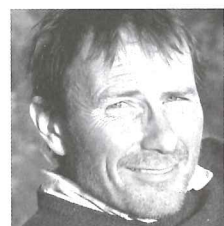


Skulebokkunnskap eller leik i barnehagen?

Det er grunn til å spørje om ei innsnevring av synet på læring vil gje det vi ønskjer oss. Og har vi rett til å utnytte leik som vi vil for å nå måla?



Vigdis Foss
er høgskulelektor i pedagogikk ved Høgskulen i Bergen.



Eldar Heide
er førsteamanuensis i norsk ved Høgskulen i Bergen.

Illustrasjonsfoto:
Marte Gjørde

¹ Dagsnytt 18, fredag 11. mars 2016

² Biesta nyttar omgrepa «education» vs. «learning». «Education» kan ikkje direkte omsettast med «å lære».

Vi må ha «meir læring i barnehagen», seier politikarar, og somme andre. Som om læring er ei bestemt eining alle veit kva inneheld. Eit dagsaktuelt døme er når den nye stortingsmeldinga om barnehage (Meld. St. 19 (2015-2016) blir diskutert av kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen og Utdanningsforbundets leiar Steffen Handal¹. Dei to har ulike syn på meldinga, men er heilt einige om at det må bli «meir læring i barnehagen», utan at dei klargjer kva dei legg i det. Det mest konkrete vi får vite om kva som skal lærast er, ifølgje statsråden, norsk før skulestart og å lære å bli kjent med andre barn. Altså det barnehagane tradisjonelt har drive med. I tillegg seier statsråden at barna godt kan lære «å sitte stille litt lenger og den type ting». Ofte kjem utsegnar om meir læring i barnehagen i samband med testar som tilsynelatande viser at norske barn lærer for lite på skulen.

Meir læring = skulebokstoff?

Gert Biesta har skrive om kva konsekvensar det kan ha at vi har fått eit nytt språk om utdanning og det å lære² (2006). Ord er ikkje berre beskrivande, dei gjev òg mening og assosiasjonar som igjen påverkar forståing og praksis. Det er ikkje likegyldig kva ord vi nyttar.

Når det blir argumentert for «meir læring i barnehagen», viser det seg gjerne at det er å lære skulebokstoff det er snakk om, altså det vi gjer det dårleg på i skuletestar. Då blir leik og læring, paradoksalt nok, fram-

stilt både som motsetnader og som årsak og verknad. Når det i den nye meldinga er snakk om «balanse mellom leik og læring» (s. 32), så er det motsetnader, men når det står «leiken er barns grunnleggjande læringsform» (s. 7) og «leikbasert læring» (s. 14), så er det årsak og verknad (Meld. St. 19 (2015-2016)). Rammeplan for barnehagen har òg ei uavklara spenning mellom to tydingar av å lære/læring (Kunnskapsdepartementet, 2011). Når det heiter: «Barn lærer og utviklar ein samansett kompetanse gjennom leiken» (s. 32), så er leik det ein lærer av. Men når det står: «Veksling mellom leik, læring, konsentrasjon og utfolding er grunnleggjande for fysisk og psykisk velvære» (s. 22), så er det ikkje slik. No høyrer vi rett som det er: «Det kan jo bli for mykje læring òg!» Ei slik formulering tydar på at ein legg ei bestemt mening i omgrepet «læring», ei mening som oftast ikkje vert gjort eksplisitt. For kan ein lære for mykje?

På norsk har å lære tradisjonelt hatt ei vid tyding og har blitt brukt om alt: Å lære å snakke og gå, å lære sosiale kodar, å knyte skorne, å bli med i leik, å skaffe seg vener, å lese, rekne, teikne sirklar, at det gjer vondt å skrubbe seg på kneet, å smørje brødski-ver, at snøen er kald. I den tradisjonelle tydinga av læring, så lærer vi av alt vi gjer her i livet: Leik, undervisning, musisering, filosofering, konflikttar, prøving, feiling, triumfar, nederlag.

