

# SMÅ BØRNS LÆRING

Af Rie Haslund, Rikke Sværke Madsen og Erik Sigsgaard

“Alt taler for, at dagplejen og vuggestuen skal blive stadig bedre til at gøre, hvad de allerede er gode til: at støtte barnets funktionelle læring gennem almindelig social praksis.”



Engang for ikke så længe siden skulle små børn bare *passes*. Have mad, puttes, trøstes, skiftes, kravle rundt, pludre og siden tale. Og lege. De skulle have kærlig omsorg og opmærksomhed. At børn lærte gennem deres leg og kommunikation, var man ikke så optaget af.

Fra skolealderen kom det hele så til at handle om undervisning. Den almindelige opfattelse var, at når børn bliver undervist, så lærer de. Det at lære blev i den almindelige bevidsthed knyttet så nært til undervisning, at læring gennem leg og gennem hverdagslivets handlinger nærmest ikke blev erkendt som læring. Opfattelsen, at ”når børn bliver undervist, lærer de”, blev for de fleste til, at ”børn lærer, når de bliver undervist”. Undervisning blev set som en forudsætning for læring.

Da det så i begyndelsen af 1990'erne viste sig, at danske børn i de første skoleår

læser dårligere end andre nordiske børn, var der ingen beslutningstagere, der tænkte, at det kunne være, fordi danske børns rekordhøje institutionalisering skader deres hverdagslæring og deres kropslige udvikling. Undersøgelser, der dokumenterede en med alderen kraftigt tiltagende underudvikling af bevægeapparatet hos danske børn, blev ellers offentliggjort samtidig med læseundersøgelserne. De viste en kraftig underudvikling af hase- og lægmuskler hos op til 75% af danske 10-årige børn (Sigsgaard 1998). Men undersøgelserne gjorde intet indtryk og blev slet ikke tænkt sammen med læseundersøgelserne. I stedet tænkte beslutningstagerne: Når børnene kan for lidt, må det være, fordi de bliver undervist for lidt. De fik derfor flere timer i dansk i skolen, der blev talt stadig mere om, at der skulle lægges mere vægt på det faglige, børnehaveklassen blev gjort mere undervisningsagtig og blev tvungen.

Men karaktererne ved afgangsprøverne i 9. klasse er ikke steget i forhold til år 2000, hverken i dansk eller matematik. Ingen tænkte dog: "Kan medicinen mon være forkert?", "Bliver børnene dårligere, fordi de går for meget i skole?" For at tænke den tanke må man frigøre sig fra den doktrin, at børn (kun) lærer, når de bliver undervist. Først da kan man tænke oprørske tanker som:

- At børn måske lærer det meste, når de ikke bliver undervist
- At der findes undervisning, der direkte skader børns læring
- At mere undervisning betyder mindre tid til uformel læring.

Uformel eller funktionel læring, hvad er det? Det vil vi se nærmere på via eksempler fra dagplejen og vuggestuen, når de er bedst. Lad os formulere et par antagelser om børns læring allerede nu:

- Børn lærer bedre, når de selv går i gang, end når de bliver sat i gang
- Børn lærer mere af voksne, der selv er i gang, end af voksne, der sætter dem i gang
- Børn lærer allermest af de andre børn.

## SKOLIFICERING AF DAGTILBUDDENE

Hvis man – som man oftest tænker – lærer ved at blive undervist, og børnene bliver undervist mere og tidligere i skolen og så alligevel bliver dårligere – så må det vel være, fordi børnene er mindre klar til at blive undervist, end de var for år tilbage?! Skylden må ligge hos forældrene eller hos dagtilbuddene eller begge steder. Det virker logisk at tænke sådan.

Man ser da også undertiden i medierne, at forældrene bliver anklaget for at svigte. "De opdrager ikke børnene godt nok". "Børnene lærer ikke at respektere andre". Det er hele tiden "mig først!" Den manglende disciplin i familien giver ifølge denne tankegang disciplinproblemer i skolen. Derfor lærer børnene for lidt.

Dagtilbuddene må af og til tåle samme kritik som familierne: Børnene får bare lov at lege. Der mangler "grænser" og "faste rammer". Der er for få pædagogiske aktiviteter. Børnene skal lære at vente på tur, at modtage "kollektive beskeder" og at sidde stille, for det skal man kunne i skolen. Kort sagt: Dagtilbuddene skal forberede børnene til skolen ved at disciplinere dem.

