som begynner i første klasse allerede har falt utenfor jevnaldergruppen, og vi stiller oss spørsmål om hva barnehagen kan gjøre for at barna skal stå sterkere rustet til å møte sosiale utfordringer på skolearenaen. Kan vi støtte barna til å velge klokt og empatisk i samvær med andre, senere i livet? Hvordan kan vi stimulere og tilrettelegge for godt vennskap og inkluderende holdninger og det å sette pris på å leve med ulikheter? I forhold til inkludering sett i et dannelsesperspektiv, tenker vi på måter å vise at barn kan få erfaringer med og sette pris på et rikt mangfold. I teksten vil det forekomme flere praksisfortellinger som synliggjør barnehagehverdagen som en dannelsingsarena.

Vi tenker på danning som en kontinuerlig prosess. Når vi snakker om et barns oppdragelse, tenker vi på et barn som vil gjøre det det har lært som riktig for å oppnå goder, ros og anerkjennelse fra de voksne. Når vi snakker om danning, tenker vi på et barn som er i stand til selv å gjøre gode valg om rett og galt ut, fra en indre motivasjon om å handle hensiktsmessig i et samfunnsperspektiv.

Hoff (1999) stiller i sin artikkel «Danning i støpeskjeen» følgende spørsmål: «Er et dannet menneske i dag et menneske som på ulike måter klarer å integrere forskjeller?»

Rammeplanen sier:

Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling (KD 2011, s. 15).

Barnehagen har en samfunnsoppgave i tidlig forebygging av diskriminering og mobbing (KD, 2011, s.8).

Dette ønsker vi i vår barnehage å ta på alvor! Vi ønsker å øke bevisstheten omkring viktigheten av å jobbe forebyggende mot mobbing, og at det bør starte i barnehagen. Da blir det vår oppgave å skape et læringsmiljø som fremmer danning ved å styrke barnas positive holdninger, og vi ønsker å legge til rette for og stimulere gode sirkler med gode relasjoner. Inkludering og bygging av vennskap er den beste forebygging mot mobbing.

De yngste

Bente roper inn barna etter utelek. Ole (2 år) står igjen ved huskene, og Bente synes han ser trist ut. Før hun rekker å få inn de andre barna og ta seg av Ole, går Tore (2 år) ned til ham, gir han en klem, tar han i hånda og leier han inn.

Tidligere samme dag hadde vi i samlingsstunden pratet om hvordan man skulle være med sine venner. Det ble brukt rollespill med kosedyr, et pinnsvin og en kanin i hovedrollene. Barna hadde selv fått komme med forslag til hva vi kan gjøre hvis noen er lei seg. Gi kos, hadde barna sagt. Tore viste seg som en sann venn.

Under frokosten på småbarnsavdelingen går praten livlig mellom toåringene. Jenny har kun gått fire uker i barnehagen. Når Jens blir noe voldsom og pågående overfor Jenny, skyver hun frem en liten hånd og sier «Stopp, Jens!»

I samling på avdelingen har vi snakket mye om å si «Stopp» når man vil ha slutt på noe. Dette for å gi barna et alternativ til å gråte eller slå, og for å vise hvordan man kan vise respekt for hverandre.

Siden vi har valgt å la vennskap være et hovedsatsningsområde i barnehagen denne høsten, har vi anskaffet nytt materiell som visualiserer og konkretiserer arbeidet med vennskap og sosial kompetanse. Her er det kosedyr som det er enkelt å lage rollespill med, og på småbarnsavdelingen ser vi allerede resultater av at slik innsats nytter. Ved bruk av rollespill gjør vi det lettere for barna å se sin rolle i ulike situasjoner og tilegne seg gode holdninger. Om man tar utgangspunkt i egen hverdag, blir dette en bedre måte å omtale det inntrufne på enn om vi skulle ha brukt mye irettesettelse med nei, og kanskje komme til å krenke barnet foran mange andre barn og voksne.

Barna er i samlingsstunden sammen med Kaninen og Pinnsvinet. Dette er to kosedyr som barna nå er blitt godt kjent med. De er gode venner, men som andre venner er de uenige en gang i blant. Denne dagen har Kaninen og Pinnsvinet vært på lekeplassen. Kaninen dyttet til Pinnsvinet og sa at han ikke vil leke mer med ham. Pinnsvinet ble veldig lei seg og sa det til Kaninen. Det endte med at Pinnsvinet ga Kaninen en kos, og de lekte videre sammen.

Senere denne dagen dytter Tobias til Truls (begge to år). Truls blir lei seg, og Tobias går bort og ordner med noe i sandkassa. Den voksne som ser situasjonen, sier til Tobias: «Nå er du Kaninen. Og vet du - der borte ligger Pinnsvinet.» Truls sier: «Ja, han er lei seg, og jeg må trøste.» Tobias går så bort til Truls og gir ham en god klem. Deretter fortsetter de å leke sammen i sandkassa.

Barna på stor avdeling

Vi skulle få en ny gutt på avdelingen. Den voksne forsøkte å forberede barna ved å spørre om hvordan de tenkte om det å være ny på et sted og hvordan de selv hadde likt å bli mottatt. Når vi skal spise lunsj første dag Nils er i barnehagen, forsøker den

voksne å finne en plass til han ved bordet. Han blir henvist til en plass, men Even sier: «Kan ikke Nils sitte ved siden av meg, se her er det plass, Nils!»

Vi håper og ønsker at våre stadige samtaler med barna når det gjelder inkludering, kan medvirke til empatiske handlinger når situasjoner oppstår. Danning er også å ta ansvar for andres rettigheter. Samtaler med barna om hva andre kan tenke og føle er viktige, som for eksempel i situasjonen da barna i en periode hadde lekt Klatremus og reven:

Barna klatret i tårnhuset, løp rundt og hadde det veldig morsomt med å løpe fra reven. Når det er Berits tur til å være reven, roper Hans, helt på gråten: «Det går jo ikke, du er jo en dårlig rev.» Dette gir han seg ikke med, og den voksne går inn og tar Hans til side, prater med han og forklarer at ikke alle kan løpe like fort. «Vi kan ikke alle være like gode i alt, Berit er jo to år yngre og mindre enn deg». Etter en stund roet Hans seg ned, sa «OK» og gikk tankefull tilbake i leken.

Hendelser som denne tar vi gjerne opp igjen i samling, enten med rollespill eller figurteater. Da kan barna komme med forslag til løsninger og si noe om hva de tror de involverte tenker og føler. Det blir gjerne tryggere for barna å se situasjonen utenfra gjennom dyrene, og lettere å si noe om det som skjer når man ikke er midt i situasjonen.

Voksnes ivaretagelse av barns undring

Med utgangspunkt i episodebeskrivelsen nedenfor, ønsker vi å drøfte hvordan vi som voksne i barnehagen, gjennom å være gode forbilder, kan være med på å legge til rette for barns læring og danning, slik at de lærer og motiveres til å gjøre kloke og empatiske valg i samvær med andre. Hvordan kan vi skape et læringsmiljø som legger til rette for vennskap og inkludering? Klarer vi å skape dette læringsmiljøet i et dannelsesperspektiv ved å stimulere til refleksjoner hos barna slik at de utvikler gode holdningene? Klarer vi voksne alltid å lytte til barna og tolke deres utsagn og handlinger på rett måte?

Det er fullt bord rundt måltidet. Plutselig ser Kari tvers over bordet på et annet barn, putter en finger på hvert øyelokk, drar dem ut til siden og sier; «Hallo!» Eli får med seg dette og gjentar akkurat det samme som Kari.

I denne situasjonen sa den voksne til et av de andre barna: «Få se på øynene dine. Ah, de er brune. Hvilken farge har jeg?» Så ble samtaleemnet at vi alle er forskjellige. Alle barna ble med i samtalen, og den voksne oppfattet til slutt at forskjellene var naturlige for barna.

Er det sikkert at vi voksne alltid tolker situasjonen rett? Var ikke denne episoden rett og slett barns undring over ulikheter? Er det ikke lett å tenke at dette er å være lite hyggelig mot dem som ser litt annerledes ut? Her blir det utrolig viktig hvordan vi voksne reagerer, at vi er reflekterte og ikke umiddelbart tolker det hele ut i fra egne forestillinger eller holdninger. Den voksne kunne reagert med å irettesette barna som lager skjeve øyne, nettopp fordi vi har dette fokus på forebygging av mobbing. Her er det viktig å se hendelser ut fra barnets perspektiv.

