

**Vebjørng Tingstad**

## **«Ting flyter og ungene trives» På leting etter en barnemoden skole?**

**Perspektiver på pedagogiske endringsprosesser innenfor rammene av skolens bygninger og tradisjoner**

### **Bakgrunn**

I Reform-97 ligger det forventninger om endringer av pedagogisk praksis på småskoletrinnet i retning av mer lek og førskolepedagogisk virksomhet. Ved flere skoler samarbeider lærere og førskolelærere om planlegging og gjennomføring av 6-årstilbud. Mange velger å ta utgangspunkt i læremidler og materiell som er produsert spesielt med tanke på 6-åringene ut fra en vektlegging av det kognitive aspektet i læringsprosessen; f.eks. begrepsinnlæring av tall og bokstaver. Dette materialet har gjerne et høyt abstraksjonsnivå. Et inntrykk etter forberedende studier i to 6-årsgrupper i Trondheim, er at pedagogene regelmessig benytter seg av slike læremidler til tross for at de har store innvendinger mot å bruke dem. Dette synes som et paradoks.

Denne artikkelen handler om 7 pedagogers<sup>1</sup> samarbeid om valg av innhold og metoder i et 6-åringstilbud. Framstillingen baseres på en studie i en mindre bygdekommune i Trøndelag høsten 1995. Hovedvekten i analysen legges på noen utfordringer knyttet til pedagogiske endringsprosesser og kunnskapsutvikling innefor rammene av skolens bygninger og tradisjoner.

Et mål med studien var å se hvordan pedagogenes refleksjoner omkring en endringsprosess gjenspeiler seg i de valg de gjør i planlegging av 6-åringstilbudet. Mitt utgangspunkt for å velge denne innfallsvinkelen hang sammen med en ide om at det ville være en sammenheng mellom måten de fysiske

---

<sup>1</sup> 3 lærere, 3 førskolelærere og 1 assistent ansatt på spes.ped.tiltak. Alle er kvinner fra 34-51 år. «Pedagoger» blir brukt som en samlebetegnelse på alle.

rammebetingelsene (materiell/læremidler, utstyr, rom o.l.) blir benyttet og pedagogenes forestillinger om hva 6-åringene trenger. Spørsmål jeg ønsket å få belyst var: Hva kjennetegner den pedagogiske virksomheten slik den reflekteres i planleggingsprosessen og pedagogenes egne beskrivelser? Hvordan ser pedagogene på forholdet mellom lek og læring? Hvordan formidles og tilegnes den førskolepedagogiske kunnskapen i gruppa?

## Metode

Pedagogene er intervjuet hver for seg. Hvert intervju varte ca. 1 time. Dessuten ble de som har ansvaret for 6-åringene på skolen observert i sin felles planleggingstid, over en periode på 2 høst måneder. 5 av de 7 pedagoger deltok i denne gruppen. (De 2 andre ble intervjuet foregående skoleår). Jeg har i tillegg fått kopier av årsplaner, periodeplaner og informasjonsskriv. Alle har lest artikkelutkast og kommentert det<sup>2</sup>. Til sammen danner dette materialet grunnlaget for presentasjonen og de teoretiske refleksjonene.

## Organisering av 6-åringstilbudet

6-åringene i bygda er på skolen 1 dag pr. uke. De fleste av de 40 barna som er tilknyttet dette tilbudet, tilbringer tid på 2 institusjoner, skole og barnehage. Lærerne har klassestyreransvar for 6-åringene på skolen, og skal fortsette å ha dem når de begynner i 1. klasse. De fleste ungene går i barnehage de øvrige dagene. Denne organiseringen har sin bakgrunn i at kommunen, som i årene 1987-90 deltok i forsøksvirksomhet, valgte den såkalte samarbeidsmodellen, dvs. at 6-åringene var både i barnehage og skole. Førskolelærerne, som kjenner ungene fra barnehagen, deltar både i planlegging og gjennomføring av skoledagen. Pedagogene har, i tillegg til felles planleggingsdag i begynnelsen av skoleåret, 2 timer felles planlegging pr. uke. Denne tiden blir i hovedsak benyttet til konkret planlegging og forberedelse av skoledagens innhold og organisering. Barna er inndelt i 4 familiegrupper pr. klasse med en gruppekontakt blant foreldrene. Hver gruppe har en bestemt farge som sitt kjennetegn. Dette er en måte å organisere både foreldresamarbeidet på og barna i klassen. Samarbeid, medinnflytelse, tilhørighet og trygghet er stikkord pedagogene nevner i forhold til familiegruppens målsetting.