Dette pres rettes mange, men ikke alle steder mod dagtilbuddene. En del forældre er uenige og synes, at børnene skal have lov at lege og være børn mest og længst muligt. "Han kan tidligt nok komme ned at sidde på sin flade!", synes nogle. Men forældrene har svært ved at argumentere effektivt mod det fremherskende forberedelsessyn, og det samme gælder mange ansatte.

I de seneste årtier er man begyndt at stramme op med hensyn til indholdet i dagtilbuddene. Først indførtes virksomhedsplanerne og i 2004 *læreplanerne*. Budskabet var klart: Det var ikke rettigheder for børn, der skulle diskuteres, nedfældes og virkeliggøres. Det var ikke legens muligheder, der skulle lægges planer for. Det var læring. Dermed var dagtilbuddene ikke længere steder for *pasning* af 0-6-årige, men var på vej til at blive institutioner for *undervisning* af små børn. Den modsatte tendens så man dog med indførelsen af børnemiljøvurderinger i sommeren 2006. Det var første gang, ordet *børneperspektiv* blev brugt i dagtilbudsloven, og hvor det blev et krav at inddrage og forholde sig til

børnenes synspunkter omkring deres egne dagtilbud.

Skolificeringen af småbørnsområdet risikerer at forringe børns muligheder for at lære af hinanden, for at lære af virksomme voksne og for at opbygge forudsætninger for læsning – begreberne, den kropsligt-neurologiske parathed og videbegæret. Mange tror imidlertid, at den øgede opmærksomhed omkring det at lære og den systematiske planlægning og gennemførelse af læringsaktiviteter vil betyde mere og bedre læring.

### HVORDAN FOREGÅR LÆRINGEN I DEN GODE DAGPLEJE OG VUGGESTUE?

Den megen tale om læreplaner og al den tid, der går med at diskutere, udarbejde og evaluere dem, kan få nogle til at tro, at der ikke hidtil har været gjort noget videre ud af læringen i dagtilbuddene, men det er helt forkert. Der er mange eksempler på gode dagtilbud, hvor børnene lærer hver time på dagen, og hvor de voksne er opmærksomme på, at læringen skal være praktisk, lystbetonet og funktionel og ikke tvungen, skemalagt og for-

mel. Lad os eksempelvis tage et kig ind i et dagplejehjem:

### JEG KAN SELV

Amanda og Dennis får hver deres lille karaffel, som der er malet henholdsvis røde og blå prikker på. Dagplejeren Else hælder skummetmælk op i Amandas karaffel og kærnemælk i Dennis'. Børnene hælder selv mælken op i deres kopper med hjælp fra Else.

En decembermorgen i samme dagpleje:

Alle tre børn sidder ved køkkenbordet, og de har hver fået en mandarin, som Else har lavet et hul i, hvorefter de selv skræller den. Ove, Elses mand, siger "ja, selv børn i børnehaveklassen kan ikke selv skrælle, eller i hvert fald nogle kan ikke", og Else svarer: "Ja, det er synd".

Elses tankegang er, at børn lærer, hvis de voksne giver dem lov til det. Børns lærlyst er der altid, hvis børnene ellers er sunde og



Foto:  
Grafisk Himmel

raske. De voksne behøver ikke at motivere og stimulere børnene, men de skal give dem lov til at lære, og det er ikke altid, de voksne gør det.

Nogle børn begynder i skolen uden at kunne snøre sko eller skrælle mandariner. Det er synd, for de børn har ikke fået lov at udnytte deres læringspotentiale. De kan ikke klare sig i dagligdagen, men er afhængige af andre. At gøre tingene for børnene er tit det nemmeste. Else kunne have hældt mælken direkte op i kopperne, være sluppet for, at børnene måske spilder og for at sætte karafferne frem og siden vaske dem op. Men gjorde hun det systematisk, og gjorde forældrene og pædagogerne og senere lærerne ligeså, ville børnene være praktisk hjælpeløse efter den årelange institutionalisering. Denne *tillærte hjælpeløshed* ville voksenverdenen undre sig over – ”det er, som om hænderne sidder forkert på dem” – men de ville ikke erkende den som en skade, der er påført børnene gennem opdragelse og institutionalisering.

