

## Anne Tove Fennefoss

# Vi spør Kjell fordi han kan så mye

## Hvordan den voksne bruker sin kompetanse og hva barn lærer?

I de nye planene for barnehage og skole argumenteres det for at barn trenger å utvikle kvalifikasjoner som selvstendighet, samarbeidsevne, kreativitet og refleksjonsevne. Basiskompetanse og sosial kommunikativ kompetanse brukes som begrep i Rammeplanen for barnehagen og sidestilles med læring knyttet til fagområder (Q-0903). Den generelle læreplanen for skolen legger vekt på en opplæring som gir mening, utvikler kreative evner, samarbeidsvilje og til å gi elevene tillit til egne evner (F-3027). Dette vil kreve en endring i lærerrollen med nye forventninger og utfordringer. Med utgangspunkt i flere eksempler vil artikkelen sette fokus på hvordan den voksne bruker sin kompetanse i møte med barn og reflektere over hvilke læreprosesser som aktiviseres. Med kompetanse tenker jeg både på faglige og sosiale kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Måten den voksne forvalter denne kompetanse på vil gi muligheter for ulike typer læring både for barna og den voksne selv. Jeg er opptatt av hva partene lærer, på hvilken måte de lærer og hva slags forhold de får til seg selv som en som kan lære (Schaffer 1992). Dette innebærer en helhetlig forståelse av læring hvor innholds- og relasjonsaspektet står i et gjensidig forhold til hverandre og blir sett på som like viktige. Eksemplene, som er hentet fra en undersøkelse i skolefritidsordninger (Fennefoss og Valvik 1996 og 1997), legges frem som beskrivelser av observasjoner og videointervju. I intervjuene har barn og voksne kommentert videosekvenser hentet fra hverdagen i skolefritidsordningen.

I de utvalgte eksemplene skal vi blant annet følge Catrine (7 år) og Kjell som er assistent i arbeidet med å male T-skjorter. Aktiviteten har pågått over tid og det er nå de yngste barna tur til å ta fat.

Flere barn sitter rundt et bord og er opptatt av å komponere og tegne mønster på sin T-skjorte. Catrine arbeider på papir med å lage sitt motiv, som senere skal overføres til T-skjorten. Navnet hennes skal skrives på papiret. Det oppstår en samtale mellom lærer Kjell og Catrine om hvordan bokstavene skal se ut, og hvor navnet skal plasseres på utkastet.

Kjell sier: "Du kan ha det øverst eller nederst eller på siden eller sånn og sånn," mens han viser med linjalen ulike vinkler på kryss og tvers av arket. Catrine følger med, hjelper til med å plassere linjalen, legger hodet fra side til side og ser tenkende ut i luften og sier: "Jeg vil ha det sånn," mens hun plasserer linjalen i linje på tvers av arket. Kjell svarer, litt overrasket: "Ja, da gjør du noe som ingen andre har gjort." Hun forklarer videre hvordan de først bokstavene skal være: små, for så å bli større og større. Kjell ser på henne mens hun forklarer, plasserer linjalen etter hennes beskrivelser og sier spørrende: "Da blir den siste bokstaven kjempestor?" "Ja," sier Catrine. "Hvordan skal vi få til det?" spør Kjell mens han prøver seg frem. Catrine ser på, tar over og viser hvor linjene skal gå. Kjell streker opp og lager ruter til bokstavene mens Catrine følger med og kommenterer. De kikker på hverandre, småsmiler og er tydelig stolte av ideen begge to. Kjell spør om han skal prøve å få til bokstavene, men Catrine sier at hun vil prøve. Hun overtar blyanten og begynner å skrive. Hun ser opp på Kjell, som følger med på det hun gjør. De smiler til hverandre. En annen gutt henvender seg til Kjell og spør om hjelp. Catrine ser opp, registrerer det og fortsetter med sitt idet Kjell flytter seg bort til gutten.

## **Å tydeliggjøre alternativer fører til selvstendig refleksjon**

Da Kjell startet opp prosjektet sammen med Catrine, hadde han linjalen i hånden, noe som indikerte at han på forhånd var klar på hva de skulle i gang med. Han åpnet samtalen med å klargjøre hva de skulle gjøre og hensikten med å arbeide på papir før ideen overførtes på T-skjorten. På den måten tok han den faglige ledelsen og tydeliggjorde hensikten med arbeidet og sin egen rolle.

