

Barns medbestemmelse og rett til egne valg

Overgangen mellom barnehage og skole

Astrid J. Eggen

Barns medbestemmelse og rett til egne valg

Overgangen mellom barnehage og skole

Astrid J. Eggen



Høgskolen i Nord-Trøndelag
Arbeidsnotat nr 225
Avdeling for lærerutdanning
ISBN 978-82-7456-562-3
ISSN 1501-6285
Steinkjer 2008

BARNES MEDBESTEMMELSE OG RETT TIL EGNE VALG

- i overgangen mellom barnehage og skole

1.1 Bakgrunn for prosjektet

”Barns medbestemmelse og rett til egne valg” er en videreføring av prosjektet ”overgang - barnehage skole” OBS delprosjekt 3, ”Styrking av 5-9-åringenes sosio-emosjonelle beredskap i barnehagen og skolen” (Lillemyr, O.F, S. Bergstrøm, A. Eggen, S. Skevik, K. Støp & A.L.S.Voll, 1998).

Prosjektet ”overgang barnehage-skole” gikk over en periode fra 1995 - 1998, og hovedideen i prosjektet er at barn i den alderen kan ganske mye allerede når de kommer på skolen, altså har en betydelig kompetanse.

Nyere forskning tyder på at barn allerede i 5-6 års alderen har en relativt klar oppfatning av seg selv og sin egen dyktighet på ulike områder. (Spesifikk selvoppfatning). Det som da blir viktig for i denne alderen er at de føler seg trygge om de skal våge å forsøke seg på utfordringer. Barna må ha følelse av tillit til at de selv klarer utfordringen.

Hovedproblemstillingen var utformet på denne måten: Hvordan kan praktisk-metodisk arbeid som bygger på kunnskap om barns selvoppfatning og indre motivasjon, bidra til å øke barnas interesse for de pedagogiske oppleggene i barnehage og skole?

Prosjektet var et oppdrag fra KUF i samarbeid med BFD, og lagt opp som en kombinasjon av forskning og utviklingsarbeid. Det deltok cirka 400 barn i alderen 5-9 år fra 6 barnehager og 6 skoler.

Delprosjektet 3 omhandlet i hovedsak barn med sosio-emosjonelle vansker, og hvordan man kan styrke deres motivasjon for de aktivitetene som foregår i barnehage og skole.

Utviklingsarbeidet strekte seg fra 5-åringene i barnehagen til 4.klasse i småskolen. Vi ville prøve ut ulike praktisk – metodiske opplegg i barnehagen og i skolen.

Delprosjektet startet med utgangspunkt i ett eller flere barn med sosiale og emosjonelle vansker.

20 barn (fra ulike grupper/klasser) gjennom alle 3 årene var forhåndsutplukket av førskolelærer/lærer. Dette er i forhold til problemstillingen i delprosjektet. 16 av disse barna var med på dybdeintervju, 20 av dem var med på observasjon og vurderingsskalaen.

Ideene fra dette utviklingsarbeidet gikk i hovedsak ut på at barna og elevene fikk være med å prege barnehage/skoledagen, ved å selv være med å bestemme hvilke aktiviteter barna skulle gjennomføre i løpet av dagen.

Målet med utviklingsarbeidene var også at dette skulle føre til økt interesse for varierte leik og læringsaktiviteter. Delprosjekt 3 startet med utgangspunkt i barn med sosiale og emosjonelle vansker, men de pedagogiske prinsippene som vi etter hvert fram til, ble gjennomført i hele barnegruppa/klassen.

Tanken om at pedagogens holdning er viktig i denne sammenhengen stod også sterkt i fokus. Prosjektet skulle bidra til å danne et bedre grunnlag for skolen når det gjaldt å engasjere barnet for aktivitetene det møter i småskolen, ved at en baserer motivasjon for læring i en positiv kompetanseopplevelse og vektlegger det å stå sosialt rustet til å møte utfordringer. Det var også lagt vekt på i Læreplanverket for grunnskolen (L97). Denne vektleggingen ville

forhåpentlig gi gode læringsvaner og positive samhandlinger for elevene i småskolen, med konsekvenser for hele skoleløpet. *Dette er også sentrale føringer i den nye læreplanen for grunnskolen (K06), og den nye Rammeplanen for barnehagen (R06).*

