

Vi skaper framtida

Nasjonal barnehagekonferanse i Kristiansund 2010

Meir enn.. Med glød i pedagogisk arbeid

Nokre prioriterte idear i pedagogisk arbeid

Eit samandrag i Kari Søndena sitt hovudinnlegg.

Kva er det som kjenneteiknar ein god barnehage? Definisjon av kvalitet i barnehagesamanheng kan vere så mangt. Vi må ikkje snyte ungane i barnehagen for gode opplevingar, understreka førskulelærarane Signe Eldøy og Bente Andersen i deira innlegg. Dette seier noko om eit syn på kvalitet. Førskulelærerutdannarane Mari Anne Ellingsen Gryte og Anne Karin Fotland synte oss i deira presentasjon korleis studentar kan få høve til å trene på å ta del i barns undring gjennom estetiske læreprossar. ”Å verte berørt av livet” var eit uttrykk som dei brukte. Dette seier også noko om pedagogisk kvalitet. Eg skal også snakke om vesentlege sider ved kvalitet i pedagogisk arbeid, men no med utgangspunkt i nokre idear eller liner i pedagogikken som eg har tru på. Det vi alle har felles i vår tilnærming til kvalitet, er det som ofte vert omtalt som opplevingskvalitet eller fenomenologisk kvalitet (Kvistad og Søbstad 2005). Denne handlar om ei interesse for *korleis vi opplever dei fenomenona som trer fram for oss*.

Ein annan og meir metaforisk måte å beskrive det vi alle saman held på med på konferansen ”Vi skaper framtida” her i Kristiansund, er at vi alle snakkar om kvalitet i pedagogisk arbeid, men vi gjer dette på ulike deler av ei scene. Bente og Signe er ”on-stage” og deler erfaringar med oss frå direkte kvalitetsarbeid saman med ungane. Anne Karin og Mari Anne er litt lengre bak på same scena med deira studentperspektiv. Det eg no har å seia dannar eit bakteppe og kan karakteriserast som ”back-stage” kunnskap i denne samanhengen. Som vi veit frå produksjon av teaterførestillingar, vert det inga førestilling utan at alle – både ”on-stage” og ”back-stage” gjer jobbane sine. Slik kan ein også sjå det i arbeidet med pedagogisk kvalitet.

I det følgjande vil eg fokusere på desse hovudpunkta:

- barnets eige perspektiv og vaksne sitt barneperspektiv
- ”aging together” og livsverdforståing (fenomenologisk sosiologi og livsverdsfenomenologi)
- danning, utvida tenking og kompetanse

Til saman ser eg desse punkta som eit stort og viktig ”vi må hugse på at...” Eg tillet meg å sitere min bestefar, som var både skulestyrar, lærar, dirigent og klokkar i ei lita bygd på nordvestlandet. Han skriv slik i notatane frå førelesningane om pedagogikk på Stord i 1908 (Søndena, 2004:96):

Apperception er samansett av ”ap”, som tyder ”til” og av ”perception” som tyder ”skyn”. Det vil då seie at apperception tyder ”Knytt til – så med skynar det”. Kva verde har då apperception? Fyrst og fremst har han verde for kunnskapen, fordi me gjennom apperception bind saman nye hugsjå og umgrep med dei gamle hugsjå og umgrep og ordnar samstundes det nye i det me visste frå fyrr, so det vert heilt og samanhengjande. Fyrst gjennom apperceptioen vinn med skyn”.

Fortid og notid – viktig for framtid, med andre ord. Det eg no vil seie i forlenginga er viktig for utviklinga av ”skynet” – eller pedagogisk visdom og klokskap. Dette oppfattar eg som meir omfattande enn faktakunnskap og det mykje brukt kompetanseomgrepet – og meir i retning av kyndighetsomgrepet, slik dette ein gon var uttrykt i rammeplanen.

Barnets eige perspektiv og vaksne sitt barneperspektiv

Det er stor skilnad på barnet sitt perspektiv og barneperspektiv. Som vaksen kan vi aldri ta barnets eige perspektiv – fordi vi ikkje er barn lenger – vi er i prinsippet ”u-barn” – fordi vi er vaksne. Det inneber at den vaksne pedagogen har erfaringar og kunnskap som tvingar han/henne til å sjå verda annleis enn barnet. Vi kan berre ha ulike vaksne sine perspektiv på barnet. Det beste vi kan gjere er å heile tida streve etter å komme nært opp til barnets perspektiv, gjennom det vi kan kalle pedagogisk situasjonsobservans. Med dette meiner eg å strengt påakte det som synes å vere viktig for barnet her og nå, tolke det og reflektere over kva det kan bety. Å komme nært barnets perspektiv fordrar også at barnet hjelper til sjølv. Vi må som pedagogar gje barn ei forståing for at deira signal til omverda er av stor verdi. Vi vaksne må vidare ta i bruk vår evne til å tolke og reflektere, slik at vi kjem i posisjon for å undre oss saman med barnet. Dette er noko anna enn å jatte med barnet, og det er grunnlaget for ein optimal pedagogikk.