Vi tenker at det viktigste vi voksne i barnehagen kan gjøre for å være med å danne barna i en positiv retning, er å være gode rollemodeller, og å utvikle de voksnes bevisste og aktive tilstedeværelse i møte med barna. Voksne må ta ansvar for å sikre at alle barn får oppleve et aksepterende, inkluderende og tolerant miljø i sin oppvekst – et læringsmiljø preget av vennskap og gode relasjoner. Det kan starte med kommunikasjonen rundt bordet og fortsette i leken etterpå. Vi må være til stede og prøve å lytte og ikke minst forstå hva barna uttrykker – og ta dem på alvor.

I rolleleken er det ofte de barna som ikke klarer å tilegne seg lekekodene, som ikke får være med, og her må selvfølgelig de voksne være observante og hjelpe barn som sliter, med å komme med i leken på en god måte. Det er vår oppgave å utvikle sosial kompetanse, selvfølelse og empati, for eksempel ved å hjelpe barna med å finne en rolle i leken eller tilrettelegge med rekvisitter. Høyskolelektor Kari Nergaard (2012) sier at dersom barnehagen fungerer som den skal, vil det ikke forgå mobbing i det hele tatt.

Man skal også være bevisst på at det de voksne observerer kanskje ikke alltid er slik vi tror. Når vi leser om barns rollelek og tildeling av roller, vet vi at det å få tildelt en rolle som katt eller hund kan være barns måte å ta med barn som ikke helt får være med på lik linje med de andre, men det hender at vi voksne ikke tolker ting riktig:

En i personalet hører to sterke 5 år gamle jenter planlegge hvordan de skal leke «Pus med støvlene.» En tredje jente hever stemmen og sier: «Jeg vil være med på leken, og jeg blir lei meg når jeg ikke får være med.» De to andre ser på hverandre og sier: «Ok, da, du kan få være egg!»

Den voksne som hørte dette, tenkte at her fikk ikke barnet være en katt eller hund en gang, men at dette var en ytterligere nedgradering til «egg». Da barna senere på dagen fikk se filmen sammen med den voksne, fikk vedkommende se at egget faktisk hadde en betydelig rolle i filmen, så den rollen var det en ære å få. Både danning og læring er livslange prosesser, og vi voksne dannes og lærer også i daglig samvær med barna. Her lærte i hvert fall vi voksne noe nytt.

Å vise frem alle på en positiv måte

I tillegg til å være gode rollemodeller, er det vel så viktig å ha fokus på alle de gode samspillsituasjonene som skjer i hverdagen, og gi barna gode tilbakemeldinger når de viser empati og omsorg. Her må de voksne være bevisste på å løfte fram barn som gjør noe positivt, og i alles påhør blir det positiv forsterking. Særlig viktig blir å løfte fram de barna som sjelden blir lagt merke til på en positiv måte av andre, slik at resten av gruppa ser at også disse barna mestrer noe viktig og er en ressurs.

I samling hadde vi en dag Kims lek. Den voksne spurte før vi startet om to barn, som er fra andre land, kunne si hva tingene heter på deres språk. Barnet, som vi har observert som litt tilbakeholden, fikk gjette først, og han fikk dermed trening i å si noe høyt i en gruppe.

Vi ser at barna viser en veldig mestringsglede ved å lykkes på denne måten. Dette er en måte å styrke språket på, og det er samtidig en fin anledning til å vise at det som er annerledes er en ressurs. Og alle syntes det var spennende å få lære noe nytt.

Personalet i barnehagen har et stort ansvar med hensyn til hva slags holdninger vi viser overfor barna. Vi må være bevisst på hvordan vi er mot våre medmennesker og hvordan vi omtaler hverandre, både store og små. Det er derfor viktig at vi reflekterer og driver målrettet påvirkning på en positiv måte. Skal vi kunne legge til rette for danning av likeverd og respekt hos barna, må de oppleve å bli møtt med likeverd og respekt. Vi må også innse at vi er forskjellige individer med forskjellig livsvisdom og erfaringer, og vi må vise i praksis at vi alle er verdifulle. Derfor må vi være mottakelige for de signalene barna gir.

Arbeidet videre

Arbeidet med artikkelen har gitt forandringer i personalgruppa. Vi har blitt mer bevisst på å fange opp positive situasjoner og bruke disse til å skape et miljø preget av vennskap og inkludering. Det er virkelig moro å se at barna bruker det vi forsøker å formidle, for eksempel i samling med «Kanin og Pinnsvin», i lek og samspill. Det har styrket oss i troen på at det nytter å jobbe med barnas empati og med å utvikle vennskap. Ved å fokusere på det positive, lytte og samtale i forkant av det som kan skje, kan man unngå negative episoder. Gjennom å fokusere på vennskap og inkludering, mener vi å se at barna selv har blitt mer positive og åpne overfor det som er nytt og annerledes.

Danning er en kontinuerlig prosess, og arbeidet vårt tar ikke slutt. Vi som voksne blir fortsatt dannet i samspillet med barna, og vi er med på å legge til rette for barnas læring og danning. Vi må være bevisste viktigheten av å være gode rollemodeller og det å være tilstede og ha tid til å se og lytte til barna.

Barn må få være eksperter på sine egne opplevelser. Det vil si at vi skal ta oss tid til å finne ut hva barna ønsker å formidle før vi kommer med respons.

Litteratur

- Hoff, L. (1999). Danning i støpeskjeen. *Apollon UIO*. Hentet 01.02.2012 fra <http://www.apollon.uio.no/artikler/1999/stopeskje.html>
- Nergaard, K. (2012). Får ikke være med på leken. *Foreldre og barn*, 9/2012
- Utdanningsdirektoratet (2011). *Manifest mot mobbing 2011-2014. Et forpliktende samarbeid for et godt og inkluderende oppvekst- og læringsmiljø*. Hentet 01.02.2012 fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Arbeid-mot-mobbing/Manifest-mot-mobbing-2011-2014/>
- KD (2011): *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Har vi tid til danning?

KATHRINE LANGGÅRD, MARITA KORNELIUSSEN OG LINN-MARI KASPERSEN

I denne artikkelen vil vi se nærmere på sammenhengen mellom danning og tid i barnehagen. Rammepåen sier om danning: «Danning er en livslang prosess som blant annet handler om å utvikle evne til å reflektere over egne handlinger og væremåter» (KD, 2011, s. 15). Gunvor Løkken (2011) sier at dannelse er en kontinuerlig prosess med utgangspunkt i dagliglivets praksis, at dannelse er en personlig prosess som handler om å få et aktivt forhold til omgivelsene, og at det er en forutsetning for meningsdannelse og demokrati. Vi valgte å fokusere på danning og tid fordi gode dannelsesprosesser tar tid.

Danning tar tid

Skal vi legge til rette for gode dannelsesprosesser i barnehagen, må vi ha tid til å dyrke den gode samtalen. Utdanningsforbundets temanotat 4/2012 om begrepet danning i barnehagen sier at danning skjer med voksne og barn i en veksling mellom kunnskap og kultur, til ulike tider og ulike steder.

De beste samtalene er gjerne der vi kan åpne for å filosofere og gi rom for refleksjon med barna. Vi kan legge til rette for at disse skal finne sted, men ofte vil de beste mulighetene oppstå i her-og-nå situasjoner. Utgangspunktet for at vi begynte å reflektere over tid i barnehagen, var følgende praksisfortelling:

Barn: Kjeder de voksne seg?

Voksen: Nei, jeg tror ikke det. Hvorfor lurer du på det?

Barn: Fordi de voksne ikke leker.

Dette satt i gang tankene våre. Vi ønsket å finne ut av hvor mye klokka egentlig styrer dagen og tiden vår. Vi ville finne ut hvordan vi voksne

bruker tiden i barnehagen, og hvordan denne prioriteringen av tid påvirker barnas danning.

Metoden vi valgte å bruke var å gjennomføre en klokkefri dag i barnehagen. Noen kom straks med bekymringer: Hva med rutinene hos de yngste? De er jo avhengige av å få tilfredsstilt sine basale behov for søvn og mat. Hva med de barna der foreldrene hadde satt begrensning for hvor lenge de skulle sove? Hva ville de si? Og hva med alle planene våre? Ville vi rekke å gjøre det vi skulle og det vi hadde planlagt? Hva hvis noen av foreldrene kom for å hente tidlig, og vi ikke var å jour?

