

**Vibeke Støren Berg**

## **Når seksåringen spør!**

Frykten for nivåsenkning i skolen, og dermed frykt for at norsk ungdom ikke skal være konkurransedyktige i internasjonal sammenheng, er en av grunnene til Stortingets ønske om senket skolestart. Tilbud for seksåring er allerede i ferd med å etablere seg i skolen. Seksåringene er i en periode hvor deres forståelse og interesser utvides. Samtidig gjennomgår kroppen store forandringer. Denne perioden krever derfor spesiell omtanke i forhold til valg av pedagogiske tilbud.

Menneskenes nysgjerrighet har drevet verden fremover, så hvorfor ikke være nysgjerrig på selve nysgjerrigheten. Seksåringens kunnskapssøken ble derfor i fokus i min hovedfagsstudie. Viten om hvordan og når barn benytter spørsmålet ble nødvendig. Denne artikkelen bygger på resultater fra hovedoppgaven "Når barn spør - en studie av seksåringers spørsmål i barnehagen" (Berg 1989).

Erfaringer som mor og som førskolelærer innen ulike typer pedagogiske tilbud har fått meg til å reflektere over om dagens barnehage- og skolesystem gir barn nok muligheter til å komme frem med sine spørsmål? Målet er jo at barns nysgjerrighet og naturlige kompetanse for læring blir ivaretatt.

Forskere, som i dag er opptatt av våre yngste, er mer og mer overrasket over hvor mye barn lærer de første 5-6 årene i sitt liv. Pea (1987) uttrykker sin forbauselse slik:

"Such spectacular learning occurs in the first five years of life. Then children quickly acquire concept, language, and motor, spatial, and social skills, with minimal explicit intervention. They also appear to wilfully learn with little obvious effort. And they do so despite of lack of knowledge, few available conscious learning strategies, and probable limitations on working memory." (Pea 1987:19)

Barn i alle kulturer benytter spørsmål i kommunikasjon med andre, men måten spørsmålet brukes på og innholdet i spørsmålene varierer (Robinson & Arnold 1977, Heath 1983). Barn på seks år har vanligvis språkferdigheter som viser stor grad av kompetanse (Rudell & Haggard 1985). De har tatt i bruk de ulike spørsmålsformene i språket, og benytter spørreordene "hva, hvor, hvem, hvilke, hvorfor og hvordan" ut fra hva de ønsker å oppnå (Davis 1932, Lewis 1938, Erwin-Tripp 1970).

Undersøkelsen "Når barn spør" ble utført i 2 deler:

1. For å identifisere, hva jeg etterhvert kalte "kunnskapssøkende spørsmål", satte jeg frem problemstillingen: "*Hva kjennetegner kunnskapssøkende spørsmål?*"
2. For å forstå og beskrive *situasjoner* der barn nettopp stiller slike spørsmål, ble følgende problemstilling fremsatt: "*Hva kjennetegner situasjoner i barnehagen der seksåringer stiller kunnskapssøkende spørsmål?*"

Tre data innsamlings-teknikker ble valgt og gjennomført:

\*Anekdotobservasjon fra 4 valgte situasjoner: samlingsstund, måltid, formingsstund og garderobe. (I alt 43 observasjoner à 10 min. med til sammen 290 spørsmål, utført av 2.års studenter i førskolelærerutdanningen.)

\*Intervju av førskolelærere med mer enn fem års praksis (12 intervjuer).

\*Episodedagbok (20 spontane episoder fra barnehagen, samlet av informantene).

## **Kunnskapssøkende spørsmål**

James & Seebach (1982) gjorde en nøye gjennomgang av tidligere undersøkelser om spørsmålsfunksjoner. De fant at spørsmålets ulike funksjoner kunne deles i tre hovedkategorier:

- \*"*konverserende spørsmål*" som primært stilles for å innby til videre samtale i et nytt eller allerede påbegynt tema.
- \*"*dirigerende spørsmål*" som anmoder lytteren om å utføre noe, gi tillatelse, godkjenne og/eller inngå avtaler.
- \*"*informasjonssøkende spørsmål*" som ber om informasjon om noe spørteren ikke synes å vite fra før.