De to arenaene presenteres, slik pedagogene selv beskriver dem, og berører forhold som antall barn, oppholdstid, bemanning, arealdisponering,

---

<sup>2</sup> En førskolelærer skrev kommentarer på vegne av gruppen.

aldersintegrering, dagsrytme, samarbeidsrutiner, pedagogisk innhold og målsetting, samt noen av pedagogenes vurderinger.

## **Skolen som pedagogisk arena**

Det er 2 klasser og ca. 20 barn pr. klasse. Barna er på skolen fra kl. 0830 til 1400 en dag pr. uke. 2 voksne, 1 fra skolen og 1 fra barnehagen, har ansvaret for hver klasse. De disponerer et klasserom, som ellers i uka brukes av 1. klasse. Gymsal og svømmehall disponeres i 3. og 4. time, bibliotek og andre spesialrom etter avtale. 6-åringene har faddere i 5. klasse, mens 8.-klassingene hjelper dem i bassenget. En lærer sier hun legger vekt på å *ha struktur og trene barnas*

*konsentrasjon. Sitte rolig, holde orden på klærne sine, greie å ta imot beskjeder er andre sentrale mål. En gjennomgang av dagsrytmen gir følgende oversikt:*

- kl. 0830: Samling på klasserommene.
- kl. 0840: Felles samlingsstund.
- kl. 0900: Frileik/bibliotek (annenhver uke for hver klasse).  
Spes.ped. opplegg i gruppe.
- kl. 1000: Friminutt.
- kl. 1015: Leksetime.
- kl. 1045: Måltid.
- kl. 1105: Friminutt.
- kl. 1125: Gym/basseng (annenhver uke for hver klasse).

I leksetimen på ca. 1/2 time brukes *lekseark* med f.eks. rim og regler, bokstaver, tall, geometriske figurer, grunnfarger, preposisjoner, trafikkopplæring, begreper som høyre/venstre o.l. Hver uke har de 1 leiketimer. Da leiker barna hovedsakelig med lego og puslespill; jentene velger gjerne spill og skriving/tegning på tavla, mens guttene driver mest med bygging og konstruksjonsleik. Den ene leiketimen vil ikke ungene gå glipp av, sier en lærer. Hun syns leiken ofte er stereotyp. Det meste av dagen er voksenstyrt. Mangel på plass og leiker begrenser dessuten mulighetene til kreativ leik, sier en lærer. De kunne gjerne brukt mer tid til leikbetonte aktiviteter, sier hun. Ungene vil gjerne leike mer enn det de gjør.

*Du ser det på aktiviteten...det er mer spontant, liksom... rommet (gymsalen) gir jo andre muligheter enn klasserommet.  
Men tida i bassenget bli jo bare en vits.. 10 minutt eller nå sånt.*

Dette skyldes at ungene på grunn av alderen bruker så lang tid til av- og påkledning.

*Å trene på dette er etterhvert blitt det viktigste målet med svømminga,*

sier en lærer på høsten.

*Dette er blitt bedre etterhvert,*

sies det i kommentarene et halvt år senere.

Barna har vært inndelt i 4 verkstedgrupper etter kategoriene musikk, tall og tale, drama og forming. 6-åringene er vant til denne arbeidsmetoden fra barnehagen og er ivrige. Lærerne har følt seg usikre og har lært mye av førskolelærerne. Sentralt gitt fellesstoff prioriteres i det pedagogiske arbeidet. En av lærerne ville gjerne hatt mer tid til observasjon og samtale med barna.