Men no er det blitt vanleg å bruke læring i ei ny tyding, om å lære skulebok-



stoff. At språkbruk endrar seg er ikkje i seg sjølv noko problem. Vi ser likevel to problem denne endringa har ført til. For det fyrste har ho ført til mykje større bruk av substantivet læring og dermed ein framandgjerande uttrykksmåte. Der vi før har sagt «dette er lærerikt» eller «dette trur eg barna lærer mykje av», så seier mange i dag heller «her skjer det mykje god læring» eller «det er mykje god læring i dette». Då har ein laga eit substantiv av verbet og så knyter ein eit hjelpeverb til det for å oppnå den verbfunksjonen ein har fjerna. Det er bakvendt og det skapar avstand. «Læring skjer» høyrer ut som noko som skjer utan menneskelig involvering. Slik uttrykksmåte representerer altså det motsette av det vi ønskjer oss.

Det andre problemet er at ein sjeldan presiserer om ein meiner lære / læring i den nye eller den tradisjonelle tydinga. Då blir det uklårt kva ein diskuterer, slik at ein lett snakkar forbi kvarandre, og det blir vanskelig å få stilt opp argument for og imot. Den nye bruken av læring kan òg bli eit snikargument for meir skulebokstoff i barnehagen – ingen er jo imot at ungane skal lære, så korleis kan nokon vera imot meir læring i barnehagen? Ein uavklara og til dels forvirrande språkbruk gjer at frontane blir skarpare enn nødvendig og gjer det vanskelegare å tenke klart.

Det det eigentleg dreiar seg om er at vi bevegar oss frå ein nordisk barnehagemodell mot ein angelsaksisk (som mellom andre Berit Bae og Elin Eriksen Ødegaard har

³ Sjå til dømes Bae, B. (2015, 26. februar). Barnehagepolitikk i utakt. I: Utdanningsnytt. Henta frå <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2015/februar/barnehagepolitikk-i-utakt/> Ødegaard, E. E. (2015, 15. april) Det som gir glede. Kronikk i Bergens Tidende. Henta frå <http://www.bt.no/meninger/kronikk/Det-som-gir-glede-3578834.html>

peikt på³). Der den nordiske modellen er kjent for å ha eit heilskapleg syn på barn og læring, med vekt på barnerettspolitiske spørsmål og lek, mens den angelsaksiske, kjent frå mellom anna USA og England, har meir fokus på lek for skulelæring, kunnskapsmål, testing av kunnskap og ferdigheiter, og barnehage som skuleførebuande tiltak (Vallberg Roth, 2009). Ønsker vi det?

Leik i barnehagen

Det er i utgangspunktet ingen motsetnad mellom leik og læring. Barn er både leikande og lærande i sitt vesen (Pramling Samuelsson og Asplund sitert i Østrem, 2012, s. 151), og leik er det barn særleg lærer av.

«Motsetnad går ikkje mellom leik og læring, men mellom vaksenstyrt liksomleik og barn sin sjølvvalde leik.»

Men det blir ein motsetnad dersom læring blir forstått snevert og regulert. Leik og læring er ikkje konkurrentar, men leik og læring er heller ikkje det same. Leik gjev ulik meining i ulike kontekstar (sjå t.d. Øksnes, 2010). Leik kan ikkje regulerast og utnytast til vaksnes formål. Då er det ikkje lenger leik, men ein tilrettelagt aktivitet, vil vi hevde. Motsetnad går ikkje mellom leik og læring, men mellom vaksenstyrt liksomleik og barn sin sjølvvalde leik. Solveig Østrem skisserer tre grunnar til at leiken må stå sentralt i barnehagen, då vel å merke ein annan type leik enn vaksenstyrt «leik for læring». Den eine er at leiken heng nært saman med barn sin veremåte. Å vere seg sjølv er å vere eit leikande subjekt. Leik er livslyst og glede, men dreier seg òg om å handtere eit komplekst tilvære. Den andre grunnen er at leik representerer barnemakt og barns motkultur. Til slutt nemner Østrem leik som barneoffentlegheit, ein parallell til eit demokratisk samfunn (2012, s. 151).