Kategorien "*informasjonssøkende spørsmål*" kunne deles i ytterligere to hovedtyper med undergrupper (Berg 1989):

1. "*Orienterende spørsmål*":

- eksistensielle spørsmål for å sikre eget ve og vel
- identifikasjonssøkende spørsmål for å sammenholde egne erfaringer med andre, eller søke innsikt i andres virkelighet
- spørsmål for å orientere seg om sin egen og fellesskapets situasjon, finne ut om hva som skjer eller skal skje
- spørsmål for å avklare forventninger fra de andre.

"Orienterende spørsmål" forteller om barns trygghetsbehov, identifikasjonsprosess, og behov for avklaring og oversikt. I nye og uoversiktlige miljøer retter seksåringen mye av sin oppmerksomhet mot disse sider og stiller derfor mange orienterende spørsmål. I samsvar med humanistisk teori (Maslow 1968) kan dette forstås som at barn først og fremst må dekke sine grunnleggende intellektuelle behov (mangelbehov).

2. "*Kunnskapssøkende spørsmål*" stilles når det klart søkes kunnskap *om verden*: om den fysiske, den sosiale og den abstrakte verden.

Når et barn kommer med "*kunnskapssøkende spørsmål*" viser barnet at det er inne i *utvidet intellektuell vekst*. Barnet er da ofte ivrig og selvforglemmende og lar seg gripe av et innhold.

Forskning fra England (Tizard m.fl. 1972) gir forventninger om at barn allerede fra treårsalderen uttrykker det de kaller "*a passage of intellectual search*", dvs. sekvenser med mer enn 20 spørsmål om samme tema. Slike temasekvenser fant forskerne 57 eksempler på i hjemmemiljø, men bare 2 i playschool på dobbelt så lang tid.

Undersøkelsen bekreftet min uro om at noe i barnehage- eller skolemiljø kan hindre barn i å utnytte sitt potensial i selv å søke kunnskap. Det ble derfor viktig for meg å finne frem til situasjoner der barn tydelig kommer frem med sine spørsmål.

## Situasjoner når barn spør

Barns stadige trang til å vite og forstå (Donaldson 1978) gjør at de benytter sjansen til å spørre når anledningene bys. Det synes tydelig at *situasjonen i seg selv* er avgjørende for om barn stiller spørsmål.

*"Situasjon"* er den grunnleggende enhet for all sosial samhandling. Strukturen eller formen er situasjonsrammen som inneholder regler, forventninger og forståelse for den enkelte situasjon." (Elkin 1979)

Ut fra denne definisjonen søkte jeg å forstå hva som kjennetegner situasjoner i barnehagen der seksåringer stiller kunnskapssøkende spørsmål.

Barnehagedagen består av en rad situasjoner som kan ordnes på følgende måte:

- a) *"Faste situasjoner"*: deler av barnehagens dagsrytme som f.eks. måltid, samlingsstund, rydding, garderobe (av- og påkledning), frilek ute og inne.
- b) *"Tilrettelagte situasjoner"*: planlagte aktiviteter og gjøremål innen de "faste situasjonene" som f.eks. formingsstund, matlaging, utflukter ol.
- c) *"Spontane situasjoner"*: ikke-planlagte samtaler og aktiviteter innen barnehage-tiden. Disse er ofte initiert av barna.

I den senere tid er *opplevelsesaspektet* i barns forhold til en aktivitets innhold vektlagt (Bae 1987, Lillemyr & Søbstad 1987). Lillemyr & Søbstad hevder at "innhold" ikke kan sees adskilt fra aktiviteten, altså fra situasjonsrammen. Bae påpeker at "innhold" ikke kan sees adskilt fra individets relasjon til innholdet, altså fra barnets interesse for innholdet. Jeg vil hevde at "innhold" heller ikke kan sees adskilt fra relasjonene mellom deltakerne. Hele situasjons-organismen må derfor analyseres ved evaluering og planlegging av pedagogisk innhold.