Når han plasserer linjalen i ulike posisjoner på arket og setter ord på det han gjør, blir flere alternative muligheter tilgjengelige for Catrine. Dette understreker han med en appell om at "her er det du som bestemmer og må gjøre valg". Slik får Catrine en indirekte beskjed om at det er hun som skal ta den endelige avgjørelsen, og at Kjell tror på hennes evne til selv å bestemme. Catrine lytter til Kjells forslag for deretter å overta linjalen og prøve selv. Kjell følger godt med og gir henne tid til å eksperimentere og tenke. Catrine prøver selv ut forslagene

hans og utvikler nye. Det kan virke som om det er alternativene som frigjør og skaper refleksjon og nytenkning. Det å få frem handlingsalternativer ser Schön (i Handal og Lauvås 1991) som et godt utgangspunkt for refleksjon. Catrine kan lære at ved å eksperimentere og lete, finner en ut hva en vil og utvikler kompetanse i å løse problemer. Catrine bidrar med sin egen kompetanse, noe som igjen fører til at Kjell får nye ideer. Slik ser vi at åpenheten for alternativer inspirerer begge to til å tenke nytt.

Hva hadde skjedd hvis den voksne i starten, i stedet for å presentere alternativer, hadde spurt: "Hvor vil du ha navnet ditt?" Forskjellen i åpningsreplikken, og en fortsettelse i tråd med denne, hadde vært at den voksne holdt tilbake egen kunnskap og tok utgangspunkt i det barnet allerede visste - en tendens som Erling Lars Dale mener kjennetegner dialogpedagogikken: "Alment springer dialogpedagogikken ut fra en fødselshjelp til barnet, eleven, for å få ut noe som allerede er der" (1986:26). Den voksne får kun betydning som kommunikasjonspartner som forløser kunnskap barnet allerede besitter. Det kan begrense muligheten til å utvikle tanken og kreativiteten i rommet mellom det en vet og det nye.

Nina Winger er opptatt av denne problematikken når det gjelder barns evne til å skape seg en identitet. Hun skriver: "at individet søker å skille ut seg selv som et unikt og særpreget menneske som er kvalitativt forskjellig fra andre. Gjennom å avgrense seg fra kollektivet presiserer det sin egenart, sin identitet: 'Dette er meg'" (Winger 1994:24). Kjell bekrefter det som en verdi at Catrine velger et individuelt særpreg - ulikt de andre, som han sier. Slik får Catrine "seg selv tilbake", og gis anledning til refleksivt å forholde seg til seg selv og sin egen individualiseringsprosess. Kjell viser respekt for Catrine som person, med rett til å velge sitt eget uttrykk og er åpen for at hennes forslag kan være bedre enn hans.

Barn er avhengige av å bli anerkjent og derfor mener Bae (1988) at personer som er i en posisjon der andre er avhengig av deres anerkjennelse, har stor definisjonsmakt. Denne maktposisjonen kan brukes på måter som skaper selvakseptering og autonomi, men kan også brukes på måter som undergraver den andres utvikling og kan skape tvil, usikkerhet og manglende autonomi hos den andre. Når Kjell i eksemplet formulerer tolkningen på en spørrende måte: "da blir den siste bokstaven kjempestor", gir han Catrine anledning til å reagere hvis han tar feil. Slik sikres hun retten til å definere sin egen opplevelse og til selvstendighet i arbeidet. Om ideen lar seg gjennomføre blir neste utfordring.

Sammen går Kjell og Catrine videre for å prøve om ideen lar seg realisere. Der Kjell kommer inn på områder som egner seg for drøfting, prøver han seg litt frem selv og stiller spørsmål til Catrine. Slik oppmuntres hun til å delta i vurderinger og ta avgjørelser i forhold til sitt eget arbeid. Det å ikke gi de rette svarene, men la den andre parten få komme til med sine egne svar og inngå i drøf-

tinger, er ikke en selvsagt ting innenfor pedagogisk praksis. Handal og Lauvås sier det slik: "Alle yrker innebærer risiko for utvikling av spesielle yrkessykdommer". "Lærersykdommen er belæring" (1991:16). I dette ligger det at læreren er mer opptatt av det som finnes inne i hans eget hode og å belære i forhold til det, enn av at den andre parten får delta med sine tanker og meninger. Det virker som om det her er balansen mellom Kjells fagkompetanse og respekten for Catrine som forårsaker at hun blir en reell deltaker i å utforme og påvirke prosessen på sin måte. Han bidrar med sitt, samtidig som han er åpen og sensitiv i forhold til Catrines medvirkning. Gjennom dette blir han også kjent med Catrines tanker og vurderinger.