*Tida flyg ifra. Klokka styre for my. Vi læreran e vant te struktur og vi kjenne for lite te førskolepedagogikken. Vi trur vi veit mer enn vi gjør og har vanskeligheter med å gi slipp på kontroll. Og hvis ting flyt, føle itj de voksne at dem gjer nå.*

Alle understreker at de syns

*ongan bør få leik mer og vær onga længer.  
ongan bli for styrt sånn som det e no.*

En av lærerne forteller at

*de uroligste gutan bli rolig når dem får bygg med klossa.*

Det samarbeides ikke med foreldre om det pedagogiske arbeidet på skolen. Familiegruppene fungerer mest i forhold til turer o.l. I forhold til felles samarbeidstid med førskolelærerne, kunne to av lærerne ønsket seg mer tid til drøftinger og kurs.

*Det e for lite strukturert samarbeid.*

På spørsmål om de hadde presentert dette ønsket for de andre i gruppa, svarer de nei.

## **Barnehagen som pedagogisk arena**

Barnas oppholdstid i barnehagen er enten fra kl. 7-16 eller 0830-1430. Det er 2 aldersblandete grupper (14 barn pr. gruppe). Av disse er 14 barn 6-åringer. Alle barnehagens barn er organisert i såkalte leikegrupper 1 time hver dag. Det er en

grunnholdning hos personalet å bygge opp leike-grupper på tvers av kjønn og alder.

*Ved at barna deles inn i faste leikegrupper på denne måten, blir de nødt til å bruke hele barnehagen. Ungene synes det er godt med struktur og trygghet, voksne ser barna bedre og dette ansvarliggjør de voksne.*

Barna er også organisert i verkstedgrupper deler av dagen der det jobbes med forskjellige tema. Drama og forming står sentralt som arbeidsmetode. Forøvrig er barnehagedagen preget av at barna selv velger det de vil gjøre. Fra kl. 1300 til de blir hentet ca. kl. 1430, er de som oftest ute i et skogsområde. Dette kaller førskolelæreren barnas *frirom*. Det er ingen spesiell aktivitet som dominerer i barnehagen. Barna leiker variert, med barn av motsatt kjønn og med yngre og eldre barn. Oftest er det aktivitetene som styrer gruppeinndelingene. I arbeidet med årsplaner, trekkes foreldrene inn. Det pedagogiske arbeidet blir i stor grad bygd rundt lokal forankring i nærmiljøet. Førskolelærerne ønsker mer drøftinger med lærerne omkring de pedagogiske valgene som gjøres, men dette er *vanskelig å få til og et vanskelig område*. På direkte spørsmål om de hadde presentert dette ønsket for de andre, svarte hver enkelt nei. I kommentarene sies det at dette nok er nevnt noen ganger. Det som likevel står fast, er at slike problemstillinger sjelden blir tematisert.

*Vi (dvs. lærere og førskolelærere) tenker så forskjellig,*

sier to førskolelærere.

## **Årsplan for 6-åringstilbudet**

Årsplanen tar utgangspunkt i Lov om barnehager, Lov om grunnskolen, Rammeplan for barnehagen, Veiledende rammeplan for pedagogisk tilbud for 6-åringer og læreplan for grunnskolen. Det ser ut til å være barnehagens didaktiske tenkning som ligger til grunn for årsplanen. Førskolelæreren, som har skrevet planen, kommenterer at planen er utarbeidd i fellesskap og bygger på tidligere årsplaner. Språklig bevisstgjøring er et sentralt mål dette skoleåret. Tall og tale er et gjennomgående emne for dette året. En ønsker med dette å styrke taleevne, lytteevne og fortellerglede blant 6-åringene. Dessuten er det et tema som kan kobles sammen med barnehagenes emner. Som arbeidsmetoder brukes lek, musikk, sang, bevegelse, drama, språkaktiviteter og forming. Verksted er en måte å organisere dette på. Hensikten med dette er å dele klassen i mindre grupper med

muligheter for å imøtekomme ungenes egne erfaringer og konkrete opplevelser. Disse gruppene er de samme som familiegruppene.