Analysearbeidet av data i min undersøkelse ga i ettertid inspirasjon til å forklare "en situasjon" ut fra tre nivåer:

\* Organiseringsnivå  
Innholds nivå

\* Relasjonsnivå

\*

### Fokus på organiseringsnivået

Den enkelte situasjon må betraktes som en organisme som skapes av deltakerne ved første gangs samling. Opplevs situasjonen meningsfull vil deltakerne ved senere samlinger opprettholde den følelsesmessige rytmen som kjennetegnet den aktuelle situasjonen. Spesielle innledende handlinger ol. gir etter hvert signal for når en situasjonssyklus starter og når reglene for situasjonen trer i kraft. Jo oftere en situasjon gjentas og jo fastere en situasjon er etablert, dess mer vil forstyrrelser av rytmens likevekt oppleves som ubehagelig for deltakerne (Elkin 1979). Situasjonsregler uttales og det settes ofte i gang regelstyrte tiltak.

Berger & Luckmann (1967) definerer blant annet slike etablerte menneskeskapt organismen som "objektiv virkelighet". Nye deltakere av fellesskapet forventes å tilpasse seg denne objektive virkeligheten. I barnehagetradisjonen må de "faste" og til dels også de "tilrettelagte" situasjonene betraktes som slik objektiv virkelighet. Disse opprettholdes og vedlikeholdes av de voksne. Det forventes at barna "lærer" barnehagesituasjonene. Hovedfagsstudien ga erkjennelse av at dersom situasjonen skal åpne for kunnskapssøkende spørsmål må den oppleves meningsfull ved at det enkelte barn er "*eier*" av rammene.

\* Måltidet var en av de 4 spesielt undersøkte situasjonene hvor det forekom flest spørsmål. Måltidet forekommer daglig og rammene er som regel *kjente* hjemmefra. Det virker dessuten som om personalet jevnt over legger stor vekt på *god tid* og *trivsel* ved matbordet. Barn og voksne kommer fritt frem med temaer som opptar dem og *samtalen er uformell*. Måltidet synes å gi gode muligheter for utvikling av spørsmålssekvenser. Måltidet må derfor sies å være en betydningsfull situasjon for seksåringens kunnskapstilegnelse.

\* Formingsstund er en annen situasjon som synes å gi seksåringen meget gode muligheter til å spørre. Formingsstunden er en tilrettelagt aktivitet eller situasjon der barna har muligheter til å erfare og uttrykke seg gjennom ulike materialer og teknikker. Selve aktiviteten gir deltakerne et *felles innhold*. Spørsmål og meningsutveksling utspinner seg om selve aktiviteten, dens materialer og utfoldelse, og om fritt valgte temaer. Faglige spørsmål synes å avhenge av nær kontakt med den voksne og at den voksne er i ro ved aktiviteten. Spørsmålene

kommer hyppigst dersom selve aktiviteten eller gruppestørrelsen ikke krever for mye av deltakerne, hverken av den voksne eller av barna. *Samhandling* synes å være inspirerende for seksåringen. Formingsstunden er å betrakte som en meget gunstig situasjon for kunnskapstilegnelse.

#### \* Samlingsstunden

16 observasjoner fra "samlingsstund" viste stor variasjon, både organisatorisk og innholdsmessig. Organisatorisk kunne en skille mellom "smågruppe-samlinger" med 4-5 barn og 1 voksen og "storgruppe-samlinger" med rundt 18 barn og flere voksne. Enkelte av samlingene hadde navn som "fortellerstund", "musikkstund" ol. Andre samlinger hadde en type struktur som kan betegnes som "tradisjonell". Disse inneholdt åpningssang, opprop og gjerne sanger eller en bok som videre innhold.