Høsten 2002 gjennomførte jeg en spørreundersøkelse i en av kommunene som var med for å se hvor mye av ideene fra delprosjekt 3 som fortsatt blir brukt i barnehagen og i skolen. Tidlig på vinteren 2003 mottok jeg de utfylte spørreskjemaene. Med dette prosjektet ønsket jeg å finne ut hvor mye av de praktisk-metodiske prinsippene fra delprosjekt 3, som fortsatt er aktuelle som deler av det pedagogiske opplegget i barnehagen og skolen.

1.2 Det nye prosjektet i 2002/2007

Jeg ville undersøke gjennom det nye prosjektet om barna fortsatt har stor grad av medvirkning i forhold til aktiviteter og om de får være med å ta avgjørelser. Resultatene fra delprosjekt 3 viste også med stor sikkerhet at barn med sosio-emosjonelle vansker har større behov for å være med å bestemme over sin egen hverdag enn de andre barna i utvalget hadde. Barn med sosio-emosjonelle vansker har også større interesse for fri læring enn resten av barna i utvalget, og det viste seg at barn med sosiale og emosjonelle vansker også hadde betydelig lavere interesse for lærerstyrt læring enn de andre barna i utvalget. (Lillemyr, O.F. et. Al., 1998).

For å finne ut mer om de pedagogiske prinsippene i barnehage og skole er undersøkelsen bygd opp på følgende måte, nemlig en spørreundersøkelse til de aktuelle barnehagene og skolene.

I denne undersøkelsen bygger jeg på disse teoriene.

Deci & Ryans' prinsipper om å styrke indre motivasjon gjennom at barn får muligheter til å ta egne valg og ha medinnflytelse på det som skjer, virker svært relevant i en slik sammenheng. Disse prinsippene går ut på:

- Behov for å være kompetent (kompetansebehov)
- Behov for selvbestemmelse (selvaktualisering)
- Behov for tilhørighet (sosialt og kulturelt)

Det som fremmer en tilfredsstillende av disse behovene, vil også fremme indre motivasjon. Det som blir avgjørende for å stimulere indre motivasjon, kan etter Deci & Ryans mening formuleres i 3 hovedprinsipper:

Støtte selvstendighet

Gi støtte til selvstendighet, valg av aktivitet, oppmuntring til initiativ (minke kravet om og utføre noe på en bestemt måte), vise at en har tro på at barnet har (eller kan skaffe seg) tilstrekkelig kompetanse for å gjennomføre oppgaven.

Klargjøre struktur

Klargjøre konsekvenser av handlinger, klargjøre forventninger, gi feedback, støtte barnets følelse av selv å ha kontroll med det som skjer, bidra til oversikt over oppgaven.

Vise engasjement

At viktige personer (f.eks. barnas foreldre, læreren, venner) på ulike måter viser at de er interessert i det barnet gjør, det barnet greier, og i selve barnet. Det viser at en ønsker å involvere seg i barnet, og at en "bryr seg om det".

I følge Lillemyr (2004) tyder mye på at barn allerede i 5-6 års alderen har en relativt klar oppfatning av seg selv og sin egen dyktighet på ulike områder. (Spesifikk selvoppfatning). Viktig for barn at de føler seg trygg om de skal våge å forsøke seg på utfordringer, de må ha følelse av tillit til at de selv klarer utfordringen.

Forskning har tidligere avdekket at metodisk tilrettelegging trolig tjener på å ta spesielt hensyn til barns utviklingsnivå, samt barnas interesser og kulturell bakgrunn (Leibowitz og Chates 1995 m.fl.).

Sammenfattende ser følgende forhold ved metodisk tilrettelegging ut til å være sentrale for førskolebarn, og særlig for barn med spesielle hjelp- og støtte behov.