Men, å gjere vårt beste som vaksne for å tolke eller ”lese” barnet er ikkje utan vidare det same som å komme nært til barnets perspektiv. Vi må vere vel vitande om, at det heile tida er vår tolking som vaksne av det vi ser – og ikkje barnets eiga oppleving som ligg til grunn. Surrealisten Henry Magritte har laga eit bilde av ei pipe, og dette har tittelen ”Dette er ikkje en pipe”. Med denne tittelen ynskjer han nettopp å få fram poenget med at sjølve påstanden (pipe) er noko anna enn tolkinga/framstilla på bildet. På same måte vert det avgjerande viktig for den vaksne å vite kor ein hentar ”maten” til tolkingane frå. Lat meg ta nokre døme (frå boka Kraftfull refleksjon):

- Per og kjøtkakene. (Bestefar: Du får tre kjøtkaker og et dei alle opp med ein gong – for dei var så gode. Kva har du att? Per: saus og poteter). Min lærar-bestefar med pedagogikk-kunnskapen frå seminaret på Stord heilt i byrjinga av førre århundre les barnet i lys av rett/feil. Dette er ein type pedagogisk teori – ”mat” til tolking av barn. (Feil svar er her også morosame).
- ”Kvifor brenn det i brannbilen?”/”Kvifor ligg barn innesperra i ruinar og dør langsomt på Haiti?” Huff då – seier vi kanskje. Barn i førskulealder er for små (les umodne) til å forstå – dei må skånast.

Innleiingsvis i går snakka eg om skilnad på ”å sjå på” og ”å lytte til”. Desse døma ovanfor på dei vaksne sine tolkingar er alle uttrykk for ein ”sjå-på-pedagogikk” - til dømes i lys av kva Per skulle kunne meistre i relasjon til alle andre elevar på same alder. Jf. Også krav til eittåringen, toåringen, treåringen... Slike utviklingspsykologiske perspektiv er viktige i diagnostiseringssamanheng – ”kva kan ein vente seg av barn på denne alderen...” Men, ”vi ser på” like fullt i lys av universelle kategoriar. Vi betraktar her også ungane i eit ”mangelperspektiv”, forstått som ”kva dei ennå ikkje kan”.

Alternativ: livsverdpedagogisk forståing. Dette handlar om ”å lese barnet” med utgangspunkt i pedagogen sitt strev etter å komme nær barnets eige perspektiv:

- korleis kan eg som vaksen tolke det Per seier (om kjøtkakene) og hjelpe han vidare i tenkinga? Kva er det Per ser når han svarar som han gjer? Kva ville førskulelærarane Bente og Signe ha sagt? Dei ville truleg ha gripe saka an med poteteljing under middagslaging i barnehagen eller liknande aktivitet. Eller?

Når barn spør eksistensielle spørsmål ("kvifor brenn det i brannbilen"), er desse spørsmåla viktige akkurat her og nå for den som spør. Å svare føreset pedagogar som vågar å vere nær barnets eksistensielle perspektiv – vågar å late vere å kontrollere barns tenking ved hjelp av universelle utviklingsteoriar. Og til tider vågar å stå i det ubehagelege. Det fordrar at ein ikkje heile tida må komme med si eiga meining som vaksen **først og med ein gong**. "Å vise venting" som forfattaren og psykologen Torvund uttrykker det. Filosofen Merleau Ponty hevdar at det handlar om å pendle mellom kunnskap og ukunne. Dette inneber at den vaksne også er i stand til å lære av barn – og ikkje berre motsett, og ta denne læringa som grunnlag for vidare didaktisk arbeid. Førskulelærarane Bente og Signe kan ikkje vite i forkant at barnet kjem til å miste egget på golvet eller at hauken kjem (jfr. deira innlegg), men dei er like fullt i stand til å lage magiske stunder og læring nærmast umiddelbart etterpå utav desse hendingane.