Frekvens-analysen viste at det var stor forskjell på spørsmålsaktiviteten i storgruppe-samlingene (a) og smågruppe-samlingene (b).

a) Storgruppe-samling falt dårligst ut av alle de fire spesielt undersøkte situasjonstypene. Dette til tross for at samlingsstunden er skapt for kunnskapsformidling og er den situasjonen som ligner mest på skolens situasjoner. Under slike rammer synes det vanskelig for den enkelte å komme frem med sine tanker. Særlig synes det vanskelig å utvikle temasekvenser. Jeg vil hevde at tradisjonell samlingsstund egner seg dårlig for seksåringenes kunnskapstilegnelse, dersom det er målet. Men når det gjelder samlinger der siktemålet er felles opplevelser av en eller annen art, hvor det ikke forventes individuell aktivitet, er samlingsstunden absolutt berettiget.

#### b) Smågruppe-samlinger

For å kunne møte de mer forsiktige barns behov og samtidig ta vare på de aktive, legges det i barnehagen ofte opp til smågruppe-samlinger, vanligvis kalt "lekegrupper". Lekegruppene er som regel organisert på tvers av alder og består vanligvis av 5-6 barn. Informantene hadde gode erfaringer med slike smågruppesamlinger.

De to smågruppe-samlingene fra observasjonene, med 4 barn og 1 voksen, skilte seg spesielt positivt ut. Spørsmålsfrekvensen i disse situasjonene viste 1 spørsmål hvert 22. sekund mot hvert 133. sekund i de tradisjonelle samlingene.

I den ene samlingen, kalt "fortellersamling" blir spørsmålene stilt til fortelleren, som var barna etter tur. I den andre samlingen samtaler deltakerne om en fugl de ser bilder av i en bok. De fleste spørsmålene som settes frem besvares av den voksne.

Smågruppe-samlinger med 4-5 deltakere, hvorav 1 er voksen, synes å gi særlig gode vilkår for seksåringenes selvutvikling og kunnskapstilegnelse.

\* Garderoben er en av dagsrytmens overgangssituasjoner. På grunn av de praktiske gjøremålene som pågår dreier spørsmålene seg mest om disse gjøremålene. I observasjonene forekom det forholdsvis lite spørsmål. De voksne opplever travelhet og har liten tid til å følge opp barna. Dersom en voksen "somler" med ett eller to barn kan gode samtaler utvikle seg. En informant fortalte:

"Ja, det hender, det gjør det, hvor de spør om andre ting, om hvorfor ikke verden er så god bestandig..... ting i familien, om ulykker og ting de snapper opp ellers. For da er det ikke organisert av andre..... Den er vel best den garderobesituasjonen når de er ferdig med å spise og går ut."

\* Leken som utgangspunkt for spørsmål

Flere av informantene viste til frileksperiodene og viktigheten av voksen tilgjengelighet, slik at barna kan komme å spørre. En av episodedagbøkene viser et typisk eksempel:

"Tre gutter leker med Lego. De bygger hvert sitt romskip og prater om at det har vært folk på månen. G;6 henvender seg til en voksen som sitter i nærheten, og spør: 'Hva gjorde de på månen?' Den voksne forteller litt om dette; hva de gjorde, hvor de kom fra og hvordan de kom dit. Hun fortalte også at de kjørte på månen i en slags bil. G;6 sier straks: 'Ja, en sånn bil skal jeg bygge nå'. De fortsetter med legobyggingen mens de prater om hvordan biler skal være. Flere barn kommer til."

\* Skogsturer og utflukter

Skogsturer og lignende utflukter gir ofte gode muligheter for oppdagelser og interesseutvikling. En av informantene hevdet at dersom hele gruppen går samlet på skogstur, har barna lett for bare å oppdage og oppdage, uten å få fulgt opp sine oppdagelser med undersøkelser:

Vibeke Støren Berg

"At da går det heller ut på at "Kom og sjå!", 'Kom og sjå!' Og de stormer til og ser, og flytter seg stadig til et annet sted, - og er mindre i ro."

Ut fra Fischer & Madsens (1984) teoretisering deles prosessen for kunnskaps-tilegnelse inn i 3 faser: oppdagerfase, undersøkelsesfase og refleksjonsfase. For å gå fra oppdagerfase til undersøkelsesfase kreves ro og nærhet i et lite fellesskap. Videre hevder Fischer & Madsen at barn etter undersøkelsesfasen kommer over i en refleksjonsfase, hvor de vil trenge voksne som informanter.