Catrine tar et stort ansvar for seg selv, ved å avvise hans forslag om at han vil prøve seg på bokstavene når hun selv har mest lyst til å gjøre det. Hun klarer å ta en beslutning i et mangfold av muligheter og viser vilje og evne til å skape noe for seg selv. Samfunnet i dag er preget av en mengde valgmuligheter (Ziehe 1983), noe som krever at individene utvikler beslutningsevne og vilje til å skape sitt eget liv. Å støtte barnet i å kunne ta selvstendige valg i et mylder av muligheter kan også bety å forberede dem på fremtiden.

I videointervjuet til denne episoden spurte vi Catrine om hvem som bestemte. Hun svarte at det var henne selv. Vi sa at vi flere ganger hadde hørt at Kjell brukte ordet diskutere når de holdt på med T-skjortene og spurte henne om hva ordet betydde. Til det svarte hun: "At vi må diskutere og tenke hvordan det skal være, men at det er meg som bestemmer og Kjell som sier hvordan vi kan ha det."

Det virker som Catrine er meget bevisst på hva som skjer i samhandlingen mellom henne og Kjell. Hun har en klar oppfatning av at det er hun som bestemmer. Hun gir Kjell rollen som den som kommer med alternativer.

Arbeidet med T-skjortene fortsetter, og Catrine viser i eksemplet under frem sin kompetanse i samarbeid med Doris.

Catrine arbeider med bokstavene og småsnakker med Doris på syv år som sitter ved siden av henne. Kjell har forlatt bordet for å ta en telefon. Doris, som skal til å male sola inn på arket, sier spørrende til Catrine: "Jeg vet ikke helt hvor sola skal være." Catrine ser lenge på tegningen, beveger hodet fra side til side, begynner å peke og forklare, ser en mulighet og flere. Doris hører på, tenker og kommenterer forslagene og kommer med nye. Catrine sier ja til et av forslagene fra Doris. Doris tenker på nytt, endrer litt på fargen og sammen nikker de til hverandre og smiler. Doris fortsetter slik de kom frem til, og Catrine går tilbake til sitt

arbeid. De ser på hverandre, på sitt eget, tenker litt og arbeider videre hver for seg.

I videointervjuet til denne episoden spurte vi Catrine om hvor de hadde lært å hjelpe hverandre slik. Helt selvfølgelig svarte hun: "Det har jeg lært av Kjell." På vårt spørsmål om det var andre voksne som gjorde slik som han, svarte hun nei, tenkte seg litt om og sa: "Heidi pleier også gjøre det."

Catrines handlinger, når hun hjelper Doris, ligner svært mye på Kjells måte å hjelpe henne på. Hun er heller ikke i tvil om hvor hun har lært dette. Når Kjell arbeider med barna, setter han ord på sine tanker og handlinger og blir på den måten tydelig for barna. Catrine trekker med seg og bruker bevisst det hun selv opplever som verdifullt. Hun kommer med ideer og viser innlevelse og evne til å la Doris gjøre egne valg.

## **Ros - faglig vurdering eller tomt snakk?**

Noen dager senere sitter Catrine sammen med flere barn og maler inn bokstavnene på T-skjorten. Kjell er i nærheten opptatt med å blande maling og Catrine roper:

"Kjell, synes du det blir fint?" Hun får øyekontakt, og de ser ned på T-skjorten begge to. De ser opp og Kjell sier: "Ja ! Det var godt at du ikke tok på flere farger, for da kunne det blitt så brokete." "Hm, hm," sier Catrine og nikker. "Det kunne ha blitt altfor mye," sier Kjell. Hun ser nøye på arbeidet sitt og nikker på hodet, som om hun gjentar det han sier.

Kjell bruker sin autoritet som fagperson og sier sin mening. Han gir ikke en generell ros, men spesifiserer den slik at Catrine får noe konkret å forholde seg til. Derfor er det trolig at barna oppfatter Kjell som en ekte vurderingspartner, en som ikke bare jatter med, men som er ærlig, og som man kan stole på. For Catrine blir det en tilbakemelding, som gir mening og danner grunnlag for refleksjon. Kommentaren hennes viser at hun er med og tenker over vurderingen. Når Catrine spør Kjell om han syntes malingen blir fin, tar hun en sjanse som også kan innebære at hun ikke blir tilfreds med svaret. Berit Bae ser barns forsøk på å dele sine tanker og opplevelser både som et håpefullt prosjekt og et vågestykke. Men som hun sier: "Fordi de er sårbare og avhengige, er det også en risikofylt innsats. Når de tar sjansen på å dele det de tenker og føler, er bestandig muligheten der for å bli f.eks. misforstått, avvist, oversett, invadert" (1992:38). I de voksnes mulige redsel for å skuffe eller såre barnets selvfølelse kan tilbakemeldingene lett bli overfladiske og ukritiske. I omsorgens svøpe, er den generelle