Testkommunikasjon

Vi vil nemne ytterlegare to problem med den nye uttrykksmåten «meir læring i bar-

nehagen». Det eine er at eit for sterkt fokus på å lære skulebokstoff i barnehagen er i strid med dei verdiane barnehagen skal bygge på, samt barns rettar etter barnekonvensjonen. Dersom barnehage skal handle om å lære skulebokkunnskap, og få rett svar på testspørsmål og vere ein skulesimulator, bygger han på eit barnesyn som ikkje kan forsvarast gjennom rammeplanen eller barns rettar. Bruken av læringsomgrepet i barnehagen må derfor forankrast i eit gyldig barnesyn. Då er det ein føresetnad at vi er klare i bruken av omgrep.

Det andre er at det er grunn til å til å spørje om ein slik bruk av læringsomgrepet og leik som vi ser tendensar til i dag fører med seg ein praksis som gjev noko anna enn det ein ønskjer å oppnå. Vi veit at samtalar og kommunikasjon mellom barn og vaksne er viktige for både språkutvikling og korleis ein tenkjer om seg sjølv og verda. Når ei snever forståing av læring overtar for heilskapleg læring, blir det større søkelys på læringsutbytte, kartlegging av kunnskap og ferdigheiter og leik for skulelæring. I barnehagar har vi sett dette føre til det vi kan kalle «testkommunikasjon». Den vaksne kan til dømes seie: «Kor mange hjul er det på bilen du har teikna?» i staden for: «Fortel meg om teikninga di!» Den danske forskaren Charlotte Palludan (2008) har sett dette i danske barnehagar og kallar den første kommunikasjonsmåten for undervisningstonen og den andre for utvekslingstonen. Den førstnemnde stimulerer til å svare antatt rett, den andre til å tenke og til å tru på at ein kan tenke. Det er sjølvstøtt det sistnemnde vi vil ha, men det er det første ein pressar fram med eit snevert syn på læring.

Vi kan godt diskutere kva innhaldet i barnehagen skal vere, eller om barn skal oppleve og erfare noko anna i barnehagen enn dei gjer i dag. Men å ta heilskapleg læring på alvor er å verdsette og legge like stor vekt på alle sider ved mennesket, alle sider ved livet og kvardagen, og ulike former for å lære. Eit heilskapleg læringsyn tyder mellom anna at kvardagssituasjonar er læringsssituasjonar. Vi ser tendensar til endringar i barnehagen som bygger på eit ein-sidedt syn på læ-



ring, saman med tendensen til å stykke opp og måle barns ferdigheiter. Alt tyder på at vi bør ha tillit til den nordiske barnehagemodellen. Det er ingen logikk i å fylle på i barnehagen med det som tilsynelatande ikkje verkar i skulen. Svaret på et problem er sjeldan å gjere meir av det som ikkje fungerer. Barnehage og skule må møtast på andre vilkår enn det. Leikforskaren Brian Sutton Smith skal ha sagt at leik gjer livet verdt å leve. Då passar vel leik til «tidleg innsats»? Vi kjem ikkje på noko meir førebyggjande, motiverande og framtidretta enn å tenke at livet er verdt å leve. ■

Kjelder

Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning. Democratic Education for a Human Future*. London: Pradigm Publishers.

Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for innhaldet i og oppgåvene til barnehagen*. Oslo: Departementet.

Meld. St. 19 (2015-2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Palludan, C. (2008). *Børnaevenen gør en forskel*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Vallberg Roth, A-C. (2009). Styrning genom bedömning av barn. *Educare*, 2-3, 195-219. Malmö University electronic publishing. Henta frå: <https://dSPACE.mah.se/handle/2043/10715>

Øksnes, M. (2010). *Lekens flertydighet. Om barns lek i en institusjonalisert barndom*. Cappelen Akademisk Forlag

Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt. Etik, demokrati og pedagogisk ansvar*. Cappelen Damm Akademiske

barnehagefolk 2016

Ansvarlig redaktør:

Mona-Lisa Angell, monalisa@barnehageforum.no

I redaksjonen:

Klausine Røtnes, klausine@pedagogiskforum.no

Kjell Simonsen, kjell@barnehageforum.no

John Roald Pettersen, johnrp@online.no

Redaksjonsråd 2013–2015:

Agnes Westgaard Bjelkerud, doktorgradsstipendiat ved Høgskolen i Hedmark.