Det synes som om aktiviteter som ligner situasjoner barna kjenner hjemmefra er de som åpner mest for spørsmål. Det skulle tilsi at *hverdagsaktiviteter med voksen tilgjengelighet* er gode læringssituasjoner for seksåringen.

### **Fokus på relasjonsnivået**

Enkelte relasjonsaspekt ble særlig fremtredende i situasjoner der barn spør, nemlig: *identifikasjon, samspill og kommunikasjon, ledelse, gruppestørrelse og individuelle forskjeller*.

#### **\* Identifikasjon**

Det som overrasket mest ved bearbeiding av undersøkelsens data var seksåringens stadige *meningsutveksling* med andre (Berg 1989). Det å presentere egen kunnskap, lytte til andre, oppdage ny kunnskap og å spørre, gikk om hverandre. Identifikasjonssøkende (orienterende) spørsmål viste seg vel så ofte som de kunnskapssøkende. Jeg forsto det slik at seksåringen hadde stort behov for å avklare om hans/hennes oppfatning av verden samsvarer med andres oppfatninger. Det er tydelig at den enkeltes erfaring ikke er tilstrekkelig i seg selv. Det må til en stadig sammenligning med det allmenne. Meningsutveksling må derfor sees som en betydelig faktor for kunnskapstilegnelse hos seksåringen.

#### **\* Samspill og kommunikasjon**

De fleste teorier og studier om interaksjon eller samspill mellom mennesker ser på en-til-en-forhold, og da gjerne mor/barn-forhold. I litteraturen vises det mindre til voksen/barnegruppe-forhold. Innenfor pedagogiske settinger forekommer nettopp situasjoner der en voksen organiserer innhold for en større gruppe barn.

Kritisk forskning av samværsformen i pedagogiske situasjoner, konkluderer med at det er gjennomgående overvekt av voksne ytringer når barn og voksne er sammen.



Voksne tar altså lett aktørrollen, mens barna mer eller mindre må være publikum. Enkelte forskere mener at tradisjonelle kommunikasjonsmønstre innen barnehage og skole lett kan hemme barns selvutvikling (Cazden 1972, Vislie & Sønstabø 1977, Bolme & Hodne 1984).

Undersøkelsen "Når barn spør" viste klart at seksåringene kommer hyppigst frem med tanker og spørsmål i situasjoner der *aktørrollen er delt* mellom deltakerne, hvor voksne deltar på lik linje med barna, og der kommunikasjonen gir inntrykk av at deltakerne er *på bølgelengde*.

#### \* Ledelse

Naturlig nok har den voksne gjennom lederansvar i en situasjon behov for å oppleve å ha kontroll. Fischer & Madsen (1994) forklarer gjennom begrepet "kaosangst" hvordan personalet, på grunn av en forutanelse av at situasjonen kommer til å "skli ut", tar en ledende og organiserende rolle. Kaosangst, og dermed "overstyring", mener forskerne, opptrer etterhvert som en vane og overføres til flere situasjoner, akseptert både av voksne og barn.

#### \* Gruppestørrelse

For å få større forståelse for fenomenet kaosangst, gjorde jeg en nøye vurdering av min egen væremåte i samvær med barn. Jeg ble klar over hvor sensitiv jeg er overfor gruppestørrelsen i den enkelte situasjon. Når antallet er lite er det forholdvis enkelt å være på lik linje med barna og la seg bli grepet av innholdet. Det er da lett å opprettholde delt aktørrolle. Men straks gruppestørrelsen kommer over 5 deltakere kjenner jeg hvordan lederansvaret automatisk opptar meg og tar oppmerksomheten fra innholdet i situasjonen. Selv om jeg ikke er mer aktiv enn tidligere, er jeg nok aktiv på en annen måte. Dette oppfatter barna. De merker at jeg da er fjernere i opplevelsen av innholdet, at jeg ikke deler interesserommet like sterkt med dem. Jeg har merket at spørsmålene om det aktuelle innholdet avtar når dette skjer.