rosen: "Ja det er så fint", den vi vanligvis hører. En vurdering som denne blir overfladisk og tom for innhold - den kan oppfattes mer som en frase enn en troverdig tilbakemelding. Et overdrevent innslag av andres vurderinger på eget arbeid, kan føre til at individet blir avhengig av andres vurderinger og ikke lærer selvvurdering. Hva de andre mener og tenker kan bli viktigere enn hva en selv opplever og tror. Kanskje blir en mer opptatt av å leve opp til andres forventninger enn å tro på sine egne. Det kan bli en utfordring å gi tilbakemeldinger som åpner opp for kritisk tenkning. I videointervjuet spurte vi Kjell om han var ærlig i vurderingene sine.

Han sier: "Jeg syntes det var godt at hun ikke hadde tatt for mange farger der. Vi hadde diskutert en del på forhånd. Det var sikkert derfor hun spurte meg."

"Hvis du ikke syntes det er fint sier du det da?" spør vi. Kjell svarer: "Ikke direkte, hvis de gjør det bare på faenskap sier jeg det, men hvis de gjør sitt beste, er det jo fint. Det finnes ikke noe stygt."

Når Kjell har vist interesse for en problematikk ved å delta i prosessen, ser vi at barna henvender seg til ham igjen, i dette tilfellet for å få synspunkter på resultatet. Han har et bevisst forhold til det å være ærlig i tilbakemeldingene, men en vurdering av situasjonen ligger til grunn for de svar han gir. I det ligger det en antydning om at læringsprosessen vil variere med konteksten. For eksempel vil et barn med lav selvvurdering trenge hjelp til å lete etter hva de selv opplever og mener.

## **Humor og glede fremmer arbeidsgleden**

I et seriøst faglig arbeid med mange barn og mye utstyr å holde styr på bidrar Kjell med sosial kompetanse i form av humoristiske innslag. Eksemplet under illustrerer dette.

Doris på syv år står og ser på Kjell mens han tynner ut en av fargene. Kjell rekker ut fargen til gutten som står ved staffeliet og sier: "Er den godkjent?" Gutten tar fargen i hånda og ser på den og begynner å male. Doris, en litt stille og forsiktig jente, sier med lurt blick: "Nei Kjell, han sa nei." Kjell svarer: "Å, han sa ja først." Kjell tøyser med Doris og vil farge nesa hennes. "Kjell du tuller så fælt i dag," sier Catrine med øynene fulle av latter. "Ja, det blir tull på tull. Nå må vi begynne å jobbe," sier Kjell og smiler. "Ja", sier Catrine bestemt. Hun ser seg rundt og sier syngende: "Begynn å mal, begynn å mal," til et barn og et annet. "Fælt som du sjefer," sier Kjell med glimt i øyet. "Hm, hm," sier Catrine og smånynner for seg selv mens hun ordner malesakene. Doris står ved staf-

feliyet og følger med i det som skjer. Hun smiler og ler for seg selv og fortsetter malingen. Etter en stund går hun bort og setter seg på sofaryggen ved siden av Kjell. Hun tipper frem og tilbake på sofaryggen. Kjell oppdager dette, snur seg og kiler henne slik at hun faller ned i sofaen. Doris ler og ler, og de andre barna rundt bordet smiler og ler med. Kjell setter seg ned på stolen igjen. Doris blir liggende og vifte med beina i været, mens hun stille roper: "Kjell, Kjell". Kjell snur seg og rekker ut hånda for å dra henne opp. Hun tar ham i hånda og han rister den og sier: "Goddag- goddag" og trekker henne så opp av sofaen. Doris ler og ler, og de andre ler med. Kjell fortsetter å blande farger og ungene fortsetter å male.