## **Førskolelærernes møte med skolens rammer - og lærernes møte med førskolelærerne**

Med skolens rammer menes bygninger, strukturer, læremateriell, skolekultur, tradisjoner, ledelse o.l., rammebetingelser som direkte og indirekte legger føringer på den pedagogiske virksomheten. På denne skolen knyttes 6-åringstilbudet i hovedsak til et klasserom som ellers i uka brukes av en annen klasse. Pedagogene har en felles forståelse av at barna ideelt sett burde hatt sin egen base, som de kunne ha innredet og utstyrt etter de behovene 6-åringene har, noe som forøvrig inngår i skolens restaureringsplaner. De fysiske rammebetingelsene på skolen, slik de i dag framstår, innbyr til sterk voksenstyring og til stereotyp og kjønnsdelt leik, sier en lærer. Det er tidligere dokumentert at både barnehagen og skolesystemet formidler tradisjonelle kjønnsroller (Andresen 1986; Broch Utne 1980). I denne studien hevder førskolelærerne at de innenfor barnehagens rammer indirekte leder den pedagogiske virksomheten i en retning som de mener motvirker for sterk kjønnsdeling. Dette er mulig fordi de bruker rom og utstyr mer variert og fleksibelt. Materialet tyder på at pedagogene har en samstemt holdning i forhold til å etablere mer fleksible tidsrammer, muligheter for spontanitet, fordypning, konsentrasjon, helhet i det pedagogiske innholdet og muligheter til observasjon og refleksjon underveis. Dette er bestanddeler av den «tause kunnskapen» som kunne skapt inspirasjon i gruppa dersom den hadde blitt løftet fram. Dette skjedde bare unntaksvis etter det jeg kunne se. Lærerne så ut til å være pådrivere i gruppa i den forstand at de tok flest initiativ til å fordele ansvar for timene, kopiere lekseark og informasjonsskriv og sørget for at de ble ferdige *med det de skulle gjøre*, dvs. praktisk gjennomføring. Dette kunne tolkes som en viss form for tilbakeholdenhet hos førskolelærerne. Kommentarene på dette punktet gikk ut på at pedagogene ikke kjente seg igjen i denne fortolkningen. Jeg undrer meg likevel over om det kan være slik at lærerne lett blir regissører på hjemmebane, mens førskolelærerne spiller annenfiolin på bortebane uten at noen har bedt dem om det.

## Et hav av materiell som flyter over oss

Alle pedagogene uttrykker skepsis og bekymring i forhold til mye av læremidlene som tilbys 6-åringene fra ulike forlag. Dette skyldes både mengden materiell og innholdet. *Det blir altfor mye papir.* En lærer sier hun ønsker å innhente materiell fra flere forlag. Før vurderte hun slikt materiell som ypperlig, men da var det beregnet på 1.-klassinger. Hun synes det er altfor mye stensilark. Materiellet brukes ikke slavisk, men er godt å ha som lærerveiledning. Pedagogene finner rim, regler, tips, plansjer o.l. i disse bøkene. En av lærerne synes læremidlene fratår læreren ansvar og engangsbøkene fratår ungene muligheten til å repetere. Læreren bør bruke seg selv og tavla mer, bruke smågrupper og etablere situasjoner der den voksne gis mulighet til å observere og lytte.

Barnehagen har mye utstyr, både for barn og voksne, som ble innkjøpt i forbindelse med forsøksprosjektet; «kokebøker», som en førskolelærer kaller det. Materiellet har mest betydning for de voksne, men barnehagen har aldri «kastet seg på papirflommen».

*Det er ikke materiellet som skal bestemme hva vi skal gjøre; det må komme fra ungene sjøl, nærmiljøet, foreldrenes ønsker, personalets prioriteringer som har bakgrunn i egne interesser og observasjoner i gruppa,*