Ut fra dette konkluderer jeg at gruppestørrelsen er en faktor som påvirker væremåten både hos barn og voksne enten en vil eller ikke. Dette kommer enda klarere fram når det fokuseres på *individuelle forskjeller*.

#### \* Individuelle forskjeller

Undersøkelsen "Når barn spør" tyder på at det er store individuelle forskjeller i hvor mye seksåringene kommer frem med spørsmål i barnehagen. Enkelte barn er spesielt aktive spørreere. "Spørreeren" kan være så mye mer aktiv enn de andre at hun eller han betraktes som dominerende. Dette synes å gjøre størst utslag i samlinger

med store grupper. I smågruppesamlinger oppleves "spørderen" heller inspirerende. Det at "spørderen" blir betydelig mer aktiv i store grupper enn han eller hun er ellers, tyder på at gruppekraftene virker aktiviserende på dem. Mens det synes som om gruppekraftene virker hemmende på de fleste andre, altså gjør dem mer tilbakeholdne enn ellers. For enkelte tilbakeholdne seksåringer kan det gå lang tid mellom hver gang de stiller spørsmål. Dette forklares ofte av førskolelærerne i undersøkelsen ut fra gruppestørrelsens krav, og sammenfaller med etablert kunnskap satt frem av Sjølund (1976):

"Danner vi en gruppe på åtte, kan det være to eller tre som sier alt. Danner vi derimot en gruppe på fire, kan vi kanskje få alle fire til å delta. Jo mer vi ønsker å få alle i gruppen med, desto mindre må gruppen være."  
(ibid., s. 91)

Førskolelærerne føler ofte utilstrekkelighet med hensyn til å nå den enkelte. Det er vanskelig å kunne fange opp, lytte til og følge opp seksåringenes ulike spørsmål og interesser, ble det hevdet. Det er særlig overfor de mer tilbakeholdne barna førskolelærerne mener de ikke strekker til.

### **Fokus på innholds nivået**

Hovedinntrykket fra undersøkelsen er at seksåringer er levende interessert i det som forgår rundt dem. Interessespekteret er stort. Jeg sitter allikevel igjen med en følelse av at nettopp *seksåringens interesser* har en særlig draging mot *dyrenes liv og levnet* og mot *menneskers bruk av redskaper*?

#### **\* Tema-arbeid**

Felles interesseutvikling gjennom tema-arbeid er en metode som informantene i undersøkelsen opplevde som god for seksåringene. Beskrivelsene av temajobbing forteller hvordan personalet fører barna inn i fagområder de mener det er viktig å formidle. Temaene kunne komme igjen år etter år og være innarbeidet i årsplanene. Eksempler på tema er "Byen vår", "Grønnsakene", "Ruging av kyllinger" og "Norrøn mytologi".

Personalets engasjement og glede over temaene ble trukket frem som vesentlig for at barna lot seg gripe. Etter hvert som temaene ble tradisjon og også noe de "eldre" barna (5-6-åringene) så frem til, økte den felles interessen. Det ble også påpekt at i de tilfellene foreldrene ble trukket inn i temaene og kunnskapssøkingen, ble iveren

hos barna enda større. Informantene ga også flere eksempler på hvordan lignende tema-arbeid blomstrer ut fra barnas interesser, f.eks. noe barna hadde sett på TV eller hørt om.

Temaperioder synes å være krevende for personalet, men også veldig givende, ble det hevdet. Under slike temaperioder var hele personalet ansvarlig for utviklingen. Ofte hadde hver av de voksne spesielt ansvar for en liten fast barnegruppe. Arbeidet ble da organisert med veksling mellom små- og storgruppesamlinger, utflukter og praktiske oppgaver. Smågruppe-jobbing synes å være en viktig del av prosessen.