Hva positivt kunne vi få ut av en klokkefri dag? Det var forventninger om mindre mas, at man måtte kjenne bedre etter på fysiske behov, at barna ville styre rutinesituasjonene, ikke de voksne og klokka. Det var forventninger om mer medvirkning og medbestemmelse gjennom dagen for barna, bedre kommunikasjon mellom barn og voksne - og sist, men ikke minst, var det en forventning om at barna skulle merke forskjell på de voksnes bruk av tid, at de skulle merke at vi hadde tid til deres innspill. Dersom vi styrer tiden og den ikke styrer oss, så vil vi kunne ta den tiden vi trenger til det vi trenger å bruke den til.

Vi hadde en felles samling med barna på 3-6 års-avdelingen og fortalte at vi skulle ta vekk alle klokkene og la dagen styre seg selv. Barna skulle prøve å kjenne på kroppen når vi skulle spise, og vi skulle la barnas initiativ og engasjement føre oss gjennom dagen. En gutt ble veldig bekymra; han hadde fått ny klokke og ville slettes ikke ta den av. Han ble fort beroliget med at det ikke var nødvendig, og da var det greit. Andre barn hadde tanker om at de nå kunne spise akkurat når de ville, og gav uttrykk for at de syntes det var både spennende og stas. Alt i alt gav barna uttrykk for at de syntes dette var spennende.

For å få det praktiske til å gå opp, skulle daglig leder passe på at alle dro fra jobb når de var ferdige for dagen, samt holde oversikt over de yngste barnas sovetider. Klokkefri dag ble gjennomført. Så hva skjedde? Hvilke erfaringer ble gjort?

Felles for alle er at vi har den tiden vi har. Ulikheten er hvordan hver og en av oss velger å bruke den. Vi snakker om dårlig tid, som en motsetning til god tid. Vi snakker om for liten tid, men ikke om for stor tid. Tiden går, sier vi. Men hvor går den? Og hvis den går, betyr det samtidig at den kommer! Tiden min er verdifull, sier mange, mens andre snakker om å kaste bort tid. Gir vi klokka for mye makt? Hva skal vi egentlig rekke?

Fagforbundet og Utdanningsforbundet har i brev til Kunnskapsdepartementet 28. mai 2011 pekt på at «implementering av rammeplanene nedprioriteres i en hektisk arbeidshverdag der den mest kritiske faktoren er mangel på tid» (NOU 2012:1, s. 87).

Så hvor er vårt fokus i barnehagen? Har vi fokus på de praktiske oppgavene, det pedagogiske arbeidet, eller på barna og de mellommenneskelige prosessene? Hvor viktig er det for eksempel at påkledningen går hurtigst mulig? Hva vinner vi på å streve etter å bruke minst mulig tid på de ulike overgangssituasjonene, hvis vi ved å gjøre det går glipp av verdifulle refleksjoner og dannelsesprosesser?

Hva vil vi eventuelt vinne på å endre fokus til å se etter ulike åpninger der vi kan bruke tid på samtale og refleksjon, som igjen kan føre til gode dannelsesprosesser hos hver enkelt? Hva ville det gjøre med barna om vi voksne fokuserte mindre på klokka?

Det vi opplevde var at de voksne ble usikre uten den rammen som tiden, gjennom klokken, til daglig gir oss. Vi så også at de faste rutinene forskjøv seg, og at vi derfor ble sittende med et etterslep av praktiske oppgaver på slutten av dagen. Så hvordan løser vi dette? De praktiske tingene må gjøres. Mat skal forberedes, kjøkkenet skal ryddes, bord og gulv må tørkes over, søpla må ut. Barn skal kles på, barn skal kles av, vått tøy må skiftes, tørt tøy skal på, barn skal legges, barn skal tas opp og bleier må byttes. Spørsmålet må jo da bli: Hvor har vi fokus mens vi gjør alt dette? Mange av disse oppgavene kan barna fint være med på. Har de voksne da fokus på samspillet istedenfor å utføre oppgaven på kortest mulig tid, kan flere av disse oppgavene være utgangspunkt for gode samtaler som grunnlag for dannelsesprosesser.

En annen ting vi ble mer oppmerksomme på i løpet av denne dagen, var hvor tydelig signaler barna viser oss når de er sultne og slitne. Vi observerer jo også til vanlig at barna gir oss signaler, men når vi nå kuttet ut klokka, så vi at barna gav signaler som ikke var til å misforstå. Hos de eldste ble dette formidlet gjennom verbalspråket, mens de aller yngste gav oss tydelig beskjed via kroppsspråk. Det samme gjaldt når de var slitne og ville sove. Hos de eldste resulterte vår løsrivelse fra klokka i at lunsjen ble spist i to puljer. Dette fordi barna fikk mulighet til å spise når det passet for dem. Alle barna er jo ikke alltid sultne på samme tid, og de gav uttrykk for at de syntes det var fint å få bestemme selv når de ville spise.

En samtale mellom voksen og jente 5 år:

Voksen: «Er du sulten? Vil du spise nå?»

Jente 5 år: «Nei, ikke enda. I dag kan jeg jo spise når jeg vil!»

Her ser vi at denne jenta skjønnte at hun kunne få bestemme selv når hun ville spise. Er dette medvirkning?

Bae skriver: «Medvirkning handler om å assistere, bidra, delta, ha en finger med, influere, uten å ha det fulle ansvaret alene (...) en måte å oppfatte barns medvirkning på, er at hvert barn har rett til å erfare at deres stemme blir tatt på alvor og har virkning i fellesskapet» (Bae, 2006, s. 8). Tonje Kolle skriver: «Barnets danning i barnehagen knyttes til medvirkning, og danning og medvirkning ses på som gjensidige prosesser» (Kolle, 2011, s.44). Det er viktig at barna blir tatt på alvor og blir hørt. De har rett til å delta og påvirke barnehagehverdagen sin. Jenta over var opptatt med lek og valgte å utsette måltidet, et viktig valg for henne og dem hun lekte sammen med. Hun hadde dermed fått et større rom for medvirkning denne klokkefrie dagen.

Hos de yngste gjorde vi en litt annen observasjon. Tilbakemeldingene derfra var at dagen hadde forløpt helt som vanlig. Her ble den klokkefrie dagen en bekreftelse på at hos de yngste er det barnas behov som legger føringene for dagen, og ikke klokka. Er vi flinkere til å se de yngste barnas behov? Skal dagen fungere, må de basale behovene dekkes når de

oppstår, og dagen må legges opp rundt dette. På denne avdelingen brukes klokka mer som en veileder for personalet, på den måten at de gjennom å kjenne hvert enkelt barns behov vet omtrent hvor mye klokken er når de ulike behovene kommer, og dermed kan de bruke klokken til å være i forkant, noe som er en helt annen tilnærming til tid enn hos de eldste, der man i langt større grad skal rekke ting. Eller må vi det?

Det vi ville finne ut var hvordan vi voksne bruker tiden i barnehagen, og hvordan denne prioriteringen av tid kan påvirke barnas danning.

Det at de voksne ikke var opptatt av hele tiden å drive dagen framover, gjorde at barna hadde en helt annen ro over seg enn det vi har vært vant til. Dette kom til uttrykk gjennom at overgangssituasjonene gikk lettere, barna var rolige og fornøyde fordi de ikke måtte leke og spise i forhold til klokka, men kunne ta den tiden de trengte til det de trengte den til. Vi fikk bekreftet at når vi voksne fikk senket skuldrene og roet oss, påvirket det barna på en god måte. Videre vil vi ha fokus på å gjenkjenne, ta vare på og bruke tid når det oppstår gode refleksjons- og danningssituasjoner i hverdagen. Gjennom en klokkefri dag er det blitt ennå tydeligere for oss hvor viktig det er at vi holder et slikt fokus. Og blir det nødvendig for å opprettholde dette fokuset, så tar vi igjen en klokkefri dag.

Litteratur

- Bae, B., Eide, B.J., Winger, N. og Kristoffersen, A.E. (2006): *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kolle, T. (2011): «Danning er det nye ordet» i *Barnehagefolk*, 1/2011
- Løkken, G og Søbstad, F. (2011): «Danning» i Glaser m.fl. (red.): *Barnehagens grunnsteiner*, Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2012:1. *Til barnas beste: Ny lovgivning for barnehagene*
- KD (2011): *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Utdanningsforbundet (2012). *Om begrepet danning i barnehagen*. Temanotat 4/2012. Oslo: Utdanningsforbundet

Danning er det som skjer i hverdagen om vi lar barna få slippe til

LINE JONASSEN, VIBEKE LARSEN, KRISTINE MARTINESEN OG LAILA TRINBORG

Vi bærer på en indre tone, men for mange er den uutløst. Vi vet at vi bærer på den og kjenner i vårt indre at den kan brukes til noe. Det er som et under.