- oppfatning av egen dyktighet på sentrale områder
- følelsen av tillit til at de selv klarer utfordringer
- følelse av at de selv klarer utfordringer
- følelse av å ha innflytelse og «kjennskap» til hva som bestemmer det som skjer i klasserommet

Dette tyder på at sosio-emosjonelle hensyn i motivasjons- og læringsarbeidet gir den beste uttelling for elevene i form av vekst og kunnskapstilegnelse. Arbeidet må starte allerede i barnehagen. Forskning viser at sosial kognisjon hos barn (dvs. bevissthet om egen oppfatning, og forståelse og innsikt som er sosialt fundert) allerede tidlig kan være sterkt forankret i samspillet med jevnaldrende og følelsen av å være sosialt akseptert av venner (Mice, Pettit & Meece 1995).

Av nyere forskning vil jeg vise til Lillemyr og Søbstad (2004) med fokus på resultatet i deres undersøkelse gjort av skolebarn i Australia og i Norge hvor det er funnet en mye høyere interesse for fri læring blant utvalget av barn i alderen 7-9 år. De nye resultatene viser en likhet med resultatene fra delprosjekt 3 som gjaldt barn med sosiale og emosjonelle vansker. Dette er derfor aktuelt å bruke i analysene av prosjektet.

Anne Lise Løvlie Schibbyes dialektiske relasjonsteori (Løvlie Schibbye 2002) er også grunnleggende i tankegangen her da resultatene jeg bygger på viser at når det gjelder barns med sosio-emosjonelle vansker, er det svært viktig at de kan trekke positive konklusjoner om seg selv. Et av hovedpoengene i Løvlie Schibbyes teori er at hvis du vil hjelpe et individ til å få et selvstendig forhold til egne opplevelser (bli autonom), er det viktig å kommunisere anerkjennelse.

1. 3 Presentasjon av undersøkelsen i delprosjekt 3.

For å kunne vurdere resultatene fra spørreskjemaet fra 2002/2004 er det interessant å se på noen av resultatene fra delprosjekt 3.

Målet med utviklingsarbeidene i delprosjekt 3 var at dette skulle føre til økt interesse for varierte lek og læringsaktiviteter. Et av utviklingsarbeidene hadde tittelen “æ e bra!” og gikk ut på å styrke barns sosio-emosjonelle beredskap gjennom leikegrupper. Dette gjaldt de to 1.klassene (6-åringene) ved Frosta skole. Barna ble delt inn i familiegrupper, hvor barna fikk bestemme innholdet i deler av, eller en skoledag. Samtidig skulle personalet jobbe med de voksnes væremåte, motivere barna og gi de rom for å velge. Det at barna selv fikk velge aktiviteter, kan være med på å styrke barnas motivasjon for lignende aktiviteter, og kan virke styrkende på motivasjon generelt.

Deci & Ryans tre prinsipper om å støtte selvstendighet, klargjøre struktur og vise engasjement var utgangspunkt for denne tankegangen. Målene var å la hvert enkelt barn få være med å ta ansvar over sin egen hverdag i skolen, styrke det sosiale samspillet og bevisstgjøre de voksne på barnas valg. Flere av klassene på Frosta skole fulgte de samme prinsippene som 6-åringene. Tittel på utviklingsarbeidet til 3.klassene var “Grønn dag, rød dag, blå dag og gul dag”. Her skulle hver familiegruppe (fargegruppe - består av 5-6 elever) bestemme sin dag i felleskap. Klassene fikk i lekse å skrive ned hvordan deres skoledag skulle være om de selv fikk bestemme. Læreren brukte vel en skoletime på å samsnakke med de ulike elevene om hva de ville ha med. Sluttresultatet ble slik at alle elevene fikk minst ett av sine ønsker, og det ble skrevet ned på et ark. Neste skoledag ble dagens plan avduket og offentliggjort av elevene selv foran hele klassen. Valgene varierte fra maling av Munch bilder til lek med biler og trafikkskilt. Utetime var også en aktivitet som ble hyppig valgt av barna.

Erfaringene med utviklingsarbeidene er at en slik dag er svært populær for barna. Hovedideen i prosjektet om at barna kan ganske mye når de kommer til skolen, at de har en betydelig kompetanse ser ut til å være svært relevant når det gjelder delprosjekt 3. Våre erfaringer er at elevene kan og vil mye, og at de velger varierte aktiviteter.