Her ser vi hvordan barn gleder seg på hverandres vegne. Humoren smitter og skaper en god atmosfære for alle som er involvert i maleprosjektet. Kjell blir sentral i å spre humor og barna følger opp med ulike initiativ, som Kjell eller barna spinner videre på. Gi og ta, turtaking, preger samhandlingen der partene både kan lære noe om sin verdi som kommunikasjonspartnere og sosiale samhandlingspartnere og øves i å ta den andres perspektiv. Jentene og Kjell bidrar på en likeverdig måte, og relasjonen mellom dem synes å utvikles også i den forstand at de våger å utfordre hverandre. Doris prøver seg frem på med en forsiktig korrigerende ved å si at at gutten sa nei da Kjell spurte ham om malingsblandingen var godkjent. Doris er forsiktig og lur i uttrykket, og Kjells tilbakemelding er i samme toneleie og med lurhet i blikket når han sier at gutten sa ja først. Slik kan det se ut som om det ikke-verbale budskapet i eksemplet markerer tilhørighet, mens Kjell verbalt markerer uenighet til innholdet. Tilbakemeldingen blir både relasjonsforsterkende og utvidende i forhold til innholdet. Relasjonsforsterkningen skaper en trygghet som kunne fungert som en støtte, hvis Doris ville gått videre i å vise uenighet. Så lenge ikke gutten det gjaldt protester-te, var hun kanskje fornøyd med utfallet. Uten kjennskap til konteksten kan episoden tolkes i retning av manipulasjon fra den voksnes side, der smilet, det som forsterker relasjonen, tildekker eller ufarliggjør uenigheten. Brukt på den måten blir budskapet problematisk å forholde seg til. Det sies to motstridende ting på en gang, noe som kan føre til en usikkerhet om hvilket innhold en skal forholde seg til. I videointervjuet viser vi denne episoden til de involverte barna som kommenterer den slik:

Mens barna ser på videoen ler de høylytt. Doris følger intenst med, og det virker som om hun veksler mellom intens spenning, nesten holder pusten og latter. De svarer enstemmig ja på vårt spørsmål om det er gøy når Kjell tuller. Tor på 6 år forteller om en voksen som arbeidet i SFO tidligere og som alltid ertet. Men det var ikke noe gøy sier han. På spørsmålet vårt om hvorfor det er så gøy når Kjell tuller svarer Doris: "Han tøyser så mye mere" og Tor følger opp med å si: "Han tøyser mye

gøyere". Vi spør om de kan tøyse med ham, da svarer Catrine: "Ja, jeg tror han syntes det er gøy". Doris ber om å få se videoklippet om igjen. Vi spoler og de ler og koser seg over episoden en gang til.

Det er ikke tvil, - humor skaper og frigjør energi og gjennom den kan relasjoner bygges og forsterkes. Frode Søbstad understreker det samme i boken om humor i pedagogisk arbeid og skriver: "Hvis målet er å skape spørrende barn, som er leke -og lærelystne, kan humor være en ingrediens" (1995:99). I videointervjuet sier Kjell når vi kommenterer humoren som smitter: "Jøss, det har jeg ikke merket. Det koster jo så lite. Noe detter bare ut av meg. Jeg tenker ikke over det. Det detter bare ut av meg. De godtar når det er over", sier han litt overraskende.

Når Kjell sier at humoren bare er noe som bare detter ut av ham, får han frem at humoren er spontan og ekte. Han legger ikke merke til hva den betyr for miljøet, den er der bare som en del av ham selv. Bruk av humor med den hensikt å skape en god atmosfære eller lærelyst kan bli kunstig og formidle tvetydighet. Det kan bli som Adorno beskriver: "En oppfordring om å gi barna varme, representerer en kunstig tilførsel av varme og benekter den på denne måten... den er en del av den ideologien som opprettholder kulden. Den hører til det tvangsbetonte, undertrykkende, som motvirker evnen til kjærlighet" (Dale 1986:84). Humorens virkninger er for Kjell ubevisste. I denne sammenhengen kan en spørre seg om det alltid er like verdifullt å bevisstgjøre det ubevisste. Et resultat kan bli at humoren misbrukes instrumentelt som et middel for å nå andre mål, ikke som en opplevelse med egenverdi sprunget ut av en her- og nå-opplevelse. Men bevisstgjøringen kan også sørge for en mer tillatende holdning til de humoristiske innslagene, uten at det nødvendigvis fører til en instrumentell bruk. I eksemplet utrykker Kjell lettelse over å se at barna godtar det når tullingen er over. Dette minner om et mye brukt synspunkt som går på at når voksne tuller med barn, så får barn aldri nok. Derfor er det, som en konsekvens av det, best å ikke tulle med barn. "De blir så ville og gale, og det blir umulig å roe dem ned etterpå. Det kan "gli helt ut", er begrunnelser en ofte hører. Redselen for kaos og for egen manglende evne til å roe dem ned i etterkant, kan være en forklaring på slike uttalelser. Det virker som om Kjell har hørt eller er en del av denne holdningen, men trosser den, kanskje fordi han har erfaring i å takle konsekvensene.