Da vi ble invitert til å være med i dette prosjektet om danning, var vi raske til å takke ja. I barnehagen vår har det skjedd mange endringer de siste årene. Endringsprosessene startet for alvor høsten 2009, da samtlige pedagogiske ledere begynte på etterutdanning i pedagogisk utviklingsarbeid. Ved å bruke praksisfortellinger reflekterer vi over vårt syn på barn, de voksnes rolle og betydningen av barns rett til medvirkning. Vi er opptatt av de kollektive læringsprosessene, og personalmøter og planleggingsdager blir brukt til refleksjonsmøter. Dokumentasjonsspiralen har vært og er fortsatt et viktig verktøy for oss (Ulla, Kolle og Larsen, 2010). Vi observerer, dokumenterer og reflekterer kritisk over dokumentasjonene.

Vi ønsker å vise at danning og læring skjer gjennom hele dagen, og at vår rolle er å legge til rette for, fange opp øyeblikkene og anerkjenne barnas livsverden.

Hva er skummelt med dukka Rigmor?

Vi er opptatt av hvordan vi kan se danning i lys av barnas lek, og hvordan barns rett til medvirkning har lagt grunnlaget for en barnehagepraksis som innbyr til samarbeid, inkludering og empati barn imellom. Ved å la barna ta avgjørelser som er viktige i sin egen hverdag, kan vi være med på å forhindre en institusjonalisering av barndommen.

Hvem skal for eksempel bestemme hvilke leker barn skal få leke med? Barna selv, eller vi voksne?

En av våre pedagogiske ledere vokste opp i et borettslag på 70-tallet. Hun hadde en dukke som het Rigmor, som svært ofte fikk være med i leken. Mange av barna i nabolaget hadde mødre som var hjemmeværende, og de lekte daglig sammen ute i gata, i skogholtet eller inne hos hverandre. Noen av lekene de fikk ”dilla” på, ble en naturlig del av barndommen. Foruten dukken Rigmor, dukket det opp andre interessante ting. I en periode var det gjevt å samle på viskelær. De så fantastiske ut, og de luktet så godt. Så kom Geir Børresen ut med sin plate om smurfene! Da lærte barna seg alle sangene utenat og lekte med de små figurene de hadde fått, fra morgen til kveld. Det var ikke noe skille mellom når barna kunne leke med Rigmor og smurfer eller lukte på viskelær.

I vår barnehage er det å være ute i naturen og samvær med dyra som finnes på gården, sentralt. De første årene var det ikke anledning til å ha med seg sine egne leker til barnehagen. Etter hvert ble hver fredag «ha-med-dag». Det ble et voldsomt fokus på nettopp denne dagen. Barna snakket seg imellom hele uka om hva de skulle ta med seg, og stakkars den mor eller far som ikke hjalp barnet sitt å huske å ta med noe denne dagen. Vi foretok en spørreundersøkelse blant barna på de to storbarns-avdelingene. «Hvis du fikk bestemme, hvor mange «ha-med-dager» ville du hatt i uka? Av totalt 36 barn var det 35 som svarte at dette var noe de ønsket hver eneste dag! Barnas svar ble tatt opp i personalgruppa og med foreldrene, og det ble bestemt at i en prøveperiode skulle det åpnes opp for nettopp en slik ordning. Noen var skeptiske og lurte på om ikke dette ville føre til misunnelse og økt kjøpepress. Andre var opptatt av at det ville bli vanskelig å holde styr på alt sammen.

I dag, tre år etter denne prøveperioden, kan vi se tilbake på denne perioden og undres over hva vi var så redde for? Barna har fått et avslappet forhold til det å bringe sine egne ting med inn i leken. Noen velger å ha med seg noe hver dag, mens andre ikke er så opptatt av det. Det som går igjen er at barna har lært seg å samarbeide. De gjør avtaler

om hva de vil leke sammen, og de tar med seg ekstra ting med det primære mål å dele med andre.

Barna har stor respekt for hverandres ting. Dersom noen har lagt bort sine saker i kurven, vet de andre barna at de skal spørre om lov før de låner. Det er også vanlig at barn hjelper hverandre til å finne leker som har kommet på avveie ute eller inne. Hvordan kan man se danning og læring i dette? Vi velger å tro at den respekten og tilliten som barna opplever ved å kunne dele disse opplevelsene med hverandre, gjør noe med dem. De samarbeider, deler og viser omtanke for hverandre. I dag kan vi altså se tilbake og undre oss over hva vi var så redde for. Hvorfor tenkte vi at det ble så skummelt når barna skulle få lov til å ta med seg sine egne leker?

Delt glede er dobbelt glede

En annen praksisfortelling om dannelses- og læringsprosesser i barnehagen som illustrerer godt temaet læring gjennom lek og ha med ting, er denne historien om Beyblade-banen:

Ole hadde fått Beyblade-bane i bursdagsgave, og han hadde da naturligvis et sterkt ønske om å inkludere sine venner i sin lek med denne. Dette er en gutt som bor svært landlig til, og det er først og fremst i barnehagen han treffer de barna han leker med. De tre guttene delte på de to snurrebassene han hadde fått. De avtalte hvor mange ganger hver de skulle snurre før de byttet på tur. På denne måten fikk alle vært med selv om det var en snurrebass for lite. Hele uka lekte de sammen, med Oles bane. Andre gutter tok etter hvert med sine snurrebasser, og da fikk de også prøve banen.

Hvordan kan man se danning og læring i eksemplet ovenfor? Vi velger å tro at den respekten og tilliten som barna opplever ved å kunne dele disse opplevelsene med hverandre, gjør noe med dem. De samarbeider, deler og viser omtanke for hverandre. Disse tre guttene leker nesten alltid sammen, og de er utrolig gode til å inkludere hverandre, bytte og dele på sine saker. De har funnet felles interesse i klatring, lek i sandkassa og

lekeslossing ute, men også de lekene de liker å leke med hjemme har fått en naturlig plass i barnehagen.

De voksnes dannelsingsprosesser

Frode Søbstad peker på viktigheten av å se på danning som et interaktivt begrep. «Ordet tillater at vi beveger oss utenfor allfarvei, det stiller oss friere i forhold til hva noen andre måtte ha bestemt» (Søbstad, 2012, s. 23). Det er med andre ord viktig å tørre å gå nye veier og se på danning som noe vi selv kan rå over og definere. Under utdanningen lærte vi å tørre å være endringsagenter og ta agentskap på vegne av barna når det trengs. I saken med «ha-med-dagen» ble dette nødvendig. Mye motstand ble skjøvet vekk av voksne som hadde en iherdig tanke om at nettopp dette var viktig for barna.

Vi mener at personalet må gi slipp på litt av sin makt for å åpne opp for barns medvirkning. Danning og medvirkning kan ses på som gjensidige prosesser (Kolle, 2011). Institusjonalisering av barndommen kan man lett tenke går hånd i hånd med makt, dersom klimaet i barnehagen er preget av at de voksne «setter» innholdet, uten å gi barna muligheter for å være med og ta avgjørelser. Barns rett til medvirkning handler om mer enn å få velge sang eller farge på koppen sin!

Den franske filosofen Michel Foucault trekker frem at vi mennesker er omgitt av diskurser. De diskursene som øver avgjørende innflytelse på bestemte praksiser kan, ifølge ham, ses på som «dominerende diskurssystemer eller sannhetssystemer» (Dahlberg, Moss og Pence, 2007, s. 57). I barnehagen vår forsøker vi å oppdage og ta tak i noen av sannhetsdiskursene som råder og se om de fortsatt har gyldighet. Våre tanker om hva som er «til barnets beste» er i forsetet. Dersom det dukker opp noe som «skurrer», må vi som voksne våge å ta agentskap på vegne av barna slik at vi kan gjøre endringer.

De voksnes nærhet i hverdagen

Denne fortellingen er bare noen uker gammel, og vi tror at dersom dette spørsmålet hadde kommet for noen år siden, ville vi møtt jenta og hennes spørsmål på en annen måte enn vi gjorde nå.

Vi sitter og spiser frokost i barnehagen. Praten går mens barn og voksne spiser. En jente på fem år sitter stille og er tankefull. Etter en stund spør hun: «Hvorfor blir dere voksne så sure hvis barna gjør noe galt?». En av de voksne som sitter ved bordet svarer: «Synes du vi ser sure ut?» «Ja», svarer jenta. «Vi er nok ikke sure, men vi blir kanskje litt morske og bestemte i ansiktet. Vi vil jo passe på dere, så hvis noen for eksempel slår, så vil vi vise at det ikke er greit å gjøre. Men hvordan synes du vi skal reagere, da? Synes du det er dumt at vi kan bli litt morske noen ganger?» Jenta tenker seg godt om før hun svarer: «Jeg tror dere bør bli litt morske, jeg. For da slår de kanskje ikke flere ganger.»