sier en av førskolelærerne. Førskolelærernes samstemte holdning er at ett verk ikke gir det som trengs i det pedagogiske arbeidet og advarer mot å bruke dette ensidig. Materialet må settes inn i en helhet og ungene må selv få være aktive i læringsprosessen. De mener det er *helhet, erfaringer og opplevelser* som danner grunnlaget for læring. Eksempelvis legger «Trylleskipet» opp til *riktige svar*, noe de mener er uheldig. Dette representerer en tenkning som i utgangspunktet er forskjellig i de to tradisjonene. Dette forårsaker kollisjoner mellom skole og barnehage, sier førskolelærerne. I den grad slikt materiell brukes, er det nærmest som en idebank. Barnehagen har en annen arbeidsform enn skolen, sier en førskolelærer. Dermed får denne typen materiell minimal plass i barnehagen sammenlignet med på skolen. Et eksempel på hvordan barnehagen bruker læremateriell, er et prosjekt om helleristninger, der det ble brukt faglitteratur om steiner og bergarter, bilder, kart, formingsmateriell og hvor samarbeid med det lokale historielag framskaffet mye kunnskap om temaet. Førskolelærerne argumenterer for at denne arbeidsformen innbyr til det de kaller mer helhetlig tenkning enn hvis de skulle bruke produktene fra et forlag. Disse er dessuten lagt



opp ut fra at de helst skal brukes gjennom hele barnehage- og skoleåret. På denne måten kan de bli sterkt styrende i forhold til virksomheten.

## **To tradisjoner: en pedagogikk?**

Beskrivelsene av de to arenaene synliggjør to former for struktur som bygger på forskjellige forutsetninger. Denne ulikheten synliggjøres bl.a. ved at barnehagen og skolen har ulike rammebetingelser og arbeidsformer og ved at pedagogene ser ut til å legge vekt på ulike dimensjoner i læringsprosessen, selv om det gjøres forsøk på å tillempe barnehagens arbeidsformer til skolen. I barnehagen organiseres dagen med leikegrupper og verksted, mens det på skolen er skoletimer og klassestruktur.

*Barnehagen legg relativt stor vekt på individuell fridom og utfolding, medan skulen i større grad regulerer innhald og øvingar i timane (Haug 86).*

Dette må, etter min oppfatning, erkjennes ut fra en historisk/kulturell forståelse, bl.a. ut fra de to tradisjonenes opprinnelse, målsetting, arbeidsformer og status. I dette spenningsfeltet forventes det av pedagogene at de i dag skaper en ny småskolepedagogikk, et felles pedagogisk språk; en syntese av *det beste fra de to tradisjonene*.

Hvordan håndterer pedagogene denne utfordringen? Dette spørsmålet vil danne utgangspunkt for drøftingene videre i denne framstillingen.

## **Kunnskapsutvikling i en endringsprosess**

Planleggingstimene preges av omsorg for ungene, vektlegging av tradisjon (hva de har gjort før), ritualer (bursdagsfeiring), organisering og ansvar for kunnskapsinnhold, idebriefing i bruk av læremidler, felles frustrasjoner, dokumentasjoner, ros, anerkjennelse og humor. I denne samarbeidsrelasjonen anes periodevis også det jeg vil kalle en underkommunisering av ideer, forventninger og kunnskap. I intervjuene uttrykker flere lærere ønske om det de kaller *mer strukturert samarbeid*. En lærer syns forumet til tider er ineffektivt og hun tror dette skyldes uklarhet i roller. Hun ønsker at førskolelærerne kan holde kurs, men samtidig føler hun seg ofte definert som en pedagog som ikke kan noe om 6-åringene. Ingen har eiendomsretten til den riktige pedagogikken, sier hun. Hun uttrykker dermed et behov for å lære mer samtidig som hun ikke vil bli definert som en som mangler kunnskap. Førskolelæreren som sier hun er enig i at rollene er uklare. Hun syns imidlertid det innebærer et *kjempeansvar* å tillegge