Prosjektet har også blitt videreført til andre deler av skoledagen og andre fag. Gjennomgående så virker erfaringene med OBS-prosjektet positive. Når de i kunst og håndverk timene valgte Paul Cezanne, så brukte de dette som et utgangspunkt for å lære om “stilleben”, de lærte om geometriske former, om linjer i landskapet, og de måtte konsentrere seg lenge når de malte. Tilslutt skrev de noe av dette ned på tavla, og samlet det i en bok. Det å ta utgangspunkt i en ting som elevene er opptatt av, kan altså føre til læring på flere områder. “Uteskoledagen” ga flere eksempler på dette. Ideen til uteskole oppstod gjennom barnas frie fantasi over et opplegg de tidligere hadde i klassen (naturvette-hefte). Fagene ble integrert gjennom ulike aktiviteter ute gjennom å telle trær, rekne med dem, lage gangestykker og rekne blomster og steiner (matematikk).

Videre ble norsk integrert gjennom å sitte i ring og lese, lese på skilt, se i bøker og lese om det vi ser, skrive om det vi ser og det vi vet om skogen. I musikktimene lyttet de etter lyder og sang, i tegnetimen skulle de tegne det de ser og i natur og miljø skulle de samle alt de fant i naturen rundt seg etc. Elevene og læreren var godt fornøyd med en annerledes skoledag. Barna var læremestere for hverandre, de voksne var “lyttere” og tilskuere som kunne stille spørsmål. Barna følte de bestemte sjøl over hva de gjorde, og i sitt eget tempo. Neste uteskoledag kan elevene i enda større grad være ansvarlig for planlegging av opplegget.

Tanken om at pedagogens holdning er viktig i denne sammenhengen stod også sterkt i fokus. Prosjektet skulle bidra til å danne et bedre grunnlag for skolen når det gjaldt å engasjere barnet for aktivitetene det møter i småskolen, ved at en baserer motivasjon for læring i en positiv kompetanseopplevelse og vektlegger det å stå sosialt rustet til å møte utfordringer. Det er også lagt vekt på i Læreplanverket for grunnskolen (K06) under prinsipper for opplæringen:

–Helhetlig opplæring tilpasset lokale og individuelle forutsetninger og behov.

–Basiskompetanse: Sosial og kulturell kompetanse, motivasjon for læring og læringsstrategier.

–Elevmedvirkning og samarbeid med hjemmet

Denne vektleggingen kan være med på å legge grunnlaget for gode læringsvaner og positive samhandlinger for elevene i småskolen, med konsekvenser for hele skoleløpet.

1.4 Resultater fra spørreskjema 2002/2004.

Når det gjelder tankegangen fra utviklingsarbeidet så svarer en av pedagogene at hun bruker ideene ganske ofte i det daglige arbeidet også i 2003, 2 svarer av og til og to svarer lite. Ut fra dette kan vi se at tankegangen 5-6 år etter fortsatt er i bruk både i barnehagen og i skolen. Dette spørsmålet gjaldt utviklingsarbeidene "Min dag", "Konge på haugen", "lærer for en dag" osv.

En lærer svarer at grunnen til at hun ikke bruker tankegangen fra utviklingsarbeidene mer, er at de andre lærerne på trinnet ikke kjenner denne tankegangen.

Flere svarer at tankegangen fra OBS-prosjektet er på plass når det gjelder veiledning av de voksne på småskoletrinnet og at teorigrunnet i OBS-prosjektet på mange måter er ryggraden i det daglige arbeidet.

Videre fokuserer en av pedagogene på at barneperspektivet er viktig i forhold til organisering av arbeidsmetoder og innhold.

En annen pedagog skriver at de første årene ble det av og til at familiegruppene hadde "grønn dag", "rød dag", der de kunne bestemme dagens aktivitet, men at det nå det siste året hadde blitt lite. Likevel ligger tankegangen der, og pedagogen planlegger å ta "blå dag" mot slutten av skoleåret.

Flere av pedagogene påpeker at uteskole er en av de aktivitetene som de fortsetter med etter OBS-prosjektet.