Da dette spørsmålet kom ved frokostbordet, valgte vi å finne ut mer om hennes opplevelse av de voksnes væremåte når barna gjør noe galt. Det ble en fin samtale som ble lagt merke til og skrevet ned som en praksisfortelling. Denne ble delt med de andre på avdelingen og ble grunnlag for spennende samtaler, refleksjoner og utvikling. Vi erkjente at danning er en kontinuerlig prosess som blant annet handler om å utvikle evne til å reflektere over egne handlinger og væremåter. Boka «Kjeft, et oppgjør med kjeftepedagogikken» har gjort oss mer bevisst vår væremåte i møte med barn. (Sigsgaard, 2003). Kalle, Larsen og Ulla (2010) ga oss begrepene «langsommere, mildere, dypere», som har blitt stikkord som vi hyppig bruker i dag. Vi ble inspirert til å ta et oppgjør med vår egen barnehagepraksis. Var vi de omsorgspersonene for barna som vi ønsket å være? Var vi bevisst vårt syn på barn? Hvordan møter vi barna, og jobber vi egentlig med medvirkning? Har barnas stemme en betydning? Det var mange ting vi reflekterte rundt.

En lyttende pedagogikk

For å få et reelt bilde av hvordan barna opplevde oss, prioriterte vi tid til barnesamtaler og barneintervjuer. Resultatet viste at her var det muligheter for utvikling! I disse prosessene fikk personalet mange nye tanker som påvirket og utviklet vårt syn på barna. Barna ble tatt med i det daglige arbeidet og fikk mye større muligheter til å påvirke sin hverdag enn tidligere. Barna har fått en stemme som blir hørt og tatt på alvor. Vi erfarte at det skjedde en hel del som påvirket våre dannelsingsprosesser. Å ta seg tid til å SE og LYTTE ga arbeidet en helt ny mening. Vi lærte å ta oss tid i møte med barna. Vi har i dag en mildere, mer omsorgsfull fremtreden og bruker mye tid til å reflektere over hendelser i hverdagen for å komme mer i dybden. På et avdelingsmøte reflektert vi rundt hvordan vi kan være en støtte for et barn på to år som stadig klyper, dytter o.l. andre barn. Vi brukte dokumentasjonsspiralen og reflekterte rundt hvorfor hun gjorde dette, og kom frem til at vi skulle hjelpe henne med å ta kontakt med barna på en annen måte.

Lærlingen som deltok i denne refleksjonen, kom bort til den pedagogiske lederen noen timer etterpå og fortalte hvordan hun hadde gitt dette barnet en hjelpende hånd gjennom å tilby et handlingsalternativ da barnet var på vei inn i en konflikt. Den voksne spurte jenta om hun ville grave i sandkassa sammen med et annet barn som hun var i ferd med å ta lua fra. To-åringen svarte tydelig ja på spørsmålet. Episoden endte med at begge barna satt ved siden hverandre i sandkassa og gravde, samtidig som de lo og smilte til hverandre.

Dette er et eksempel på en dannelsingsprosess hos en voksen. Refleksjonen på avdelingsmøtet gjorde noe med oss alle og ga lærlingen ny kunnskap. Dette førte til en opplevelse som var positiv for lærlingen, samtidig som barnet fikk en positiv opplevelse sammen med et annet barn.

Selveste E-ordet blir tatt i bruk

Denne fortellingen illustrerer en kjent situasjon fra en barnehagehverdag.

*Vinteren har satt inn for fullt, og det er kulde og vind utendørs.
Barna på to av storbarnsavdelingene er inne og leker, og på*

grunn av barnehagens fysiske innemiljø, er det få steder barna kan gjemme seg litt bort for å leke i fred. To av jentene på fem år oppdager at en av de andre avdelingene står tom og sniker seg inn der uten at noen ser dem. Etter en stund kommer en voksen inn sammen med to andre barn. Jentene titter litt skyldbetyngt opp og venter bare på at de skal bli sendt tilbake inn til de andre. Den voksne ser på dem og sier: «Så fint dere har det her, da!» Hun ser ned på de to guttene hun kom inn sammen med: «Kom så går vi tilbake vi, slik at jentene kan fortsette leken sin». Jentene lyser opp! «Tusen takk! Du er snill, du! Vi ELSKER deg!»

Her ble barna møtt av en voksen som spilte på lag med dem. Hun tok agentskap og så det positive i situasjonen, istedenfor å tenke på at jentene hadde beveget seg bort fra sin avdeling uten å spørre om lov. Dette gjorde tydelig et sterkt inntrykk på jentene, idet de trekker frem selveste E-ordet i sin beskrivelse av den personen som oppdaget dem i leken. «De positive brillene» som denne medarbeideren hadde på, inviterte til respekt og gjensidig tillit. Ved å møte barna med slike holdninger, er man med på å lage et godt dannings- og læringsmiljø.

Hvilestund på småbarnsavdeling

Denne praksisfortellingen er fra hvilestunden på en småbarnsavdeling:

Lunsjen er over og noen barn skal legges, men Lise, Per og Maja skal ikke sove. I rommet er det en voksen som rydder av bordet, en er på pause, og to voksne legger de barna som skal sove. Lise ser ut til å synes denne tiden er vanskelig. Hun klager en del, og hun havner stadig i konflikter med de andre barna. Det er ofte gråt å høre. Den personen som er i rommet synes situasjonen er vanskelig, da dette skjer gang på gang, og det blir mye negativt fokus på Lise.

Barn som strever med sitt samspill og som gjør vonde ting mot andre, blir lett kalt «dum» og «slem» av de andre barna, og dette var noe vi måtte prøve å forhindre. I refleksjonen vår var vi opptatt av hvordan vi kunne bedre situasjonen for Lise. Vi ønsket at Lise skulle ha det bedre i

dette mellomrommet, så hva kunne vi voksne gjøre for å få dette til? Vi omorganiserte slik at kun en voksen la barna, og dermed var det en voksen som var tilgjengelig for Lise, om hun skulle trenge det.

Vi kunne valgt å gi Lise negativt fokus og legge skylden på henne, men vi rettet blikket innover på barnehagens organisering. Med det rike barnet og barns rett til medvirkning som overordnet perspektiv, ønsker vi å se forbi de umiddelbare handlingene til barn og søke etter årsakene til barns væremåte. Ved å ha fokus på det positive og kompetente barnet, tenker vi at Lise opplever seg selv på en helt annen måte enn dersom hun hadde fått fortsette i den negative spiralen hun hadde kommet inn i.

Det rike barnet

I Reggio Emilia-filosofien står «det rike barnet» for et bilde av barnet som en ressurs (Kolle, Larsen, Ulla, 2010). Vi ønsker å sette fokus på det rike barnets kompetanse gjennom å være tilstede i hverdagen og skrive ned praksisfortellinger, for så å reflektere rundt dette i lys av danning og læring.

Tre barn på halvannet til to år og en voksen sitter i båten og synger og spiller gitar på spader. Ett av barna har ikke spade. En gutt på halvannet år er på farta forbi båten. Plutselig stopper han opp og ser på barnet som sitter der uten spade. Han løper så bort til lekekassen som står et godt stykke unna, hopper opp i kassen og leter etter noe. Så løper han ned i båten og gir en spade til barnet som ikke har. Dermed fortsetter han ferden sin videre.

Nå hadde vi alle en gitar-spade, der vi satt i båten og sang.

I denne praksisfortellingen ser vi en halvannet år gammel gutt som på eget initiativ hentet en spade til en annen, liten gutt. Han deltok ikke engang i samme lek. Barnet viste stor omtanke for den andre, og hans handling førte til at den andre lille gutten ble glad. Nå ble han inkludert som «gitarist» han og. Den voksne roste barnet og fortalte at hun så han og den flotte handlingen han gjorde. Barnet smilte og gikk så videre. Vi mener at om de voksne klarer å fange opp slike situasjoner i hverdagen

og dermed gi barna ros og oppmuntring, vil dette ha stor betydning i barnas dannelsingsprosess.

