

Fagartikkel: De yngste barna i åpenbarnehage

Andelen av de yngste barna har økt mye de siste årene i de ordinære barnehagene etter at barn har fått rett til barnehageplass fra ett års alder. Dette stiller nye krav til personalet så vel som til organisering og tilrettelegging av det fysiske rommet.

ARTIKKEL | SIST ENDRET: 22.11.2019

I åpen barnehage er dette en kjent tematikk idet man her lenge har erfart at andelen av de yngste barna har vært økende, blant annet som følge av generelt bedre barnehagedekning i kommunene. De yngste barna kommer til åpen barnehage sammen med en forelder eller annen foresatt i den perioden foreldrene venter på barnehageplass i ordinær barnehage og utgjør her de såkalte ventebrukerne (Haugset, m.fl. 2014).

Personalet forteller at barn som bare er noen måneder gamle, kommer til åpen barnehage. Foreldre stiller opp og har med seg sine nesten nyfødte barn, som på den måten tidlig møter andre barn og personalet i en pedagogisk virksomhet.

Det er sangsamling i åpen barnehage. I dag er det en stor gruppe foreldre og barn, de aller fleste er i sjiktet mellom seks måneder og ett år, men også et par som er opp mot skolealder. De sitter på gulvet i en stor ring. Barnehagelæreren synger, en assistent spiller og foreldrene bidrar med bevegelser og sang. En ung mor har med seg et spebarn bare noen uker gammelt. Hun sitter på gulvet sammen med de andre og med barnet vendt godt inn mot brystet. Barnet hviler hodet i hennes halsgrop. Moren klapper og stryker barnet på ryggen, mens hun vugger og beveger seg i takt med sangrytmen.

Åpen barnehage er et tilbud som bygger relasjoner, skaper nettverk og kontakt mellom ulike foreldre og er et pedagogiske tilbud for barn. Det krever kunnskap om de aller yngste barna for å kunne møte de i sine første år. Hva er det som kjennetegner denne livsperioden?

Barn som subjekt

Vår tids spebarnsforskning har etablert en forståelse og oppfatning av barnet som et «ferdig» subjekt på lik linje med andre mennesker. Å bli anerkjent som et subjekt, innebærer at vi møter dem som fullverdige mennesker med tanker, intensjoner og følelser samt evne til å inngå i relasjon og kommunikasjon med sine omgivelser og omsorgspersoner.

Barn betraktes som ferdig individer, subjekter fra fødselen av, som «human beings», som deltakere i eget liv. Dette er et syn på barn som står i motsetning til tidligere hvor man mente at barn manglet kompetanse, og derfor måtte oppdragerne forme og påvirke barnet slik at det en gang i fremtiden kunne bli et fullverdig individ (Fennefoss og Jansen, 2019). Dette tegner et syn på barnet som noe som hele tiden skal forandres slik at det kan bli noe annet enn det det er. Barn blir et objekt for voksnes oppdragelse, ikke medspillere. Man betraktet barn som «human becomings», med et fremtidig perspektiv. Dette er en forståelse av barn som «tomme krukker» (Sommer, 2005) som skulle fylles med kunnskaper, ferdigheter og verdier som samfunnet kunne innestå for.

Jacques Rousseau og Friedrich Fröbel omtalte barndommen som den uskyldige tiden i barns liv. Barnets natur var god, og det var sårbart for den påvirkningen som samfunnet og kulturen rundt påførte det. Barnet skulle beskyttes mot denne påvirkningen, og de mente at barn måtte få utvikle seg fritt og naturlig, lære gjennom sine egne aktiviteter og erfaringer. Dette er en forståelse og et syn på barnet som vi kjenner igjen fra barnehagepedagogikken.

Formuleringen å ha et syn på barnet peker nettopp på det å forstå barn som subjekter. Det betyr at barna og personalet i barnehagen betraktes som likeverdige, vi er verdt like mye, vi betyr like mye, vi inngår i relasjon til hverandre hvor vi lytter til, gir respons og åpner opp for andres forståelser. Vi er subjekter i relasjonen med hverandre. Samtidig må voksne forstå at barn ikke erfarer, tenker og formidler seg som voksne ville gjort. De er kanskje subjekter på en annen måte, de lever sin barndom på sin måte, forstår og handler ut fra egne forståelser. Berit Bae (2012) poengterer dette når hun sier at å møte den andre som subjekt betyr at vi har anerkjent den andres rett til sin egen opplevelsesverden.