Anne Greve, førsteamanuensis i pedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus.

Elin Hatlelid Olsen, pedagogisk leder i Akasia barnehage, Bergen.

Gerhard Eriksen, styrer i Badebakken barnehage, Oslo.

Johanna Strand, barnehagelærer i Betha Thorsen Kanvas-barnehage, Oslo.

Trude Anette Brendeland, forfatter og foredragsholder, Bergen.

Barnehagefolk blir redigert etter prinsippene i Vær varsom-plakaten, Redaktørplakaten og Tekstreklameplakaten.

Utgiver: Habitus as og Pedagogisk Forum

Design: Mona Persdatter Bekkevad, mona@barnehageforum.no

Produksjon: Gamlebyen Grafiske AS

Forsidefoto: Marte Gjærde

Bildene er illustrasjonsfoto og har ikke tilknytning til personene i artiklene.

Portrettbildene er private når ikke annet er oppgitt.

Korrektur: Åse Tveiten

Annonseansvarlig: Trond Kristoffersen, trond@barnehageforum.no

Abonnement: www.barnehageforum.no/barnehagefolk

Pris: Barnehager kr 485,- Yrkesaktive kr 410,- Studenter kr 350,-

ISSN 1500-6905

Årgang: 33

Opplag: 4216

Barnehagefolk er satt med:

Jacobs Sans og Charter 10/12 pt.

Postboks 360 Sentrum,

0101 Sentrum.

Telefon 21 53 03 30

www.barnehageforum.no/barnehagefolk

Følg oss på Instagram og Twitter: @barnehagefolk



innhold

tema

- 24** Barna skaper sammenhengene
Av Hilde Dehnæs Hogsnes
- 32** Skolestartsamtaler med barna på Filosofene
Av Kirsti Alnes
- 36** Matpakkeprosjekt i barnehagen
Av Eli Kaspersen
- 40** Viktig med møteplasser
Reportasje fra Bergen og Moss
- 45** Samarbeid og sammenheng i vår skolekrets
Av Maria M. Haugnes
- 48** Forsvinner det kompetente barnet i overgangen?
Av Sølvi Lillejord og Kristin Børte
- 56** Skoleforberedelse i 17 årsplaner
Av Randi Nordlien
- 60** Skulebokkunnskap eller leik i barnehagen?
Av Vigdis Foss og Eldar Heide
- 64** Mot en enda mer skolepreget barnehage?
Av Sigurd Aukland
- 68** – Barna bør skjermes mot mattepresset
Intervju med Espen Schaanning

annet stoff

- 6** Hekta på hud
Av Bente Ulla
- 8** Sak i fokus: Når krigen når barnehagene
Av John Roald Pettersen
- 14** Sak i fokus: Reaksjoner på meldinga
Av John Roald Pettersen
- 86** Utetid = Kvalitetstid!
Av Stina Haugen
- 88** Kvalitet på tur
Av Gjertrud Stordal og Gro Follo
- 96** Skummelartige fartsleker
Av Jorge Navarra Fica

debatt

- 72** Intet er mer som skrift i sand, enn løfter om kjærlighet
Av Ninni Sandvik
- 73** Et lite gjennomtenkt forslag
Av Helene Valvatne
- 75** Hvite striper på veien
Av Wanja Lodalen
- 77** Ett skritt frem og to tilbake
Av Espelund, Hellesnes, Holmen og Roméjon Løvig
- 78** Vi etterlyser et «stopp!»
Av Sigrid Hoveid og Marianne Østli
- 79** Regjeringens manglende forståelse
Av Kjartan A. Belseth og Trude Skogsberg
- 81** Vi risikerer å miste noe hvis vi får utbyttebeskrivelser
Av Ann Sofi Larsen
- 82** Den karnevaleske latterens vilkår
Av Jostein Paulgård Østmoen
- 84** Språk og kunnskap
Av Beate Leirpoll

forskning pågår!

- 102** Barns overgang fra barnehage til skole
Av Hilde Dehnæs Hogsnes
- 106** I gang med doktorgrad om mobbing
Av Einar Myrenget
- 109** Forsker på flerspråklige toddlere
Av Steinar Sund