Vi har kalt dette for et mellomrom (Sandvik og Johannesen, 2008). Mellomrommet åpner for det som ikke er planlagt, det improviserte og det uforutsette. Etter våre erfaringer er det slike mellomrom det er flest av i barnehagehverdagen. Mellomrommene kommer når de voksne ber barna vente på tur i garderobesituasjon, de er der på veien til bleierommet eller når vi er ute og leker. Denne praksisfortellingen er hentet ut fra et mellomrom i hverdagen. Å se slike situasjoner i mellomrommene, fordrer voksne som ØNSKER å se det kompetente barnet. Vi må tørre å riste i diskursene om at de minste barna kun er sårbare og hjelpeløse. Vi må være bevisst på hvilket syn vi har på barn, og hos oss står det rike barnet i fokus.

På småbarnsavdelingen har alle hver sin vannflaske. Jens drikker av sin flaske da Mia kommer bort og prøver å ta den fra ham. Den voksne i rommet går bort for å prate med Mia.

Kari, ei av de andre jentene på gruppa, har fått med seg situasjonen. Hun har funnet fram flasken til Mia og gir den nå til henne slik at hun kan drikke av sin egen.

I denne fortellingen ser vi nok en gang hvordan små barn uoppfordret ser løsninger og viser omsorg og empati for hverandre. At barna bare er ett eller to år, er ingen hindring!

Lekende læring

I vinter var vi så heldige å få noen fine, snørike dager. Mange av de eldre barna tok da med sine egne rattkjelker, akebrett, snowboard, ski og lignende til barnehagen. Mye av moroa bestod i å la andre få sitte på, og barna byttet på å bruke barnehagens egne rumpeakebrett og de ulike medbrakte. Opp bakken hjalp de hverandre med å dra de tyngste kjelkene, og det var stor glede å spore i fjesene til barna når de sammen overvant hindringene.

Ei lita jente på tre år hadde nettopp gått over fra liten til stor avdeling. Hun hadde med seg sitt eget rumpeakebrett hver dag, og var svært så kry over hvor fint det var. Da Kari, ei jente på fire år, spurte om hun kunne få låne dette, kom svaret raskt: «Nei, det er mitt. Det har jeg fått av mamma'n min.» Hun så veldig morsk ut i fjeset, tviholdt på akebrettet sitt og nektet plent å la de andre få verken se eller ta på det. Dette var noe nytt for de andre barna på gruppa. De aksepterte hennes nei, men var undrende til dette. «Det er ikke farlig å byttelåne, vet du» og «har du ikke lært deg å dele?», var noen av kommentarene barna kom med. De voksne snakket med henne om hvordan de andre samarbeidet. «Se på Pål. Den kjelken har han sikkert fått av mamma'n og pappa'n sin, og han er sikkert veldig glad i den. Nå låner han den bort til Petter!» Etter noen turer opp og ned bakken, bestemte hun seg plutselig for å gjøre det samme. Hun kom bort til en voksen og sa: «Se, Kari har akebrettet mitt. Vi bytter!» Hun smilte fra øre til øre og var tydelig stolt av seg selv der hun stod.

I leken, i samspill med de andre, hadde hun erfart og lært at det faktisk var en positiv ting for alle å kunne dele. Hun viste empati og en evne til å endre sitt eget handlingsmønster i en positiv retning. Barnehagedagen er fylt av små øyeblikk hvor danningsprosesser skjer, og vi har valgt å vise til mange ulike historier for å gi flest mulig små glimt inn i det vi ser på som verdifulle dannelsesprosesser. Vi har valgt å kalle dette for lekende læring.

Noen avsluttende ord

Barnehagen har studenter i praksis og skal ha gruppeveiledning. Vi samarbeidet med en annen barnehage, og nå var det deres tur til å besøke oss. En voksen viste gjestene rundt og klaget noe på interiøret i barnehagen, som nok kan sies å være litt slitt. Da sa en av de besøkende pedagogiske lederne: «Så varmt det her. Varmen sitter i veggene.»

Vi har et håp om at denne følelsen av varme også har kommet barna til gode. Tiden de tilbringer hos oss i barnehagen utgjør en stor del av deres

barndom, og vi tenker at det de opplever av læring og danning her og nå, får betydning videre i livet.

I vårt videre arbeid fremover vil leken fortsatt stå sentralt. Vi mener det er i leken at danning og læring skjer naturlig, på barnas premisser som lekende læring. Det skjer når de voksne er tilstede og fanger opp disse situasjonene og bygger videre på den kompetansen som barna allerede har. Det å ha kritisk blick på egen praksis og samtidig være åpne for endring og utvikling, er noe som nå ligger i det daglige arbeidet. Det å kunne dele med andre hvordan vi jobber for at barn og voksne skal finne fram til den indre tonen, la den komme fram og anerkjenne den, ser vi på som et spennende perspektiv i dannelses- og læringsprosessene til både små og store mennesker.

*Vi er no'n spelledåser aille sammen,
og det er mangt vi lyt akte på,
rør ailer værket som laga låten,
nei, slike ting har vi ittno med,
men går du sakte og følger takta,
så har du tona i ny og ne.*

Alf Prøysen

Litteraturliste

- Bae, B. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Dahlberg, G., Moss P. og Pence, A. (2002). *Fra kvalitet til meningsskaping*. Oslo: Kommuneforlaget.

- Johannessen, N. og Sandvik, N. (2008). *Små barn og medvirkning – noen perspektiver*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- KD (2010). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Utkast høringsdokument*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kolle, T. (2011). Danning er det ”nye” ordet – men hva åpner det for? *Barnehagefolk* (1) s. 44-49.
- Kolle, T., Larsen, A.S. & Ulla, B. (2010). *Pedagogisk dokumentasjon – inspirasjoner til bevegelige praksiser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sigsgaard, E. (2003). *Kjeft. Et oppgjør med kjeftepedagogikken*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Søbstad, F. (2012). For humor og mer kvalitetsarbeid. *Første steg, 2012* (1), 20-23

Frilek er ikke pause

FRILEK MED VOKSNES NÆRVÆR ER EN GOD DANNINGSARENA

KRISTIN TENDAL, ANETTE KJENNE SKAARUD, NINA PAUS
ERIKSEN OG ELIN KRISTIANSEN

Voksenrollen i dannelsingsprosessen er vårt fokus i denne artikkelen. Vi har tatt utgangspunkt i praksisfortellinger og beskriver hvordan vi reflekterer rundt små hverdagshendelser for å videreutvikle oss selv og for å være i en kontinuerlig læringsprosess til barnas beste. Den frie uteleken er det området vi har hentet våre praksisfortellinger fra. Pedagogisk dokumentasjon er vårt teorigrunnlag. Denne tenkemåten og verktøyet har gitt oss økt bevissthet om voksnes ansvar for dannelsingsprosessen.

Innledning

Kemp (2005) skriver om «dannelse til ansvarlighet». Når vi ser på dannelse som en prosess og ikke et mål, vil dannelse være en livslang læringsprosess, hvor de første leveårene og tiden i barnehagen vil være grunnleggende i prosessen med å danne seg selv.

Hvert lille møte vi voksne har med barna i løpet av dagen, hvert lille blikk, ord eller berøring, påvirker barna i dannelsingsprosessen. Dette er vårt utgangspunkt for arbeidet med barn i barnehagen. Hva krever det av oss? Hva gir det oss?

Gi barna frihet til å forme seg selv

Vi ble inspirert av Eidsvåg (Foredrag, 2012), som snakker om «å fyllbyrde sin egen form». Vi har transformert hans ord til «å danne sin egen form». Det er mennesket selv som danner seg gjennom reaksjonene det får fra omgivelsene. Eidsvåg sier det er viktig å danne seg inn i det sosiale samfunnet og inn i det demokratiet vi er en del av. Med et

demokrati følger et sett normer og regler, og med det ansvarsoppgaver vi må utføre og som vi ikke kan velge bort. Vi erkjenner at vi (barn og voksne) speiler oss i de reaksjonene vi får fra omgivelsene, og at dette former oss som mennesker. Dette innebærer at vi som profesjonelle yrkesutøvere har et betydningsfullt ansvar for å vende blikket innover; på oss selv, våre væremåter og praksiser i barnehagehverdagen. Voksenrollen i dannelsingsprosessen ble ut fra dette vårt fokus.

Vi erkjente at hvert lille møte med barna er betydningsfullt, og at det fordrer at vi voksne i barnehagen er bevisst våre tanker, handlinger og atferd for at barnehagen skal være en god dannelsingsarena. Og at det er like viktig hvordan barna ser og opplever at vi voksne kommuniserer og er mot hverandre - som hvordan de erfarer at vi er overfor hvert av barna eller mot barnegruppen som helhet. Vi voksne er modeller for barna i alt vi sier og gjør. Vi søkte arbeidsformer med rom for å undre oss og utvikle våre barnehagefaglige praksiser sammen.