førskolelærerne ansvaret for å skolere lærerstanden. Det er vel ikke vår primære oppgave? spør hun. En førskolelærers refleksjoner omkring sin rolle i skolen, går ut på at de opplever seg som gjester. Lærerne er klassestyrere og de skal følge ungene videre. Selv om de er interessert i kunnskap om førskolepedagogikk, foregår det meste på skolens premisser, sier en førskolelærer. Lærerne er vant til å jobbe alene, mens førskolelærerne jobber i team. Vi ser her at de forestillingene pedagogene har, i liten grad endres underveis. Forestillinger representerer ideer, verdier og begrep som virker retningsgivende for våre handlinger. Ved å gå bak disse pedagogenes forestillinger, anes konturene av det Boëthius kaller jeg-innskrenkning (Boëthius 1983). En svensk studie av kvinnelige samarbeidsgrupper tilknyttet barnehagevirksomhet, avdekket at medlemmene i gruppa kun brukte en begrenset del av sin kapasitet i yrkesrollen, bl.a. av frykt for å støte de andre. Man var sårbar for kritikk og det var vanskelig å skille mellom sak og person. Andre kjennetegn var at det ble jobbet ut fra en likhetsnorm og en unngikk det som kunne bli oppfattet som konflikter. At en på denne måten holder tilbake kompetanse, er en utviklingshemmende faktor, hevder Boëthius. En del av disse elementene kan se ut til å være virksomme også i denne gruppa jeg har studert. Dette kan være noe av forklaringen på at flere opplever planleggingen noe rutinepreget, i den forstand at mesteparten av tiden går med til ansvarsfordeling, kopiering og utfylling av skjema og i mindre grad til å utvikle ny kunnskap om hva 6-årsopplegget skal inneholde; noe den enkelte da blir henvist til å gjøre enten individuelt eller utenfor denne planleggingsgruppa. Flere ønsker mer drøftinger og ikke bare detaljplanlegging av pedagogiske opplegg, men dette blir ikke signalisert tydelig fra noen av medlemmene i gruppa. Utsagn som

*Kan du itj forklar det der med verksted? Æ e itj så inne i den tankegangen, æ.*

og

*Æ trudd du skull si nå om språklig bevissthet, æ?*

er eksempler på lærerforventning til førskolelærerens formidling, en forventning som delvis ikke blir innfridd. Denne forventningen knyttes imidlertid til konkrete pedagogiske opplegg. I disse ytringene tolker jeg et ønske om klarere ansvarsfordeling i samarbeidsforumet og tydeligere kunnskapsformidling fra førskolelærerne. Dette behovet blir i liten grad tatt opp på et mer prinsipielt plan.

Dette kan tolkes som en form for usikkerhet i forhold til roller eller motstand mot grunnleggende endringer.

*Vi lærera trur vi kan mer enn vi gjer og vi e redd for å mist kontrollen.*

*Vi kan mer enn førskolelæreran trur.*

*Læreran tenke helt annerledes enn oss.*

Dette er tre utsagn som alle tydeliggjør nødvendigheten av kommunikasjon på et annet nivå enn det som knyttes kun til konkret detaljplanlegging. En slik konkretisering av rolleforventninger vil i mange relasjoner være problematisk å gjennomføre av aktørene alene. Dette kan ha mange årsaker. Den institusjonelle tradisjonen har en stabiliserende effekt på pedagogene, både innenfor skole og barnehage. Denne stabiliteten innebærer en viss motstand mot forandring. Store deler av virksomheten innenfor institusjonene bærer preg av rutinehandlinger (Dahlgren og Taguchi 1994) som regulerer og begrenser handlingsrommet i institusjonen. «Reformer som innebær en altfor stor konflikt med rådande rutiner och värderinger och därmed med institutionens identitet, kommer därför att ha små chanser att lyckas,» sier Dahlberg og Taguchi.

Dersom denne reformen skal lykkes og førskolepedagogikken skal bli en reell premissleverandør i den nye småskolen, er dette faktorer en ikke i det uendelige kan stikke under en stol.