En annen viktig konsekvens av prosjektet er at intervjurunden har hjulpet pedagogene med hensyn til elevsamtaler. Dette er et resultat som det ikke ble satt fokus på under selve gjennomføringen.

En pedagog skriver at de fortsatt jobber av og til med at elevene får bestemme opplegg for egen skoletimer, og at noen av elevene fortsatt velger å være med å lede timene. Videre får elevene selv velge hvor mye ekstra arbeid de vil gjøre, og om de vil jobbe alene eller sammen med flere.

I en av barnehagene holdt de på med opplegget "Min dag" til våren -2000, men etter det ble det avviklet. Pedagogen legger enda stor vekt på tankegangen fra prosjektet som hun mener har vært med å påvirke det indre liv i barnehagen. Det har med andre ord vært med å påvirke de voksnes måte å arbeide på.

”Ikke så mye som under og like etter OBS-prosjektet. Ikke som ”Min dag”, men personalets væremåte er blitt mer anerkjennende og empatisk, slik at det er naturlig i de ulike hverdagssituasjonene å lytte til barna, og ta hensyn til deres ønsker!! SÅ SLIK SETT ER DET VEL MER ENN ”AV OG TIL”.

1.5 Drøfting

Ut fra spørreskjemaene kan vi se en tendens til at OBS-ideene har blitt en del av hverdagen både i barnehagene og på skolen som var med i delprosjekt 3. Det ser ut til å ha blitt en naturlig arbeidsmåte for pedagogene.

I rapporten ”Klar, ferdig, gå – tyngre satsing på de små”, spør Frode Søbstad (2005) om arbeidet i barnehagen kan kvalitetsikres, fordi det er relativt, dynamisk og verdiavhengig. Ut fra resultatene fra spørreskjemaet kan det se ut som at deler av barnehagene og skolen i delprosjektet har utviklet et felles verdigrunnlag. Dette verdigrunnlaget kan være med på å skape en trygg og god overgang mellom barnehage og skole.

”Å gi borna våre ei god opplæring er blant det viktigaste vi som samfunn kan gjere. Eg har som mål at alle elevar i ein skule som er prega av stort mangfald, skal få betre læringsutbytte, styrkte sosiale dugleikar og eit godt læringsmiljø, seier kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell”.

(05.12.2007)

Rammeplan for barnehagen sier at det må legges til rette for at barn kan ta avskjed med barnehagen på en god måte kan glede seg til å begynne på skolen og oppleve at det er sammenheng mellom barnehage og skole.

”Barnehage og skole er begge institusjoner for omsorg, lek og læring. Barn vil møte både likhetstrekk og ulikheter mellom institusjonene, og både barnehagen og skolen har et ansvar for at barn kan møte disse ulikhetene med nysgjerrighet og tillit til egne forutsetninger, sier statssekretær i Kunnskapsdepartementet Lisbet Rugtvedt”.

(31.01.2007).

Når pedagogene setter fokus på elevmedvirkning i elevsamtalene som en konsekvens av tidligere gjennomførte prosjekt virker det som om gjennomføringen av utviklingsarbeid i barnehage og skole kan være med å føre til langsiktige endringer i arbeidsmåter og pedagogens holdninger. Her viser resultatene fra spørreskjemaene at pedagogene har satt fokus på at barneperspektivet er viktig i forhold til organisering av arbeidsmåter og innhold. Resultatene fra Lillemyr og Søbstad (2004) blant Australiske skolebarn viser at barna mellom 7-9 år hadde høy interesse for fri læring, og delprosjekt 3 (1998) viste samme tendens, ut fra dette kan en antyde at det vil være hensiktsmessig å legge opp til større medinnflytelse blant barn også i småskolen. Dette kan også være med å skape en større sammenheng mellom barnehagen og skolen, hvor Rammeplan for barnehagen (2006), legger stor vekt på barns medvirkning.

1.6 Avslutning

Mange kan ha meninger om hva et godt læringsmiljø er, her er det forsøkt å vise noen pedagogiske metoder som kan være med å øke barns lyst til å lære i barnehage og skole. Det at barna selv får være med på å bestemme deler av innholdet i barnehagen og i skolen.