## **Å kunne noe godt fører til at en blir etterspurt**

I videointervjuet med barna viser vi en sekvens der Kjell mottar mange henvendelser fra ulike barn, og vi spør om det er slik at mange vil ha hjelp av Kjell. Tor på seks år svarer: "At det er slik fordi han kan så mye."



Vi viste den samme videosekvensen til Kjell og spurte ham om det samme. Han svarer: "Jeg bare forholder meg til de, sånn litt her og litt der."

Når Tor ser videoopptaket der mange barn henvender seg til Kjell for å diskutere eller få hjelp, begrunner han Kjells sentrale posisjon med at det er slik fordi han kan så mye. Kjell gjør kompetansen han har på området tilgjengelig for barna og krever at de lærer seg visse ferdigheter, for eksempel i måten å behandle utstyret på. Noen ting må læres og gjøres på en bestemt måte og andre ting må diskuteres. Dette er et godt eksempel på at når en voksen behersker og liker et fagområde, skaper det etterspørsel og faglig engasjement. Likevel er det ikke nok at den voksne har fagkompetanse på det området som er aktuelt. Kanskje er det måten Kjell arbeider på som gjør at barna liker å arbeide sammen med ham? Fagkompetansen synes å være en forutsetning for den tryggheten han formidler ved å la barna ha innvirkning på prosessen. Det virker som om det er vekslingen mellom faglige drøftinger der begge parter er likeverdige, og fagkunnskap representert ved den voksne som kan være en årsak til inspirasjonen og engasjementet som kjennetegner arbeidet med T-skjortene. Motsatt kan en tenke seg en aktivitet der svarene er gitt på forhånd og drøftinger derfor blir unødvendige.

## **Når produktet blir viktigst og barna kommer i bakgrunnen**

Under vil jeg vise et eksempel på en aktivitet der svarene er gitt av den voksne og kommentere hvordan samhandlingen og læringsmulighetene mellom partene endrer karakter.

Åtte-ni barn og en voksen er i gang med å lage kyllinger. Barna skal lage en kylling, som trekker med seg en vogn dekorert med folie slik at det kan sås karse i den senere. Vogna skal ha hjul og festes til kyllingen med piperensere. Alle barna er i gang, og den voksne går rundt forklarer, viser og svarer på spørsmål. Barna spør: "Hva skal jeg gjøre nå? Hvordan får jeg hjulene til å sitte fast? Er det nok folie?" og så videre. Den voksne svarer på spørsmålene og gir beskjeder: "Du må ha mer folie på. Du må ha lim på pinnen. Hjulene må klippes runde," og så videre.

Syver en gutt på seks år, strever med å pakke esken som skal bli vogna til kyllingen, inn i folie. Den voksne står bak ham og ser på. Hun bøyer seg ned og overtar esken. Hun ordner på folien som ligger noe ujevnt, henter ny folie og pakker inn. Mens hun holder på, sitter Syver og ser en annen vei. Etter en stund kikker han opp på henne. Hun pakker inn og har ikke kontakt med Syver. Etter en god stund leverer hun esken tilbake

og sier at Syver kan begynne å klippe hjul. Hun løper og henter saks til ham og tegner opp to sirkler som han skal klippe etter. Senere ser vi at den voksne finklipper hjulene hans uten at han er med på det.

Den voksne blir den som kan og vet og leder barna mot et på forhånd bestemt produkt. Dette gjøres ved å tilrettelegge et bestemt utvalg av materialer, forklare og svare eksakt på barnas spørsmål. På den måten blir barna avhengig av å spørre de voksne for å få forklaringer på hvordan tingene skal gjøres. Barna settes i rollen som de som skal føre arbeidet frem til et gitt resultat, som de selv ikke har kontroll over. Slik får den voksne rollen som ekspert og den som definerer arenaen. Faglig kreativitet og drøftinger blir i en slik aktivitet underordnet, siden svarene er entydige og gitt av den voksne. Å ta selvstendige avgjørelser, samarbeide, tørre å prøve ut egne tanker, være medspiller og øve innflytelse, er eksempler på læringsområder som ikke blir aktivisert i denne aktiviteten. Da kan en stille spørsmål ved om slike aktiviteter blir helt verdiløse? Som overlevering av tradisjoner ser vi for eksempel at barn og voksne arbeider med å lage flettekurver til juletreet, en tradisjon med røtter langt tilbake i tid. I en slik aktivitet må en gjøre det på en riktig måte hvis kurven skal fungere. Er det på samme måten med kyllingen, bortsett fra at den ikke har lignende tradisjoner? I slike aktiviteter kan barna lære teknikker som de kan bruke i andre sammenhenger. Kanskje er det slik sett helt i orden og også nødvendig med aktiviteter der resultatet er forhåndsbestemt. Men den voksne må være bevisst på hva hun formidler i de ulike aktivitetene, og være tydelig i forhold til hensikten med arbeidet. En klarhet som ikke preger denne aktiviteten, i og med at Syver blir behandlet som han gjør. Han blir gitt omsorg som har til hensikt at han skal få til et fint resultat, men omsorgen gis uten å sikre at Syver har innflytelse på arbeidet. Han blir på en måte et offer for velvillighet og en misforstått omsorg. Indirekte lærer han i verste fall at det han gjør ikke er godt nok, og at voksne har rett til å endre på andres ting uten å spørre, dersom de ikke liker det de ser.