”Det er synd”, siger Else. Hendes dagplejebørn kan både skrælle og hælde – og meget andet – endnu inden de begynder i børnehaven. ”Vil selv!” ”Kan selv!”, sådan siger alle børn som små. Det er de voksnes ansvar, at de bevarer denne lyst og selvtillid.

### NYDELSESFULD LÆRING

Elses dagplejebørn *skal* ikke selv hælde mælken op eller skrælle mandarin. Hvis et barn er ked af det en dag og ingenting vil, så hjælper Else selvfølgelig. Men det sker næsten aldrig, for alle børn vil gerne og vil selv. Når der nu er så meget, man ikke kan som 2-årig, er det frydefuldt *at kunne*. Det er så ligetil hos Else. Børnene skal ikke hver dag tage stilling til, om de selv vil, eller om Else skal, de får bare mandarin med hul i, og mælken bliver hældt op i karaffen.

Ny læringsforskning viser, at læring er mest intensiv, når den er præget af ”flow” og nydelse, ikke af pligt, krav og påbud (Knoop 2004). Flow kan kort beskrives som ”lykkelig opslugthed”. Her følger en historie fra en anden dagpleje:

William sidder med en stilk med vindruer på. Han stiller den op på sin tallerken og

siger: ”Se, juletræ!”

Marian: ”Ja, er det et juletræ?”

Dan: ”Danser.”

Marian: ”Ja, vi dansede rundt om juletræet ude i haven. Hvor er juletræet henne, Dan?”

Dan: ”Rasse.”

Marian: ”Ja, ude på terrassen.”

Dan: ”Vælder!”

Marian: ”Ja, juletræet væltede ude i haven.”

Dan: ”Hjæpe rejse!”

Marian: ”Ja, så hjalp I med at rejse det op igen.”

William sidder og spiser druer, og det tager laaang tid, men Marian skynder ikke på ham, og siger ikke, at man ikke må lege med maden. Han prøver at få klasen til at stå op, holder den i toppen og slipper; den falder. Han prøver igen, holder den støttende med hånden, læner sig tilbage, betragter med glæde sit værk.

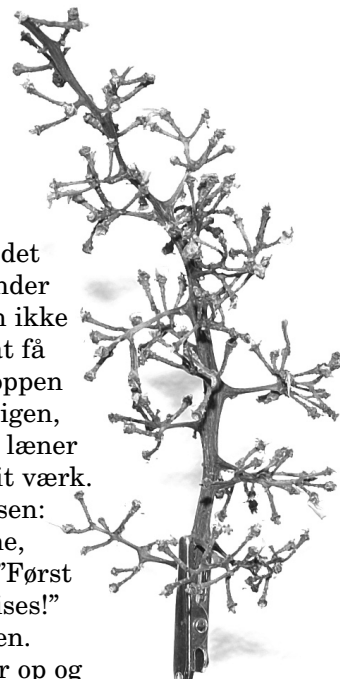
Mange steder går det efter devisen: ”Hver ting til sin tid”. Først det ene, så det andet! Først spise, så lege! ”Først skal træet vises, siden skal det spises!” Og allerførst skal det blive juleaften.

Ikke hos Marian, her vendes der op og ned på tingene. Der bliver danset før jul – men i haven. Det øger kun forventningen. Og der bliver også danset efter jul, for når man danser, husker kroppen så godt den dejlige juleaften.

Nu er det januar. De sidder og spiser lidt formiddagsfrugt, og William leger fordybet med druestilken, vender den opad og nedad, kilder sig lidt på hagen med den, rejser den op på tallerkenen – og pludselig ser han det. Det er ”et juletræ”! Op vælder minderne om den glade dag i haven, og han opdager, at han har lavet et juletræ!

Han har med andre ord fundet ud af, hvad et juletræ og dermed et træ egentlig er. Det er ikke stjernen eller foden eller hjerterne eller lysene, der definerer det som træ. Ligheder og forskelle er nøgleordene. Det er stammen og grenene i deres indbyrdes form og placering, der er karakteristiske for et træ. Derfor kan en vindruerklase repræsentere juletræet.