Tidligere forskning og utviklingsarbeid (1995, 1998, 2004) viser at barna blir mer motiverte for både lek og læring når de føler at de har innflytelse og har kjennskap til hva som bestemmer det som skjer i klasserommet.

I følge temaheftet om barns medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2006) har barn rett til å uttrykke seg om forhold som angår sitt eget liv. Dette bygger bl.a. på Banekonvensjonens artikkel 13 som handler om barns ytringsfrihet.

Kan man i denne sammenhengen se for seg en myk overgang mellom barnehage og skole, hvor man samarbeider om at barn kan ha medvirkning på det pedagogiske opplegget både på i barnehagen og i skolen?

Dette kan være viktige utfordringer for pedagoger i tiden framover.

Referanseliste:

- Bae, B. (2005): Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen. Oslo, Hio.
- Deci, E.L. og R.M. Ryan (1991): A motivational Approach to Self: Integration in Personality. I: R.Dienstbier, red., Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives on Motivation, Vol. 38:237-288. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Eggen, A. (1990): Er barns selvoppfatning avgjørende for det sosiale samspillet i barnegruppa? Lokalt utviklings arbeid i Sør-Trøndelag (Lua).
- Kunnskapsdepartementet (2005): Ny lov om barnehagen.
- Kunnskapsdepartementet (2006): Rammeplan for barnehagen.
- Kunnskapsdepartementet (2006): Læreplan for grunnskolen (L06).
- Kunnskapsdepartementet (2006): Temahefte om barns medvirkning. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet (2006): Stortingsmelding nr. 16, 2006-2007...og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring.*
- Kunnskapsdepartementet (2008): Stortingsmelding nr. 31, 2007 – 2008. *Kvalitet i skolen.*
- Kunnskapsdepartementet (2008): Fra eldst til yngst. Veileder om samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole.
- Leibowitz, S.L. og A.I. Chates (1995): Transition Project – Early Childhood Classrooms. Paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association, april 1995, San Francisco, California.
- Lillemyr, O.F (2001): Nyere forskning rettet mot overgangen barnehage – skole. I Norsk pedagogisk tidsskrift, nr. 5 og 6.
- Lillemyr, O.F (2002): Reform 97 in Norway: A new perspective on motivation and learning? *Nordisk Pedagogikk*, 22, 1.
- Lillemyr, O.F (2004): Lek, opplevelse og læring i barnehage og skole. Universitetsforlaget. Oslo.

Lillemyr, O.F., S. Bergstrøm, A. Eggen, S. Skevik, K. Støp, A.L.S Voll (1998): Overgangen barnehage – småskole. Et utvikling og forskningsprosjekt i Nord-Trøndelag. NTF-rapport 1998: 5a og 5b. Steinkjer: Nord-Trøndelagsforskning.

Lillemyr, O.F. og F. Søbstad (2004): Et sosiokulturelt perspektiv på lek og læring: rapport fra en komparativ studie av elever på barnetrinnet i australske og norske skoler. Trondheim: Dronning Mauds Minne. Høgskole for førskolelærerutdanning.

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (1997): Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Løkken, Gunvor og Frode Søbstad (2006): Observasjon og intervju i barnehagen. Oslo: Universitetsforlaget.

Mice, J., G.S. Pettit og G. Meece, (1995): Multiple Aspects and Preschool Children's Social Cognition: Relation with Peer Acceptance and Peer Interaction Style. Paper presentert på årskonferansen i American Educational Research Association i San Francisco, California, 1995.

Moser, Thomas og Mari Pettersvold (red.): (2008): En verden av muligheter – fagområdene i barnehagen. Universitetsforlaget. Oslo.

Rugtvedt, L. (2008): Innlegg på barnehagekonferansen I Nord - Trøndelag, 06.03. Steinkjer.

Schibbye, A.L. Løvlie (2002): En dialektisk relasjonsforståelse. Universitetsforlaget. Oslo.

Solhjell, B.V. (2007):
http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/tidsskrift_nyhetsbrev/forsiden-kd-aktuelt2/KD-aktuelt-nr-9-2007/Grunnopplaring/Stortingsmelding-om-kvalitet-i-skulen.html