Frilek for barna – betyr ikke pause for voksne

Voksenrollen i den frie uteleken ble vårt satsingsområde. Gjennom kritisk refleksjon ønsket vi å få fram et best mulig grunnlag for å utvikle uteleken. Hvordan vi kan ivareta barnas frihet i leken, og hvordan vi voksne kan bistå slik at barna får utfolde seg i en rik og variert frilek på uteområdene, engasjerte oss. Og med fokus på danning og læring ble vårt utviklingsspørsmål formulert slik: Hvordan fremme gode dannelsingsprosesser ut fra hverdagshendelser i den frie leken?

Ut fra dokumentasjonsspiralen til Kolle, Ulla og Larsen (2010), har vi etablert en arbeidsform med bruk av praksisfortellinger og dokumentasjoner fra barnehagehverdagen som grunnlag for faglige refleksjoner. I fortsettelsen beskriver vi hvordan vi ut fra praksisfortellinger arbeider oss fram til nye perspektiver og ny kunnskap.

Fra opptelling av barn til utvikling av verdifulle øyeblikk mellom barn og voksne

Denne praksisfortellingen bidro til å endre våre rutiner for oppfølging av barn i uteleken:

Alle barn og voksne er ute i barnehagen. Det er frilek for barna. Noen voksne står og prater borte ved lekeskuret, mens andre rusler rundt på lekeplassen. Jeg tar boka som alle barna er innskrevet i for å sjekke hvor alle befinner seg. Jeg kaster et blikk rundt meg og ser Kari og Ida som sitter på huska. De får et kryss ved navnet sitt i boka. Videre ser jeg tre gutter som leker i toget. De får også et kryss. I slottet ser jeg tre kjente luer, det er Jon, Petter og Line. Jeg går litt videre, og snart har alle barna på avdelingen fått et kryss ved sitt navn. Da legger jeg fra meg boka; jobben er gjort for denne gang.

«Å gå gjennom boka» er noe vi voksne gjorde flere ganger i løpet av utetiden for å ha oversikt og trygghet om at alle barna var innenfor barnehagens område.

Å skape magien i møtene på utelekeplassen

Neste fortelling viser den samme rutinesituasjonen løst på en annen måte.

Det er utetid i barnehagen. Det er tid for å ta boka og sjekke at alle de 18 barna på avdelingen befinner seg på uteområdet. Jeg ser Ole og Per som leker sammen ved sklia, går bort til dem, står litt der for å se hva som skjer. De skratter og ler mens de sklir sammen ned sklia. «Dette ser morsomt ut», sier jeg. «Ja, det kiler i magen», svarer Per. «Koselig å se at dere har det så morsomt sammen.» Guttene er på vei opp til toppen igjen, og jeg går videre. Ved kiosken treffer jeg tre jenter og en gutt. «Hei Dagny, vil du kjøpe noe?», spør en av jentene. «Ja, det vil jeg gjerne», svarer jeg og spør hva de har å selge. «Vi har kaffe og sjokoladecake», svarer den ene. «Jeg er ikke så glad i kaffe, men kanskje dere har te?», spør jeg. «Ja, det har vi», svarer gutten. «Da vil jeg gjerne kjøpe et stykke sjokoladecake og en kopp te.» Jeg får det jeg har bestilt, tar opp to kongler og betaler. Slik

fortsetter jeg rundt på lekeklassen til jeg har sett og hatt en liten samtale med alle. Da legger jeg bort boka for denne gang.

Ut fra refleksjoner rundt disse fortellingene ble vi mer bevisst at hvert lille møte vi har med barna i løpet av dagen, hvert lille blikk, ord eller berøring, påvirker barna i deres dannelsingsprosess. Det å være lyttende og nærværende voksne og oppmerksomme på alle disse små møtene, ble tydeligere for oss.

Hvordan vi kommuniserer med barna og hvordan vår kommunikasjon påvirker dannelsingsprosessen, ble etter dette et gjennomgående tema i våre refleksjoner. Om vi møter barna med positive tilbakemeldinger som smil, ros, anerkjennelse, skryt, kompliment og kos, istedenfor å gi barn negative tilbakemeldinger som tilsnakk, irettesettelse og «kjeft», er ut fra vår forståelse av stor betydning for barnas dannelsingsprosess. Likeens opptar det oss hvordan makt blir brukt i kommunikasjon. Refleksjoner omkring dette har økt vår bevissthet om vår maktbruk når vi gir barn positive og/eller negative tilbakemeldinger, og hvordan vi styrker/svekker selvbildet til barn ut fra vår respons. Vi tror vi voksne kan utvikle vår praktiske dømmekraft (Steinsholt, foredrag 2012) ved å ta i bruk vår teori, erfaring og tause kunnskap på en klok måte i samspillet med barna. Når vi går inn i situasjoner med barn, fordrer det at vi reagerer og fyller «tomrommet». Dette «tomrommet» ønsker vi å møte med praktisk klokskap. Hver situasjon prøver vi å se på som ny. Målet er å utvikle dannede voksne i barnehagen, som evner å utnytte dette «tomrommet» ved å gripe øyeblikket og vise barna at de bryr seg, og at de evner å dele gleder og undre seg sammen.

Spørsmål skaper grunnlag for kritisk refleksjon

"We learn more by looking for the answer to a question and not finding it than we do from learning the answer itself."
Lloyd Alexander (1924 – 2007)

Å reflektere kan beskrives som å gå ut av seg selv og møte noe som er annerledes. Vi kommer tilbake og har blitt litt annerledes. Flere spørsmål enn svar kommer fram når vi reflekterer. Det setter i gang prosesser hos

oss som gjør at vi får fram flere måter å se barn og situasjoner på. Dette bidrar til at det blir økt bevissthet og økt kvalitet i møtene vi har med barna i løpet av dagen. At barn dannes gjennom disse møtene med andre barn og voksne, gjør oss opptatt av de «små hendelsene» i hverdagen og betydningen av å samle fortellinger som vi reflekterer kritisk over. Gjennom disse prosessene skaper vi nye perspektiver som igjen gir nye innfallsvinkler og nye handlingsmuligheter i hverdagssituasjoner. Spørsmålene bidrar til at vi lærer å tolke barna og møte dem på nye og bedre måter. Ved å knytte spørsmålene til f.eks. syn på barn og barndom, likeverd, likestilling, makt og respekt, kan refleksjonen ta nye veier. Ved å ta i bruk dikotomier (motsetningspar) og bytte ut ord som barn-voksen eller gutt-jente, kan det skapes en dypere refleksjon. Å stille kritiske og kanskje også provoserende spørsmål om en praksisfortelling eller om hverandres synspunkter og meninger, har vi erfart som viktig for å komme videre.

Barn som er alene i uteleken – noen refleksjoner

Jeg går rundt på utelekeplassen. Ved tårnet står en gutt, Per, alene. Jeg går videre ned i skogen. Der treffer jeg tre andre gutter som leker sammen. «Hei, så fint dere leker sammen, da», sier jeg. «Hei», sier de og smiler til meg. «Men vet dere hvor Per er?» «Nei», svarer de. «Kanskje han ikke har noen å leke med», sier jeg. «Jeg kan gå og hente han, jeg», sier Ole på 3 1/2 år. «Det var koselig av deg», sier jeg. Ole løper i vei og kommer snart tilbake sammen med Per. De tar Per med og leken fortsetter.

Denne praksisfortellingen utløste mange refleksjoner i personalet. Vet vi voksne hva som skjer på uteplassen? Har Per egentlig et ønske om å være alene, og burde vi i så fall respektere det? Er det vi voksne som har fasiten på hva som er det beste for barn? Kunne det være at Per hadde en lek på gang med andre barn, som voksne ikke visste om? Er vi for opptatt av at barn skal leke med dem på samme alder med samme kjønn? Er det vi som føler ubehag hvis noen barn leker alene? Hva sier vi til foreldrene når de henter? Kjenner barna de voksne så godt at de vet hva de voksne mener og ønsker av dem, uten at vi sier det direkte til dem?

Brukte den voksne sin maktposisjon til å styre barnegruppa til å leke med Per? Har barn lov til å velge sine venner selv? Hvordan respekterer vi barn? Hva skjer med leken når et nytt barn kommer inn? Ga det Per mestringfølelse da Ole hentet han inn i leken? Hadde Per trengt voksenstøtte? Hvor er Per i sin lekeutvikling, og kommer han inn i leken? Klarer han å by på seg selv når han blir hentet inn i leken?