## **Noen betraktninger til slutt**

Implisitt i analysen av eksemplene over, ligger en forståelse av hva ulike kvaliteter i samhandlingen mellom voksne og barn kan føre til av læringsprosesser. Jeg vil i fortsettelsen trekke frem og gjøre eksplisitt to hovedpoeng og diskutere dem i lys av kunnskap som engasjerer og kan diskuteres.

Erling Lars Dale skriver om kunnskap som engasjerer i en undervisningsammenheng, og gir følgende beskrivelse: "Liv - i undervisningen - er et spørsmål om opplevelser av betydningsfull kunnskap". Han kritiserer den tradisjonelle kunnskapsskolen, ikke for å sette kunnskapen i fokus, men for at kunnskapen og formidlingen av den oppleves av svært mange som "død" (1986:33). Slik jeg

tolker Dale, så etterlyser han den engasjerte læreren som har noe på hjertet, som liker og tror på det han har å formidle. Han etterlyser en oppvurdering av kunnskap som han mener har druknet i dialogpedagogikkens ensidige fokusering på god kommunikasjon, samvær og trivsel, samtidig som han tar avstand fra den tradisjonelle kunnskapsskolen.

I barnehagesammenheng stiller Ivar Selmer-Olsen lignende spørsmål ved å problematisere kulturformidling og det å ta barn på alvor. Han sier: "Vi har etterhvert vendt oss til uttrykk som "å ta barn på alvor" og "på barns premisser," og dette gjør oss ofte usikre på hva og hvordan vi skal formidle kultur og tradisjoner for barn". Han mener at formidling er et ord som vekker motstand innenfor barnehagetradisjonen og som forbindes med en autoritær og indoktrinerende praksis. Han sier: "Den voksne kulturformidlingen er viktig, ikke som en motvekt, men som samspiller, som stoffleverandør. Det er i dialektikken mellom en rik verden barna i mellom og en åpen kulturell verden mellom barn og voksne at barn vokser og utvikles best" (1993:10 ).

Med Dales og Selmer-Olsens betraktninger kan redselen for å belære, eller bestrøbelene for å få til den gode dialog føre til at den voksne underkjenner sine faglige kunnskaper i møte med barn. Det kan medføre et endimensjonalt syn på læring, der den sosiale læringsdimensjonen blir oppvurdert på bekostning av den faglige eller omvendt. Dette i motsetning til et helhetlig læringssyn der innholds- og relasjonsaspektet står i et gjensidig forhold til hverandre og ansees som like viktige. I de to aktivitetene som er beskrevet over, ble forskjellige læringsområder aktivisert. I begge lærte barna ferdigheter og kunnskaper knyttet til aktiviteten, mens den faglige kreativiteten og de individuelle og sosiale læringsaspektene ble best dekket i T-skjorte arbeidet.

Det er et poeng å ha et bevisst forhold til hvilken kunnskap som egner seg for drøfting og hvilken som er av mer entydig karakter. Eksemplene over viser at kunnskap som egner seg for drøfting aktiviserer andre læringsområder enn kunnskap der det kun finnes ett eller få svar på spørsmålene. Å praktisere kunnskap som drøfting forutsetter en anerkjennelse av den andre part som et subjekt med rett til å ha innflytelse. Uten en slik erkjennelse vil kunnskap lett overføres som entydig, selv om den ikke er det. Brukt på en slik måte kan det føre til at individet undertrykkes og til en konserverende forståelse av "virkeligheten" som hindrer frigjøring og nytenkning. Ved mangel på respekt for den annen part kan en inngå i drøftinger hvor en er mer opptatt av å overtale den andre til å mene hva en selv mener, enn å overbevise hverandre med det beste argumentet (Løvlie 1984). Ved å drøfte og lete etter svar, ser jeg det å presentere alternative forslag som en kvalitet. Det appellerer til refleksjon, selvstendig tenkning og kreativitet. Barna får tilført ny kunnskap ved å bli vist alternativer, som de sammen med det de allerede vet, kan reflektere over og ta stilling til. Den voksnes innsikt