"Ageing together" (fenomenologisk sosiologi)

Filosofen Alfred Schütz (2002) bidreg til vår forståing av mennesket som et sosialt skapande vesen: mennesket **er** ikkje, mennesket **blir** i relasjon til andre menneske. Barnet som lagar canapear til festen i barnehagen **er** ikkje berre to år, men to år på den måten som førskulelærarane Bente og Signe og andre pedagogar tillet han å vere det. Ein toåring er såleis mykje meir enn ein toåring. Signe **er** ikkje berre førskulelærer, men ho **blir** den spesielle førskulelæraren i relasjon til "canapeprodusenten". Eller som Mari Anne sa, ho er meir enn lærar, ho er kvinne, ho er mor, ho er dotter o.s.b. Vi **blir** til i ulike kontekstar, avhengig av dei vi er saman med. Sagt på ein annan måte: barn vert undrande – dersom dei har med-undrande vaksne rundt seg. I dette perspektivet vil eg trekke fram noko viktig: Eg siktar til det som filosofen Schutz ein gong peika på, og som har med fortid, notid og framtid å gjere, "ageing together". Med dette meiner Schutz – som eg også var inne på i går – at uansett om vi er vaksne eller barn, så vert vi eldre saman gjennom våre samvær – gjennom å vere til stades i livet samstundes. Dette botnar i eit grunnleggande menneskeleg fellesskap, som rommar meir enn berre oppleving av ein annan. Å verte eldre saman gjev grunnlag for å kople saman individ (korleis barn utviklar seg) og samfunn (korleis barn lærer) på ein spesiell og viktig måte. I ei **forståing av fellesskap og relasjonsperspektiv** som rommar vern om barnet (individet), så vel som vern om verda (samfunn). Eg tenkjer slik: dersom pedagogen berre vektlegg det einskilde barnet sine undringsprosessar, kan vi bidra til små "undringsatletar". Dette som ein parallellitet til vaksne som refleksjonsatletar – slik filosofen Jon Hellesnes har peika på. Han siktar til refleksjon for refleksjonens skuld. Her vert undring og refleksjon kopla mot individets behov, til "eg" og "mitt". Men, undringa kan – på same måte som refleksjonen – kultiverast – gjerast meir elastisk eller få oss til å tenke utvida. Då har ein eit blick for det sosiale som vi alle er ein del av. Utan ein slik utvida tankegang, får ein berre blick for sitt eige beste. Det vert innskrenka medvit og kan føre til barbarisk åtferd. Eg siktar til vern om barnet og ikkje om verda – og utvikling av "barnetyrrani" (Arendt, 1993) og små egoistar som verste utfall. Det er pedagogane som må kultivere undringa og gjere denne til utvida spennande tenking saman med ungene.

Danning, utvida tenking og kompetanse

Danning er noko meir omfattande enn utdanning og kompetanse. Danning er ein læreprosess som gjer individet muligheit til å framstå som heil, det vil seie ta i bruk alle sine evner. Pedagoen nøyer seg ikkje med å formidle eller påverke åtferda (rett/galt), men skapar muligheit for den einskilde til å verke med som undrande og tenkande individ. Danning handlar om å kunne ta perspektiv og fordrar ”noko” (kunnskap og innsikt) å tenke ut i frå. Det fordrar evne til ”apperception” – å knyte saman gammalt og nytt til ein større heilskap, som min lærar-bestefar sa det. Filosofen Peters poengterte at danning var ”innviing i det som er verdifullt” (Opdal, 2008). Den norske filosofen Anders Linseth seier at det handlar om forminga av studenten ”der han eller hun kommer på plass i forhold til kunnskapen”. Det handlar då om å verte i stand til å leigitimere/begrunne kunnskapens gyldigheit eller ugyldigheit i einskilde situasjonar – om å kunne ta del i diskusjonar kor det vert sett spørsmålsteikn ved kunnskapen. Det handlar om å få rom for refleksjon – for personleg, reflektert og kritisk kunnskapstileiging – det handlar om medvit om praktisk yrketeori og om muligheit for kontinuerlig utviding av denne. Det fordrar utvida tenking og meir enn kompetanse.

Kompetanse? Med den danske idehistorikaren Dorthe Jørgensen vil eg avslutningsvis stille meg noko skeptisk til ein framtid i barnehagen, som utelukkande bygger på kompetanse. Jørgensen seier at kompetanse er ”noko ein har, fordi ein veit noko, kan noko og gjer noko som er nødvendig i ein gjeven sosial situasjon og i ein breiare kulturell kontekst” (Jørgensen, 2008).