Bente, barnehagelæreren, sitter på gulvet i en åpen barnehage. Måltidet er avviklet, og flere av barna har begynt å leke og bevege seg rundt i rommet. Hun tar opp Sindre, ca. 5 - 6 måneder gammel, som ligger på en madrass, setter han på fanget mot seg og synger Bake,

bake kake til pappaen kommer. Hun tar tak i hendene hans og lager små sirkler mens hun synger rulle, rulle og rundt omkring. Sindre skratter og ser intenst på Bente. Han smiler stort, men snur hodet når ei jente på ca. fire år, kommer forbi på vei bort til hylla med leker. Ja der er storesøstera di, sier Bente, følger blikket til Sindre og nikker. Han snur seg, strekker seg mot storesøsteren og smiler. Bente reiser seg og går bort til lekehyllen med Sindre hvor storesøsteren løfter han opp til seg.

Dette er et eksempel på at Sindre blir gitt rett til sin opplevelse og sine følelser. Selv om Bente har en hensikt med sin handling, formidler sang og musikk, følger hun Sindres blikk. Hun ser det han ser på og handler i tråd med det hun forstår er i Sindres oppmerksomhet. Han er knyttet til sin søster og vil være med henne. Barnehagelæreren lytter til hans kommunikasjon og forstår hans hensikt, som blir imøtekommet og ikke avvist. Vi kan forstå han som et subjekt i relasjonen og kommunikasjonen med den voksne.

Barns kroppslige kommunikasjon og lek

Både Daniel Stern og Maurice Merleau-Ponty trakk frem betydningen som den kroppsliggjorte kommunikasjonen har for de yngste barna i samspillet med andre mennesker. En rekke forskere har de siste tiårene synliggjort det mangfoldige sosiale og kroppslige samspillet hvor barnet inngår i relasjoner og kommunikasjon lenge før ord blir ytret (Løkken 2004, Sandvik 2016, Øksnes og Greve, 2015).

Før det verbale språket etableres, kommuniserer barn med kroppens uttrykk, med gester, tonefall, bevegelser, lyder og mimikk. I barnehagen skapes fellesskapet mellom barn gjennom å møte hverandres kropper og kroppsuttrykk i de daglige samvær. Vi omtaler ofte de yngstes måte å møte hverandre på som todlerens kultur og stil ut fra den måten de er sammen på i lek og aktiviteter.

Etter hvert kombineres den kroppslige kommunikasjonen med ord, men kroppens uttrykk er det mest grunnleggende. Det er gjennom de kroppslige uttrykk at barn formidler innholdet i kommunikasjonen. Vi tolker det vi tror barnet formidler gjennom de gester, tonefall og kroppsbevegelser som barnet gjør. Det er det kroppslige uttrykket som formidler meningen i kommunikasjonen.

Det er morgen i den åpne barnehagen. Josef, som er ti måneder, er kommet til barnehagen sammen med sin far. De holder på å kle av seg i garderoben, men Josef vrir og vender på seg og strekker kroppen sin mot døråpningen. Pappa bøyer seg frem, ser inn i rommet ved siden av og smiler – å ja, du har sett Maria.

Pappa «ser» Josefs kroppsbevegelser og skjønner det han vil fortelle - at han vil inn til sin venn Maria. Kommunikasjon er grunnleggende i alle relasjoner og alt samarbeid. De yngste barna formidler seg kroppslig fra de er født. De bruker blikk, lyder, kroppsholdning, mimikk og bevegelser. Slik viser de at de er vendt mot relasjonen, mot det sosiale samspillet og kommunikasjonen med sine omsorgspersoner.

Snart skal foreldre og barn spise sammen i den åpne barnehagen. Personalet har sammen med foreldre dekket bordet for formiddagsmat. Maren på halvannet år, går rundt bordet og prøver å klatre opp på benken inntil bordet, men den er for høy. Hun lager en høy lyd, stønner litt og ser mot Anne, assistenten, men hun snakker med en annen voksen og reagerer ikke. Maren går bort til Anne, tar tak i leggen til Anne og drar henne mot benken. Anne blir oppmerksom på henne, ser ned og sier: Ja, jeg tror du er sulten og vil spise. Hun løfter Maren opp og setter henne opp på benken.

Når Anne ikke hører lyden Maren lager, så tar hun tak i den voksne og drar henne – tydelige kroppsbevegelser som viser hva barnet vil, har til hensikt. Slike kroppslige kommunikasjoner foregår hele tiden. Barnets væren og kommunikasjon er kroppslig, hevder filosofen Maurice Merleau-Ponty. Det betyr at barnet finnes i verden med sin kropp, som en enhet av sanser, følelser, språk og motorikk. Det er ikke noe skille mellom kropp og bevissthet, og gjennom kroppen tar bevisstheten form. Ifølge Merleau-Ponty (1994) har kroppen erfaringer og kunnskap om livet og omgivelsene lenge før dette kan formidles verbalt.

Det er særlig to strategier som man ser barn anvender i sin kroppslige kommunikasjon og lek. Det er imitasjon og gjentakelse.