Uden deres erindring om juletræet ville William og Dan nok ikke her seks uger ef-



ter jul have tumlet så frydefuldt og intens med begrebet træ. Erindringen er levende og lystfyldt: Den kolde blæsevejrsgang, da de i flyverdragterne alle sammen dansede rundt om juletræet. Så væltede træet, og verden mistede med ét sit centrum – hvad nu? Men Marian var der jo. Træet var stort, så Marian kunne ikke klare det alene, men alle børnene hjalp, træet kom op igen, og de kunne igen danse omkring det, og sammen havde de genrejst det faldne symbol på glæde og fællesskab. Det er længe siden, men træet står ude på terrassen og lader sig stadig beskue.

Williams erindring inspirerer Dan. Det er svært for ham, men han klarer det. Med kun fire ord: ”danser, vælter, hjælpe, rejse” får han med Marians hjælp fortalt den dramatiske historie om den kolde blæsevejrsgang. Læg mærke til, at han bruger handleord: *danse, vælte, hjælpe, rejse*. Marian hjælper med at skabe historien om den dag. Hun hjælper, fylder ud, men korrigerer ikke og overtager ikke historien.

### INGEN GLÆDE UDEN KROPPEN

Livet er at gøre noget sammen.

De små kroppe vil blive udsat for mange påbud, begrænsninger og restriktioner: De skal spise pænt, sidde pænt, ikke vippe på stolen. Skal den pædagogik dyrkes allerede i dagplejen og i vuggestuen, kan børnene tage varigt skade på deres glæde.

Som den lille historie om drueklassen demonstrerer, lærer mennesker allerbedst, når de sammen er intenst optaget af noget, de gerne vil. Læringen sker ikke én gang for alle. Det dramatiske forløb, der endte så lykkeligt, dukker op i erindringen, da William senere sidder med drueklassen, ser ligheden med juletræet og erindreren den dejlige dag på terrassen. Dan husker den gennem ordene og begreberne; med dem som redskaber gør han de sansmæssige hukommelsesspor til et struktureret begivenhedsforløb, en erindring. Det er drueklassen, der fører ham tilbage til begivenhederne på terrassen. Han kan se fælles-træk ved klassen og træet som et led i sin konstruktion af begrebet træ.

Hvert enkelt barn opbygger gennem årene sit træ-begreb. Jo mere den proces har fået lov at forløbe i glad involvering, desto mere nuanceret og positivt emotionelt ladet bliver

begrebet træ, og desto sjovere bliver det, når barnet i læseundervisningen møder kombinationen af de tre symboler ”t”, ”r” og ”æ”, finder ud af, at de tilsammen i den rette kombination repræsenterer det længe kendte begreb ”træ” og opdager, at begrebet træ sammen med andre begreber kan åbne døren til andres oplevelser og forbinde dem med ens egne. Så er læsningens kode brudt, og døren er åbnet mod verden, mod historien og mod fremtiden.

### NÅR DEN VOKSNE GÅR FORAN

Vi har nu set forløb, hvor børnene går i gang, tager initiativer og selv klarer praktiske opgaver. Den voksne støtter, hjælper, spørger og undlader disciplinerende indgriben. Nu følger et eksempel på, at en dagplejer sætter et legende forløb med mange læringsmuligheder i gang:

Else har modtaget en pakke med små, støbdabsorberende flamingokugler, som hun hælder ud på gulvet:

Hun har tømt en hel papkasse fuld af flamingokugler ud på gulvet i gangen, og hun hælder nogle af dem ned i et glas vand, så de opløses.

Else: ”Nu skal I bare se, hvad der sker. Se, de forsvinder – det er magi, det er trylleri.” Dennis og Amanda kigger med store øjne på glasset og begynder også selv at putte flere og flere flamingokugler ned i vandet og røre rundt i det med fingrene. De snakker om, at alle flamingokuglerne forsvinder.

Dennis og Amanda hopper rundt i flamingokuglerne, og Amanda gør vinduet vådt og sætter nogle kugler på det også. Else er i køkkenet, men da hun kommer ud i gangen og ser det, henter hun en våd klud og opfordrer Amanda til at gøre ruden mere våd, så de kan sidde bedre fast.

I dagplejen hælder Else flamingokugler ud over hele gulvet i den ellers nogenlunde velordnede gang. Fryd!

Ensformigheden, forudsigeligheden, den sløve rutine, den faste rytme, der ofte er karakteristisk for hverdagen i institutioner, sløver og keder børnene. Der skal ske noget! Rutinen skal en gang imellem brydes, ellers trues børnenes lyst og læring. De skal konfronteres med noget nyt, mærkeligt, udfordrende, uventet. Det er godt, men ikke nok, at børnene leger,

hygger sig, snakker, og at den voksne støtter, lader være med at afbryde, går i dialog. En gang imellem skal den voksne bryde hverdagens mønster og gå foran sine børn på opdagelse i den forunderlige verden.