## **Kompetanse og strukturer: hva veier tyngst?**

Det kan se ut til at de strukturelle rammene representerer en viktigere faktor i den pedagogiske endringsprosessen enn faglig kompetanse og visjonære målsettinger. Dette bekreftes også av andre undersøkelser (Haug 1996). Usynliggjøring av forskjellene mellom de to tradisjonene bereder grunnen til å fortsette i samme spor som før, selv om målsettingene tilsier noe annet. Pedagogenes *tause kunnskap*, det en tar for gitt, blir i liten grad forsøkt gjort synlig. Hvordan skal det kunne utvikle seg noe kvalitativt nytt dersom en ikke begynner å stille nye spørsmål i et felles rom? Hvordan skal førskolepedagogikken synliggjøres og utvikle seg og bli en del av det levende livet innenfor nye institusjonelle rammer? Førskolelærerne som forvaltere av førskolepedagogikken kan lett bli utydelige, lærerne får ikke svar på de spørsmål de stiller og tilbudet til 6-åringene kan lett bli en *light-utgave* av det som tidligere var tilbudet til 7-åringene. En kan hevde at strukturene underminerer kompetanseutviklingen. Pedagogenes forestillinger om lek og læring vil dermed i liten grad påvirke det pedagogiske innholdet noe grunnleggende. I kontrast til dette kan en tenke seg samarbeidsmodeller, der kunnskapsutvikling gis en klarere legitimitet og kunnskap, både teoretisk og praktisk. På denne måten kan endringsprosessen bli oppmuntret og gjøres mer motstandsdyktig mot strukturelle

hindringer i skolesystemet. Et av de mest sentrale spørsmålene å stille er kanskje hva som skjer med barn i 6-årsalderen og hva skolen kan gjøre for å hjelpe dem i deres utvikling.

## **Leik og læring: to sider av samme sak?**

I tillegg til en planlagt innholdsmessig del av et pedagogisk opplegg, foregår det vanligvis mange læringsprosesser som ikke er planlagt; dvs. medlæring (Monsen 1984). Måten skolen organiseres på, klasseromssituasjonen, tidsbruken og kommunikasjonsmønstrene utgjør til sammen en skjult læreplan. Mye av denne læringen er knyttet til de sosiale prosessene (Bae 1987). Dersom en planlegger en pedagogisk virksomhet løsrevet fra de sosiale prosessene, risikerer en å lage planer som formidler det motsatte av det en gjør i praksis. Viktige pedagogiske forutsetninger som f.eks fordypning og konsentrasjon kan undergraves av rigide tidsstrukturer i skolesystemet. Mye læring skjer ungene imellom. Barn er ofte de beste «pedagoger» for hverandre (Dahlgren og Taguchi 1994). Vi berører her forholdet mellom «learning» og «teaching», dvs. eleven som subjekt, den som «lærer seg», og eleven som objekt for undervisning. Bae (1994) hevder at synet på læring har forandret seg fra å være mer kognitivt og individrettet til å bli mer helhets- og relasjonsorientert på 80- og 90-tallet. I møte mellom denne utviklingen, førskolepedagogikken og visjonene om en ny type småskolepedagogikk, vil det måtte vokse fram en ide om opplevelsesdimensjonen som en vesentlig del av læringsbegrepet. Dette betyr at små barn må få konkrete opplevelser i forhold til et emne før de kan forstå sammenhengene, systematikken, begrepene og abstraksjonene. Dette har sammenheng med at de er handlingsorienterte. Det de tar på og får gjøre noe med, lærer de mest av (Pramling 1986). De er dessuten personorienterte i den forstand at de er mest oppmerksomme når kunnskapen knyttes til en person de kan identifisere seg med. Mange velger å se 6-årsalderen som en *rite de passage*; en overgangsfase (Iversen 1996). De fysiske forandringene som innebærer drastiske forskyvninger i kroppens proporsjoner gir seg utslag i motorisk uro og en merkbar klossethet, men også et uttalt behov for å ta i bruk de nye kreftene. Dette innebærer at grovmotorisk aktivitet er avgjørende for barnets allmenne velvære og utvikling.

## **En barnemoden skole og en ny pedagogrolle?**

Det beste fra de to tradisjonene skal utvikles innenfor rammene av den kulturen alle er en del av. En skole som skal ta imot barn fra før de er fylt 6 år, trenger refleksjoner omkring sammenhengene mellom innhold og sosiale prosesser. Bae