i temaet syntes å være en nødvendig forutsetning, for å kunne se alternativer og være åpen for å utvikle dem i samarbeid med barna. Når den voksne stiller spørsmål og foreslår noen tolkninger, får barna muligheten til å påvirke, reflektere over og utvikle en bevissthet omkring læreprosesser og seg selv som aktør. På den måten hjelpes de til å utvikle selvstendighet og få tillit til egen kompetanse. Når en anerkjenner barnas valg selv om de går på tvers av egne synspunkter, kan barna lære noe om romslighet, verdien av forskjellighet og nødvendigheten av å argumentere for egne synspunkter. Disse kompetanseområdene beskrives av flere som kvaliteter individer trenger for å møte dagens og morgendagens samfunn. Endringene i samfunnet beskrives som en moderniseringsprosess, der den kulturelle virkelighet forandres og fornyes (Ziehe 1983). Endringene kan beskrives som å gå fra et skjebnesamfunn til et valgsamfunn. Tidligere arvet de unge sin fremtid fra foreldrene, mens de i dag stilles over en mengde valgmuligheter. Svarene som gis er ikke lengre entydige men flertydige. Barn trenger av den grunn å lære seg andre kvalifikasjoner enn tidligere. Petter Aasen nevner disse: "Nye idealer karakterisert med jevnbyrdighet og delaktighet, medbestemmelse, kreativitet, selvstendighet og samarbeid" (Aasen og Haugaløkken, red 1994:280). Både Rammeplan for barnehagen og den generelle læreplanen for grunnskolen argumenterer for kvalifikasjoner av samme type som Aasen. Erling Lars Dale (1986) argumenterer for at kunnskapsformidlingen må føre til at elevene blir selvstendige, selvsikre, handlingsdyktige, aktive samfunnsdeltakere med utviklet refleksiv intelligens.

Jeg har prøvd å belyse at engasjement og innsikt, en bevissthet om kunnskapen som diskusjon sammen med respekt for barnet som aktør, kan føre til at en anvender kunnskapen på en slik måte at det skaper faglig og sosial kreativitet, selvstendighet og samarbeid. En bevissthet om hva slags kunnskap som egner seg for drøfting og hvilken som har karakter av entydighet, kan bety en frigjøring fra det "misbrukte" entydige, frem mot en problematisering som kan føre til ny bevissthet.

## Litteratur

- Aasen, P. og Haugaløkken, O. K., red, 1994. *Bærekraftig pedagogikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bae, Berit. 1988. Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 4.
- Bae, Berit. 1992. Relasjonen som vågestykke - læring om seg selv og andre. I: B. Bae og J.E. Waastad, red. *Erkjennelse og anerkjennelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, Erling Lars. 1998. *Oppdragelse fri fra "mor" og "far"*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Fennefoss, Anne Tove og Valvik, Ragnhild. 1997. *Innflytelse på eget liv*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Fennefoss, Anne Tove og Valvik, Ragnhild. 1996. Skolefritidsordningen i et selvforvaltningsperspektiv. Hovedfagsoppgave i barnehagepedagogikk. Høgskolen i Oslo.
- Handal, Gunnar og Lauvås, Per. 1991. *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelens pedagogikkbøker.
- Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet. 1993. *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Generell del*. KUF.
- Løvlie, Lars. 1984. *Det pedagogiske argument*. Oslo: Cappelens Forlag.
- Barne- og familiedepartementet. *Rammeplan for barnehagen*. Q-0903 B.
- Schaffer, Rudolph. 1992. *Omsorg for spedbarnet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Selmer-Olsen, Ivar. 1993. *Kulturens fortellinger*. Oslo: Ad Notam.
- Søbstad, Frode. 1995. *Humor i pedagogisk arbeid*. Oslo: Tano.
- Winger, Nina. 1994. *Om identitetsforhandlinger og selvforvaltning i det moderne samfunn*. I: P. Aasen og O. K. Haugaløkken, red. *Bærekraftig pedagogikk*. Oslo: Ad Notam.
- Ziehe, T. og Stubenrauch, H. 1983. *Ny ungdom og usædvanlige læreprosesser*. København: Politisk revy.