Netop det sker i flamingohistorien. Er der noget, børn elsker, er det at vende bunden i vejret på en kasse fyldt med små dimser, men de må næsten aldrig, for det er så besværligt for de voksne. Og så gør Else det pludselig! Børnene er helt med, også da hun tryller flamingokugler væk ved at putte dem i vand. Ting kan transformeres, mennesker kan forandre verden ved at gribe ind i den, orden kan blive til kaos, hvoraf ny orden kan opstå. Else viser vej til eksperimentet. Hun styrker børnenes lyst til at prøve og til at handle i verden. Det er den demokratiske dannelsesproces, vi her får et kig ind i. "Kom!" "Skal vi prøve?" "Lad os se, hvad der sker, hvis...!" Får den ånd lov at præge dagplejen og vuggestuen, bliver der mindre "Shhh!" "Det må I ikke!" og "Nu stopper du!"

Når man prøver noget nyt, åbnes der for børnenes initiativ, fantasi og spørgsmål. Læg mærke til, hvor handlepræget forløbet er. Børnene "kigger med store øjne", "putter flamingokugler i vandet", "rører rundt", "snakker". Derpå tager de selv initiativ til at udvide forløbet. De hopper i flamingokuglerne, og Amanda gør vinduet vådt og sætter flamingokugler på.

Men så kan det også være nok! Else siger stop. Det griseri på vinduerne vil hun ikke have!– Ja, sådan kunne det måske være gået andre steder, men ikke hos Else. Hun henter tværtimod en våd klud, så Amanda kan gøre ruden mere våd, og kuglerne kan sidde bedre fast! Det handler for hende mere om børnenes nysgerrighed, deres handleparathed, læring og intelligens end om orden og renlighed.

Else sætter forløbet i gang ved selv at gå i gang og invitere børnene med. Der er intet "skal", intet "nu skal vi vente, til alle er klar", intet "I må ikke begynde, før I har fået lov" og intet "I må ikke gå nu; vi skal først være færdige!" Den form for disciplinering er helt overflødig i et sådant uformelt læringsforløb, og den ville ødelægge lysten, flow'et og den fuldstændige opmærksomhed.

Læring handler om at blive i stand til at klare stadig mere selv og om at få hjælp til at gøre sig klogere på verden ved at spørge, sam-

tale, undersøge, eksperimentere, lege og fantasere.

Læring er krævende: Man må tænke, så det knager, prøve igen og igen. Sommetider går det galt, og man har lyst til at opgive, men først og fremmest er det sjovt, udfordrende, befriende og nydelsesfuldt.

Den voksne søger en balance mellem på den ene side at afstå fra indgriben, svar og afbrydelse, og på den anden side at tage initiativ, præsentere nyt, gå foran, gå nye veje – alt sammen ud fra en vilje til at støtte, hjælpe og beskytte børnene og lade dem være i fred.