Når personalet lot seg gripe av samme interesse som barna og innholdet /temaet fenget, fikk stadig flere situasjoner det samme innholdet. Barna brakte temaet på bane under måltidene, i garderoben, ute osv. De syntes selvforfølgende, og forholdt seg mer til innholdet enn til både situasjonsrammene og relasjonene. I slike interesse-perioder ble det *innholdet som skapte situasjonene*. Det er nettopp slike "situasjoner" som kan kalles "*den gode situasjon*", og som gir barn mulighet til *utvidet intellektuell vekst*. Barna stiller spørsmål etter eget behov, og får dermed fullt ut gjort nytte av sin læringskompetanse.

## **"Den gode situasjon"**

En "*god situasjon*" kan teoretisk fremstilles slik:

### **\*Organisasjonsnivået:**

Rammene, strukturen og reglene i situasjonen er kjent. Deltakerne følger den følelsesmessige rytmen som kjennetegner den aktuelle situasjonen. Deltakerne viser tegn på trivsel og situasjonstilhørighet.

### **\*Relasjonsnivået:**

Deltakerne kjenner hverandre og har et avklart forhold til hverandre. Samværsformen er slik at alle er likeverdige aktører og taler fritt sammen. Deltakerne synes å være på bølgelengde.

### **\*Innholds nivået:**

Innholdet griper deltakerne som søker samhandling og felles interesseutvikling.

## Pedagogisk utledning

Undersøkelsen ga bekræftelse på at barn i seksårsalderen vanligvis har høy grad av sosial kompetanse, handlingskompetanse og læringskompetanse. En kan se at seksåringen benytter sin ervervede kompetanse for å tilegne seg fagspesifikk kompetanse. For å nyttiggjøre denne kunnskapen til pedagogiske utledninger, vil jeg i dette avsnittet reflektere over tilbudet som er i ferd med å etablere seg innen skolens ansvarsområde.

### \* Pedagogisk grunnsyn

Pedagogiske arenaer utvikler lett kulturer og vaner. Barnehagen har sin og skolen sin. Det kan også sies at barna har sin. Seksårstilbudene er i støpeskjeen og vil bli påvirket av både barnehage- og skoletenking. Jeg har forsøkt å uttrykke barnas måte å tilegne seg kunnskap på i et perspektiv jeg vil kalle "barnemåten". For å se spennvidden fra ytterpunktene i den barneinitierte læringen og til ytterpunktene i hva man ofte forbinder med tradisjonell skolemetodikk, ser jeg nytte av å sette to grunnsyn opp mot hverandre. Grunnsynene benevnes som *skoletradisjonen* og *barnemåten*.

#### **Skoletradisjonen**

- \* Læring er primært en individuell prosess
- \* Barn vet ikke sitt eget beste i forhold til hva som er viktig lærdom
- \* Barn må ha systematisk opplæring. Kunnskap om utviklingsfaser er viktig slik at barn kan få rett opplæring til rett tid.
- \* Delprosesser trekkes ut for opplæring og trening.

#### **Barnemåten**

- \* Læring er primært en sosial prosess
- \* Barn sosialiserer seg selv ved bl.a. å ta etter jevnaldrende, større barn og voksne, og ved å spørre.
- \* Barn finner selv den beste vei eller måte å lære på. Kunnskap om barns behov og interesseutvikling er viktig. Det legges særlig vekt på kommunikasjon og samspill.
- \* Barnet selv søker å skape helhet og sammenheng i

tilværelsen.

\* Dette skjer best i fag- og aldersopdelte timer.

\* Dette skjer best gjennom lek med andre barn og gjennom deltakelse i voksnes fritid og arbeid

Valg av metoder og aktiviteter for seksåringen vil bli vidt forskjellig etter hvilke av de to perspektiv en velger å identifisere seg med. Ut fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementets høringsutkast om 10-årig grunnskoles oppbygging, organisering og innhold, sies det: "Barns erfaringer fra hjem, barnehage og nærmiljø danner en viktig del av grunnlaget for skolens innhold og arbeidsmåter de første årene" (s. 21). Den nye pedagogikken skal inneholde elementer av det beste fra barnehagen og småskolens arbeidsformer. Seksårstilbudet i skolen er derfor åpent for å vektlegge situasjonsrammer som ligger til rette for seksåringen. Måltidet vil fortsatt kunne være en betydningsfull situasjon.