hevder at disse to prosessene må sidestilles; de er dialektiske ved at de står i et gjensidig forhold til hverandre slik at den ene prosessen ikke kan overordnes den andre. Dette mener hun er et viktig skille i forhold til en forståelse av pedagogikk hvor innholdet overordnes og de sosiale relasjonene kun betraktes som arbeidsmåter. Dette er en instrumentell forståelse av pedagogikk, hevder Bae. En forståelse av leik som verdifull kun som et pedagogisk virkemiddel, f.eks. for å utvikle språk, begreper og kroppsbeherskelse, kan være tuftet på en tilsvarende instrumentell grunnholdning. Barn som tar inn den moderne verden, trenger den medforskende pedagogen som er i stand til å undre seg sammen med barnet og som kan bidra til den utviklende samtalen, hevder Dahlberg. Den metodefiksering hun mener er rådende i skolen, bør avløses av skapende virksomhet; barn bør få utvikle *sine hundre språk*, f.eks. gjennom bildeskaping. Slik det ofte er i dag, blir barns tegninger dekorasjon mer enn et uttrykksmiddel. Å bryte dette mønsteret vil kreve at pedagogene i større grad betrakter barn som kunnskaps- og kulturskapere, og ikke bare som kunnskaps- og kulturgjenskapere. I dette perspektivet ligger visjonen om en felles møteplass mellom de to tradisjonene, ifølge Dahlberg. I tråd med den nye læreplanen, generell del, der opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse, ligger også visjonen om en felles møteplass mellom barn og voksne. Viktige betingelser i disse bestrebelsene er, i tillegg til generell kompetanseheving, at skolens ledelse tar ansvar for en kontinuerlig dialog og felles refleksjoner rundt den nye småskolepedagogikken, forholdet mellom kunnskapsinnhold og de sosiale prosessene, medlæring og strukturelle rammer. Hvis en legger mest vekt på kognitive intellektuelle og motoriske

ferdigheter, hvorfor gjør en det? Inkluderes også estetiske, følelsesmessige, sosiale ferdigheter i den pedagogiske virksomheten? Hvorfor? Hvorfor ikke?

Lærerutsagnet som dannet utgangspunkt for artikkelens tittel *Ting flyter og ungene trives*, handler kanskje om mye mer enn barnas aktiviteter i en skolehverdag. Det dreier seg for det første om en erkjennelse av at det som for pedagogen fortone seg som kaos, kan være meningsfylt for barna. Utsagnet handler også om en pedagog som ser utfordringer forbundet med å gi fra seg kontroll og stole på at læring kan foregå i det *rommet* som da oppstår rundt barn og voksne. Det handler også om å skifte perspektiv, være spontan og utvikle toleranse for å kunne være i det udefinerte (Bae 1994); i det som ikke står skrevet i planen.

## Litteratur

- Andresen, Ragnhild. 1986. Barnehagen som arena for forskning om kjønnsidentitet. *Debattserien for barnehagefolk 1*.
- Bae, Berit. 1987. Hva er vesentlig for 6-åringene? *Debattserien for barnehagefolk 1*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bae, Berit. 1994. «Hei løve, er du farlig eller grei?» Om lekende samspill. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift 5*.
- Boëtius, S.B. 1983. *Autonomy, coping and defense in small work groups*. Universitetet i Stockholm.
- Broch-Utne, B. 1980. Skolens skjulte budskap til jentene. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*.
- Dahlberg, G. & H.L. Taguchi. 1994. *Förskola och skola. Om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats*. Stockholm: HLS Förlag.
- Haug, Peder. 1986. Evaluering av forsøket med pedagogisk tilbud for 6-åringar. *Debattserien for barnehagefolk*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Haug, Peder. 1996. *Barnehage på skule*. Rapport nr. 43. Trondheim: Norsk senter for barneforskning.
- Iversen, Reidun. 1996. Seksårsalderen - et rite de passage. *Steinerskolen - tidsskrift for pedagogikk, samfunn og kultur 3*. Oslo.
- Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Generell del*. KUF.
- Monsen, L. 1984. Medlæring i klasserommet. I: E. Skaalvik, red. *Barns oppvekstmiljø*. Oslo: Aschehoug/Tanum.
- Pramling, Ingrid. 1986. *Barn och inläring*. Lund: Studentlitteratur.
- Wallin, Mæchel og Barsotti. 1982. *Ett barn har hundra språk*. Stockholm: Sveriges utbildningsradio AB.