Slike spørsmål åpner tankene våre, og gir oss kunnskap om at en situasjon kan forstås og løses på så utrolig mange måter. Refleksjoner ut fra spørsmålene som kommer fram, åpner for læring og utvikling i personalgruppen og i barnehagen som helhet. Vi vil hevde at reflekterte voksne gir en bedre hverdag for barna.

Rydding i leskuret som utgangspunkt for refleksjon

Jeg skal rydde opp i leskuret for å se hva vi har igjen av uteleker etter vinteren. Jeg setter i gang, og ganske med engang kommer en gutt på tre år som ikke går på min avdeling, inn i skuret. Vi begynner å jobbe sammen. Vi kaster leker som er ødelagt i en plastikksekk og sorterer alt i riktige kasser. Han lyser opp når han finner ting som ligger i feil kasse og har full kontroll på sorteringen. Når vi er ferdige skryter jeg av han og forteller den voksne på hans avdeling hvor god hjelp jeg har fått. Dagen etter står jeg utenfor min avdeling og skal straks gå hjem. Plutselig står han der foran meg med et stort smil og viser opp en liten plastbit han har i hånda. Han rekker den mot meg og sier at den må vi kaste. Jeg tar i mot, sier at den må vi kaste, legger den i lomma og sier jeg skal kaste den senere. Uka etter kommer han også til meg med plastbiter han finner ute i barnehagen.

Refleksjoner over denne fortellingen handlet i hovedsak om barnet og den voksne, om deres tanker og følelser, og om hvordan den voksne håndterte situasjonen. Vi undret oss over hvorfor barnet valgte å rydde med en voksen istedenfor å leke med jevnaldrende. Burde den voksne tatt med flere barn i ryddingen? Kunne den voksne startet et prosjekt rundt rydding i skuret? Er det vi voksne som skal bestemme hva som

skal ryddes og hva som trengs i leken? Hvem skal ta avgjørelser om hva som bør tas vare på, kastes og bli innkjøpt?

I løpet av refleksjonen ble ord som makt, likestilling og medvirkning knyttet til praksisfortellingen. Hvordan vises makt i denne historien? Barnets makt? Den voksnes makt? Opplever barnet likestilling? Gjør den voksne det? Opplever barnet medvirkning gjennom hele ryddeprosessen? Følte barnet seg avvist de andre gangene han tok kontakt? Ordlyden i historien ble også plukket fra hverandre. «Mine barn – våre barn». Setter vi slike grenser, eller bruker vi bare slike uttrykk? I diskusjonene kom «flink til å rydde» frem. Vi sier ofte «nå var du flink». Skal vi si at barn er flinke? Hva er det å være flink? Hvem har rett til å si at du er flink? Er vi med på å kategorisere barn som flinke og mindre flinke? Ordet «senere», hva er det? Hvordan bruker vi ord og begreper overfor barna?

Vi velger her å avslutte uten å komme med løsninger og svar, da målet er å vise hvordan vi dykker ned i praksisfortellinger for å få bevegelse i vår tenkning og i vår praksis.

Man lærer å være klok ved å observere de kloke

Barna i vår barnehage møter voksne som reflekterer og som har som mål å være i en kontinuerlig utviklingsprosess hvor vi skaper kunnskap og utvider vårt handlingsrepertoar.

Vi har blitt rausere overfor barna etter at vi tok i bruk kritisk refleksjon over hverdagshendelser. Vi stopper opp, blir grepet og griper på nytt!

Vi har utviklet større aksept for ulikheter og ulike interesser.

Gjennom refleksjonene kommer også verdigrunnet vårt frem og blir synlig. Ord som respekt, anerkjennelse, empati og demokrati er viktige for oss, de står omtalt i barnehagens årsplan og skal være synlig i praksisene våre. Gjennom fortellingene og refleksjonene tydeliggjør vi hvordan vi gjør verdiene levende. Når vi knytter verdiene opp mot praksisen vår utvikler vi oss. De er ikke lenger bare fine ord på et papir.

At vi vender blikket innover, på oss selv og våre handlinger, mener vi gir kvalitet i barnas hverdag. Dette er en forutsetning for å fremme gode dannelsprosesser hos barna. Å våge å erkjenne at vi ikke alltid er «på vårt beste», gir åpenhet. Anerkjennelse av at alle har noe å bidra med og at alle er i utvikling og har gode hensikter, skaper grobunn for utvikling.

Et tilbakeblikk på vår utvikling

Da danning ble tema i barnehagen, tok vi et lite historisk tilbakeblikk til vår egen barndom. Barndommen har forandret seg fra vi vokste opp til nå. Før var barna hjemme, nå er de fleste i barnehagen. En voksen spurte: Hvor har det blitt av «kjeftekjerringa» i gata? Vi dvelte ved mange spørsmål i et før- og nå- perspektiv. Hvordan bryr vi oss med barna og menneskene rundt oss? Hva bryr vi oss med? Hvem gir vi tilbakemeldinger til? Hvordan gir vi tilbakemeldinger til barna nå kontra før? Dette satte i gang en god og nyttig refleksjon over barnehagens rolle i dannelsprosessen.

Vi ble tidlig inspirert av Pape (2002) og Lamer (1997) sin tenkning om sosial kompetanse og konfliktløsningsmodeller. Barns medvirkning og voksenrollen i barnehagen er temaer vi jobbet aktivt med. Sammen med begreper som pedagogisk dokumentasjon og refleksjon, har dette påvirket våre verdier, tanker og væremåte. «Noen vet hva en barnehage er, men ingen vet hva den kan bli» er et utsagn av Ann Åberg (2006) som preger utviklingen av vår praksis.

Kunnskap om pedagogisk dokumentasjon åpnet nye veier for oss

Våre dokumentasjoner blir til pedagogisk dokumentasjon i det øyeblikket de blir tatt inn til kollektiv deling og kritisk refleksjon. Dette krever at personalet har en lyttende væremåte. Det åpner opp for at vi som personalgruppe ser på barnehagen vår med «nye» øyne. Dokumentasjonsspiralen (Kolle, Ulla og Larsen 2010) inspirerer oss og beskriver hvordan vi jobber og tenker.

Ved å reflektere sammen med kollegaer, får vi ristet løs vårt forhold til mange dominerende diskurser. For eksempel: Hva et barn er? Hva tenker

barna på? Hva er best for barn? Hva slags kompetanse har små barn? Hva er vår viktigste rolle som voksne i barnehagen? Vi har erfart at det kan være både slitsomt og vondt å tenke gjennom egne holdninger, handlinger og meninger. Men vi har også erfart at det er spennende og interessant, og at det gir perspektiv og styrke i jobben. Ved å skrive ned fortellinger fra praksis, oppsøker vi situasjoner, stopper opp og ser hva som skjer. Refleksjonene starter hos hver enkelt i det man bestemmer seg for å skrive ned noe av det man observerer.

Høsten 2010 innførte vi refleksjonsgrupper istedenfor tradisjonelle avdelingsmøter. Vi etablerte refleksjonsgrupper av en times varighet på tvers av avdelinger. Alle som deltar har med en praksisfortelling eller annen dokumentasjon. Etter to års erfaring med bruk av refleksjonsgrupper, opplever vi fortsatt dette som et godt verktøy for å jobbe med voksenrollen i barnehagen. Den kollektive refleksjonen er med på å utvikle vår barnehagefaglige kompetanse.

Som personalgruppe opplever vi at vi har blitt rausere mot hverandre, og vi har utviklet større åpenhet overfor ting som utfordrer oss i jobben. Det styrker vår trygghet på at ulikheter også er vår styrke. En barnehagedag i vår barnehage skal være en felles dannelsesreise for barn og voksne slik at vi alle kan utvikle oss til det beste for oss selv og andre. Vi er nysgjerrige og vil fortsette å utvikle kjærligheten til livet, kunnskapen og barnet.

Litteratur

Kemp, P. (2005). *Verdensborgeren som pædagogisk ideal*. København: Reitzel.

Kolle, T., Larsen, A. S. & Ulla, B. (2010). *Pedagogisk dokumentasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to*. Oslo: Universitetsforlaget.

Pape, K. (2002). *Fra ord til handling fra handling til ord*. Oslo: Kommuneforlaget.

Åberg, A, Lenz Taguchi, H. & Manger, A. (2006). *Lyttende pedagogikk: etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.