Skolen, med skolefritidsordningen, har mer og mer fått ansvar for omsorg og opplæring av barn. Skolen blir en så viktig del av barns liv at den må betraktes som deres "annet hjem". Der skal dagens barn få opplæring i både allmenn og spesifikk kunnskap. Selv om skolen etterstreber helhetstenkning og varierte opplevelser blir det ofte, på grunn av rammebetingelsene, lett til at "skoletradisjonen" ikke får utviklet seg slik en skulle ønske, hverken når det gjelder innhold eller situasjonsvalg. Faren er at skolens tilbud hindrer barn i å benytte sin naturlige læringskompetanse. Utfordringen blir å la seksåringen få mest mulig opplæring gjennom barnemåten; det vil si gjennom ulike hverdagsaktiviteter ute og inne, gjennom voksen tilgjengelighet og ved interesseutvikling med vekt på smågruppedeltakelse.

## Litteraturliste

- Bae, B. 1987. Hva er vesentlig å få med av innhold i et tilbud for 6-åringer? *Debattserien for barnehagefolk 1*:76-83.
- Berg, V. S. 1989. Når barn spør - en studie av seksåringers spørsmål i barnehagen. Hovedoppgave i førskolepedagogikk, Universitetet i Trondheim.
- Berger, P. L. & T. Luckmann. 1967. *The Social Construction of Reality*. New York: Doubleday & Co.
- Bolme, B. & T. Hodne. 1984. Utviklingsmuligheter i barnehage. Hovedoppgave, Universitetet i Oslo, Psykologisk Institutt.

- Cazden, C. B. 1972. Children's questions: Forms, functions, and roles in education. I: W. W. Hartup, red. *The Young Child*:67-91. National Assoc. for The Education of Young Children.
- Davis, E. A. 1932. The form and function of children's questions. *Child Development* 3:57-74.
- Donaldson, M. 1978. *Barns tankeverden*. Oslo: Cappelens Forlag.
- Elkin, D. 1979. *The Child and Society*. New York: Oxford University Press.
- Erwin-Tripp, S. 1970. Discourse agreement: how children answer questions. I: J. R. Hayes, red. *Cognition and the Development of Language*:79-107. London: Wiley.
- Fischer, U & B. L. Madsen. 1984. *Se her! En bog om børns opmærksomhed*. København: Forlaget Børn & Unge.
- Heath, S. B. 1983. *Ways with Words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- James, S. L. & M. A. Seebach. 1982. The pragmatic function of children's questions. *Journal of Speech and Hearing Research* 25:2-11.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. 1994. Prinsipper og retningslinjer for den 10-årige grunnskolens oppbygging, organisering og innhold. Høringsutkast. Oslo.
- Lewis, M. M. 1938. The beginning and early function of questions in child's speech. *British Journal of Educational Psychology* 8:150-171.
- Lillemyr, O. F. & F. Søbstad. 1987. Didaktisk modell i førskolepedagogikken. En kritisk analyse. *Debatt* 1:30-43.
- Maslow, A. H. 1968. *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand Reinhold Company.
- Pea, R. D. 1987. *Putting Knowledge to Use*. New York University.
- Robinson, W. P. & J. Arnold. 1977. The question-answer exchange between mother and young children. *European Journal of Social Psychology* 7:151-164.
- Rudell, R. B. & M. R. Haggard. 1985. Oral and written language acquisition and the reading process. I: H.Singer & R. B. Ruddell, red. *Theoretical Models and Processes of Reading*:63-80. International Reading Association.
- Sjølund, A. 1976. *Gruppepsykologi*. Oslo: Fabritius.
- Tizard, B., O. Cooperman, O. A. Joseph, & J. Tizard. 1972. Environmental effects on language development: A study of young children in long-stay residential nurseries. *Child Development* 43:337-358.
- Vislie, L. & E. Sønstabø. 1977. *Gruppesamtalen i barnehagen; lærer og barn interaksjoner*. Rapport 3. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.