### HVAD SKADER BØRNS LÆRING I DAGPLEJEN OG VUGGESTUEN?

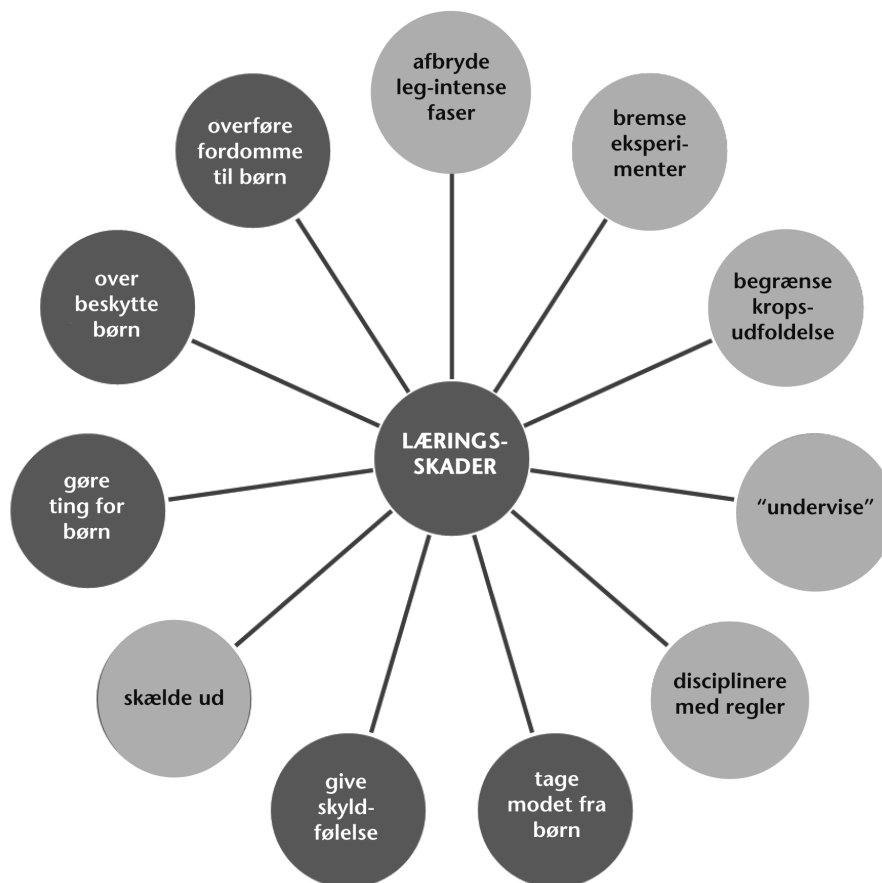
"Skriv det, som I er enige om *ikke* at gøre!" Det råd gav vi til personalet i et dagtilbud, som havde lidt svært ved at komme i gang med at skrive teksten til virksomhedsplanen. De var rigtig gode til at skabe en god atmosfære, sikkert fordi de aldrig råbte op og skældte ud (læs mere om atmosfære i Liberg & Dupont 2008).

De fulgte ikke rådet, måske fordi de har lært, at pædagogik handler om det, vi vil *gøre* i forhold til børn, ikke om det, vi vil *lade være med*. Måske også, fordi de får sagt, at de voksne kan skade børns læring, hvis de skriver, at der er noget, de vil lade være med.

Men hvad skal dagplejeren og vuggestuepersonalet helst *lade være med*, hvis børnenes læring skal beskyttes? Her er nogle bud (se figur A):

Hvilke af disse elleve veje til at skade læringen er fremtrædende i skolelignende aktiviteter, det vil sige aktiviteter, som den voksne sætter i gang og styrer på fastlagte tidspunkter? De er fremhævet med sort på grå i skemaet ovenfor: I formelle læringsaktiviteter er legen blevet afbrudt, eksperimenterne bremsset, kroppene blevet tæmmet; børnene styres med regler, og den voksne "underviser" i stedet for at være i dialog med børnene. På grund af disse indgreb, som børnene reagerer imod, bliver der typisk skældt mere ud end ellers.

Læreplaner, forvaltet skoleagtigt, vil altså typisk true læringen på mindst seks af de elleve angivne måder. Det svarer meget godt til, at skoleundervisningen er den aktivitet, hvor der typisk forekommer mindst flow i betyd-



Figur A. Indgreb, der kan skade børnenes læring.

ningen kontinuert, intens optagethed (Knoop 2004). Derfor må der tysses, uddeles "gule kort", moraliseres og disciplineres. Og så lærer børnene for lidt.

Vil den voksne støtte sine børns læring, er det værste, han eller hun kan gøre, således at reducere børnene til "elever" og sig selv til "lærer". Matematikundervisning på perronen kan give points fra forbipasserende, men den sker altid på bekostning af igangværende social praksis.

Hvis personalet i dagplejen og vuggestuen, så godt de kan, prøver på at lade være med disse ting, så vil børnene få mange oplevelser og lære meget. Dermed er den første betingelse opfyldt for, at småbørnsårene bliver barndommens mest lærerige år. Den anden betingelse handler om personalets eget initiativ, lyst og vilje. Den voksne støtter i almindelighed læringen bedre, hvis hun eller han handler i overensstemmelse med de tre antagelser, vi formulerede i artiklens begyndelse.

Lad os nu se lidt på bestemmelserne om læreplaner. Der er det beskrevet, at der skal arbejdes med seks udviklingsområder:

- Sociale kompetencer
- Barnets alsidige personlige udvikling
- Sprog
- Krop og bevægelse
- Natur og naturfænomener
- Kulturelle udtryksformer og værdier.