Det er tidlig morgen i den åpne barnehagen. Bare to barn og foreldre er kommet, Sander og Tale, begge snart to år gammel. Sander tar fart og løper gjennom gangen og stopper opp ved enden. Han snur seg og ser på Tale som har stått og sett etter han. Hun tar fart, ler og løper etter han til enden av gangen og stiller seg inntil veggen slik som Sander. Han gjentar løpemarsjen til den andre veggen og venter der, på Tale som gjentar og kommer etter. Begge barna smiler og viser at dette er gøy. Så, så, sier far, dere kan ikke løpe sånn, det er ikke plass til det her. Det kan vi gjøre ute.

I dette eksemplet ser vi det vi kaller for tumlelek. Det er den fysiske leken, ofte med fart og styrke. Her observerer Tale og ser hva Sander gjør. Deretter imiterer hun hans bevegelser, på sin måte, og så gjentar de lekehandlingen flere ganger. Vi kan tenke at de skaper en fartsfylt lek sammen og kommuniserer om den gjennom å imitere og gjenta bevegelsene. Fordi tumleleken ofte følges av høye lyder, fart og store bevegelser, kan den bli stoppet eller henvist til uteområdet. Når barn observerer hverandres handlinger, og svarer på dem ved å gjenta og imitere, får handlingen betydning for begge parter. Leken forsterkes og bekreftes. Den skjer impulsivt og spontant, men kan samtidig være et uttrykk for den intersubjektiviteten som finnes mellom dem; de gjør noe sammen som de forstår på samme måte. Slik kan man anta at denne leken styrker relasjonen mellom barna.

Imitasjon er en vesentlig måte å lære på, og barn imiterer både hverandre og personalets handlinger. Selve imitasjonshandlingen ser intuitiv ut, men for å kunne imitere, må barnet ha observert gjennom sine sanser, omgjort denne informasjonen til strukturer i hjernen og deretter utføre handlinger.

Tora, barnehagelæreren, har sangsamling i den åpne barnehagen. Barn og foreldre sitter i en ring på gulvet. Tora synger og lager bevegelser til sangene. Mange av barna er under ett år. Foreldrene deltar og synger med. En liten gutt, ca. 10 måneder, følger intenst med på Toras bevegelser og sang. Han krabber litt inn i ringen, setter seg på baken og strekker hendene i været og smiler. Tora nikker til han, bøyer seg frem og klapper med hendene mot han. Gutten ler høyt og vifter med hendene. Han følger intenst med på hva Tora gjør og vugger med kroppen.

Også i dette eksemplet fra en åpen barnehage kan vi se at barnet observerer og imiterer handlinger i sangsamlingen. Hans imitasjon er ikke en nøyaktig gjentakelse av Toras bevegelser, men hans tolking av det. Når Tora bøyer seg frem mot han og klapper med hendene, kan vi tenke at hun forsterker sin tolkning av barnets bevegelser med sine hender. Det er tydelig at den lille gutten lærer noe om sang, musikk og bevegelser. Barnet observerer barnehagelærerens bevegelser og imiterer på sin måte. Imitasjon er spontan og utgjør en vesentlig kilde til læring. Han lærer kanskje også noe om hvordan han kan delta og være med i aktiviteten ut fra sine forutsetninger.

Barnet som deltaker

Når vi anerkjenner barnet som et subjekt, innebærer dette å kunne inngå som en fullverdig deltaker, sier Solveig Østrem (2012). Deltakelse er knyttet til barnehagelovens tekst om barns rett til medvirkning i

barnehagelovens § 1 og § 3, (Kunnskapsdepartementet, 2011). Loven og rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) beskriver medvirkning som rett til å ytre seg, bli hørt og ha betydning for livet i fellesskapet i barnehagen.

Det grunnleggende i et pedagogisk tilbud enten det er en ordinær barnehage eller en åpen barnehage, handler om å kunne delta sammen med andre i en hverdag hvor verdier som anerkjennelse, likeverd, omsorg og trygghet kan erfares. Dette er grunnleggende verdier for barns oppvekst som formidles i FNs barnekonvensjon og vektlegges i rammeplan for barnehagen. Deltakelse innebærer relasjoner og kommunikasjon hvor barn og personalet betraktes som likeverdige og kan fremstå fritt med egne perspektiver. Slik kan vi si at det handler om å ha et syn på barn som subjekter, i en etisk praksis hvor deltakelse i relasjoner og fellesskap bygger på anerkjennelse, likeverd og respekt (Bae, 2005; Østrem; 2012, Jansen, 2019).

Å være deltaker handler om å delta i noe sammen med andre, slik at deltakelsen får betydning for livet rundt deg. Selv om barna i åpen barnehage ofte er barn under ett år, gjelder også den rettigheten for dem. De skal ha mulighet til å delta, ytre seg og formidle sine oppfatninger og hensikter i aktiviteter på sin måte i barnehagen. Samtidig trenger barn både hjelp og støtte til å lære seg både praktiske ferdigheter og lære seg å leve i et fellesskap.