Målet med kompetanse er relatert til det ein treng i samfunnet, til å kunne føre seg i samfunnet, til sosial kontroll. Viten sitt fokus er her flytta frå **viten sitt innhald til viten sin nytteverdi**. Viten er vorten instrumentalisert gjennom sterke kompetansefokus, hevdar Dorthe Jørgensen. I rammeplansammenheng: finn vi ulike delkompetanse-områder: didaktisk-, endrings-, sosial-, etisk- og fagleg kompetanse. Viktige kompetanseområder å utvikle for ein førskulelærarstudent, men er det tilstrekkelig for å skape kvalitet i barnehagen?

Eit viktig spørsmål er om ikkje eit for ein-sidedig kompetansefokus fører til tilpassing til det eksisterande, til ei konservering av eksisterande pedagogikk og til det som eg i annan samanheng har kalla immanent refleksjon. Immanens: ibuande. Det som alt er og djuptenkning kring dette. Kompetansens refleksjonsgrunnlag botnar i spørsmål som ”korleis skal eg... for å...” Kompetanse er ikkje retta mot å reflektere over ulike tenkemåtar i samfunnet. Jf. Dømet mitt med dama som brekte lårhalsen på glattisen. Eg utviste her handlingskompetanse – eg kunne gjere det nødvendige i ein bestemt situasjon utifrå ein instrumentalisert viten – ringe etter ambulansen. Dette er sjølvstøtt veldig viktig. Men, eg mangla her ei utvida tenking eller det eg kallar for kollektiv refleksjon. Denne er knytt til spørsmål som ”korleis er det vi i vårt velferdssamfunn tenker når vi tenkjer?” ”Kva slags diskurs er rådande?”

Danning er altså noko anna enn kompetanse. Danning legg mindre vekt på utvikling av evner hjå den einskilde og meir vekt på tenkemåten som ligg til grunn for utvikling. Når førskulelærarane Bente og Signe gjer eit medvite skilje mellom det bordet ungane sit ved når dei et, og det bordet som ungane arbeider med leire ved, ligg ein kollektiv refleksjon – og danning til grunn: måltid i tripptrappstol med bøyle, ungane er fastspende – ein appell om små rørsler (tvang til å sitte). Arbeidsbordet har ein annan appell: til små barns behov for store rørsler, frivilligheit, gå til og frå i aktiviteten. Eit døme på korleis dei vaksne pedagogane

tenkjer når dei tenkjer. Med andre ord: tankemåten som ligg til grunn for tenking om barnet si utvikling. Dette er transcendent (overskridande) refleksjon. Og – ikkje nødvendigvis noko som kjem med utvikling av kompetanse.

Eg vil runde av med å trekke nokre liner tilbake til skilnaden på barnets eige perspektiv og den vaksne pedagogen sitt perspektiv på barnet. Eg har i annan samanheng skildra det som vert krevd av den vaksne i denne samanhengen for didaktisk sensualitet. Eg vil her hevde at ein slik sensualitet er avgjerande for måten pedagogar er med å skape framtida til ungane i barnehagen på. Didaktisk sensualitet er det som vert krevd for å komme så nært som muleg til barnets eige perspektiv, til det som Pramling og Doverberg(2003) i fenomenografiske ordelag omtalar som barnets sitt ”andre ordens perspektiv”. Dei siktar til barnet sin eigen måte å tenkje på og barnet sine eigne oppfatningar av eit fenomen. Dette er i neste omgang det som skal danne utgangspunkt for didaktisk arbeid i barnehagen, hevdar også dei. Dersom vi er innstilte på å hjelpe ungar vidare i deira tenking, til dømes Per med sitt ”andre ordens perspektiv” i historia om kjøtkakene, så må vi være medvitne om korleis vi stiller spørsmål, korleis vi følger opp og vere nøye med å skape rom (tilstrekkeleg tid) for undring. Dette fordrar den didaktiske sensualiteten av pedagogane. Denne kan vi ikkje oppnå gjennom kompetanse eller eit erklært pedagogisk program. Det er meir snakk om ei dygd (dyd) i pedagogisk samanheng. Dygd kjem av verbet ”å duge”. Denne dygda inngår i det filosofen Edith Stein (1891-1942) karakteriserte som læraren sitt profesjonelle ethos. På same måte som den overskridande refleksjonen, kan eit profesjonelt ethos opparbeidast og kultiverast, men den må stadig haldast vedlike. Å hugse på dette, er kanskje den største utfordringa når vi vil skape gode framtider gjennom dagens pedagogiske arbeid i barnehagekvardagen.