Denne dagen er det mange barn fra ulike nasjonaliteter i den åpne barnehagen. Bordet dekkes og det inviteres til måltid. Flere barn sitter på egne stoler med foreldrene ved siden av seg ved bordet. Oskar, som er 10 måneder, får brødbiter lagt foran seg på en tallerken. Han spiser bejglig, putter maten inn i munnen og drikker vann av tutekoppen sin selv. Ved siden av sitter Amir, som er rundt ett år, på fanget til far. Faren stikker brødbiter inn i munnen til Amir og gir han vann fra en tåteflaske. Han tørker barnet rundt munnen ofte.

I dette lille eksemplet kan vi se at barns deltakelse varierer. Oskar kan gjøre erfaringer om seg selv som en deltaker, som øver seg i å være selvstendig og klare å spise selv. Den andre lærer kanskje at måltidet betyr å bli matet, en ganske passiv deltakelse. Samtidig vet vi at oppdragelse og selvstendighetstrening er ulik avhengig av kultur og kontekst. Og i åpen barnehage møtes mange ulike oppdragelsesmål og kulturer.

I vårt vestlige samfunn er det et mål at barn skal kunne etablere ferdigheter og tidlig være selvstendig. For de aller yngste barna handler deltakelse i den åpne barnehagen og i de ordinære mye om å kunne delta i hverdagsaktiviteter, for eksempel å spise selv ved måltider (Jansen, 2019). I eksemplene tidligere fra sangleken og i samlingsstunden fra den åpne barnehagen gjør barna erfaringer om seg selv og andre som deltakere som bidrar til aktivitetene i det fellesskapet som den åpne barnehagen er og som de inngår i.

Avslutningskommentar

Det at så mange svært unge barn kommer i den åpne barnehage skaper utfordringer for personalet. Flere ansatte forteller at det kan både være barn opptil skolebarnsalder og spebarn i samme gruppen. Det pedagogiske arbeidet skal favne et stort spekter av alder, modning og forutsetninger. Når vi vet at åpen barnehage er et mye brukt tilbud for de aller yngste, hvor mange barn og foreldre fra ulike etniske kulturer møtes, er det grunn til å tenke at åpen barnehage også er en dannelsingsarena.

I møte med hverandre, med foreldre, med et mangfold av kulturer og det pedagogiske tilbudet gjør barn erfaringer og lærer noe om det å være menneske sammen. En borger «i barnestørrelse», kaller Grindheim (2015) det, en borger som kan påvirke sine omgivelser og bidra til egne og andres livsvilkår i barnehagen.

Litteratur

- Bae, B. (red.) (2012). Barnehagebarns medvirkning. I: B. Bae (red.), Medvirkning i barnehagen. Potensialer i det uforutsette (s. 13–31). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, B. (2005). Å se barnet som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen. Oslo: Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt--noen-konsekvenser/id440489/>
- Fennefoss, A.T. og Jansen, K. E. (2019). Småbarnspedagogikk og praksisfortellinger. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grindheim, L.T. (2015). Borgarskap i barnestørrelse. I: K.E. Jansen, J. Kaurel & T. Pålerud (red.), Demokratiske praksiser i barnehagen (s. 47–65). Bergen: Fagbokforlaget.
- Haugset, B., Gotvassli, K-Å, Ljunggren, B. og Stene, M. (2014). Åpne barnehager i Norge. Organisering, bruk og betydning (Rapport 2014:9). Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling.
- Jansen, K. E. (2018). Medvirkning i praksis. Deltakelse og danning i barnehagens hverdagsliv. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2005, 2011). Lov om barnehager. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Løkken, G. (2004). Toddlerkultur. Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Merleau-Ponty, M. (1994). Kroppens fenomenologi. Oversatt av B.Nake. Oslo: Pax.
- Sandvik, N. (2016). Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner i et sammenvevd og uoversiktlig psykologisk, pedagogisk, politisk og økonomisk felt. I: N. Sandvik, N. Johannesen, A.A. Larsen, M.R. Nyhus & B. Ulla (red.), Småbarnspedagogikkens komplekse komposisjoner i et sammenvevd og uoversiktlig psykologisk, pedagogisk, politisk og økonomisk felt (s. 9–31). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sommer, D. (2005). Barndomspsykologi. Små barn i en ny tid. Bergen: Fagbokforlaget.
- Øksnes, M. og Greve, A. (2015). Vennskap. Oslo: Cappelen Damm.
- Østrem, S. (2012). Barnet som subjekt. Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar. Oslo: Cappelen Damm.
- Utdanningsdirektoratet (2017). Rammepplan for barnehagen, innhold og oppgaver.