Lad os forestille os, at en vuggestuegruppe har været ude at se på snegle. Efterfølgende evaluerer personalet børnenes læringsforløb i forbindelse med sneglene. I denne evaluering kan de se på snegleturen ud fra de seks udviklingsområder, og dermed bliver læreplanen et redskab til analyse og udvikling af handlelivet i vuggestuen.

Hvis de seks udviklingsområder derimod opfattes som en slags fag, sådan at der i én periode planlægges aktiviteter, der udvikler krop og bevægelse, i en anden aktiviteter, der udvikler sprog, ja, så vil vuggestuen mere blive præget af formel læring, og det vil gå ud over den funktionelle læring, som er integreret i helhedsmæssige, ikke-voksenstyrede aktiviteter.

Tilbøjeligheden til at erstatte funktionel læring med formel undervisning ser vi et eksempel på i den følgende historie fra en togstation:

De kom til stationen i god tid. Nogle af børnene, omkring 3 år gamle, talte med hinanden eller legede lidt. Andre kiggede beundrende på de udskårne, malede trækonstruktioner. Så sagde en af pædagogerne: "Giv mig to!", idet hun rakte en hånd op med to udstrakte fingre. Børnene standsede deres leg og samtale og vendte blikket mod pædagogen. "Giv mig tre!" sagde hun. Børnene kunne lide det og rakte tre fingre op.

Tre damer passerede børnene, smilede og nikkede anerkendende.

Den anden pædagog besluttede, at hun ved lejlighed ville tale med sin kollega om, hvorfor hun gik i gang med taløvelserne. Børnene var ganske vist glade for det, men hvad med alt det, der blev afbrudt, bremset og begrænset?

### HVAD SIGER FORSKNINGEN OM FUNKTIONEL LÆRING?

Hvad der er sagt ovenfor om de store fortrin ved funktionel læring frem for formel læring, støttes kraftigt af nyere forskning. Den fremtrædende amerikanske antropolog og læringsteoretiker Jean Lave (Lave & Wenger 2003) undrede sig over, at ældre newyorkere var bedre end yngre til praktisk matematik: at sammenligne vægt, priser, kvalitet i supermarkedet, at få mange varer ind i små skabe osv. Ligeledes fandt hun at afrikanske kvinder, der havde oprettet egen virksomhed, regnede vældig godt, selv om de aldrig havde lært matematik i skolen. Jean Lave påviste kort sagt, at mennesket lærer gennem sine praktiske erfaringer.

Professor ved King's College i London Michael Shayer har påvist (Shayer 2006; 2008), at 11-årige britiske børn i dag tilsyneladende er to-tre år bagud i kognitive og motoriske test i forhold til 11-årige for 15 år siden. Man kan ikke accelerere børns fysiske og psykiske vækst ved at intensivere skoleundervisningen og begynde på den tidligere. Tværtimod, barndommen tager tid, konkluderer han.

Et andet britisk projekt (High/Scope Educational Research Foundation 2006) viser, at børn fra børnehaver med vægt på børnefokuserede aktiviteter klarer sig meget bedre som voksne end børn fra akademisk orienterede "førskoler" med vægt på undervisning. Børnene fra de børnefokuserede institutioner havde i højere grad

fuldført high school, var oftere i arbejde og sjældnere i fængsel end børn fra snævert undervisningsorienterede institutioner.

Er det godt for læringen at sidde stille, række fingeren op og høre efter? Nej. Et dansk projekt viser, at jo mere børn bevæger sig, desto bedre udvikles deres hjerner (Laurson 2006).

Lad det være nok. Alt taler for, at dagplejen og vuggestuen skal blive stadig bedre til at gøre, hvad de allerede er gode til: at støtte barnets funktionelle læring gennem almindelig social praksis. Mere undervisningsagtige aktiviteter, der har karakter af forberedelse til daginstitution og skole, fylder da også kun lidt eller slet ingenting i de dagtilbud, som vi har undersøgt, og som vi fandt særlig gode.

Artiklen uddybes af forfatterne i bogen "De mindste – Godt begyndt i daginstitution og dagpleje" (kap. 4), Hans Reitzels forlag 2009

#### LITTERATURLISTE:

- Erik Sigsgaard: *Op Lille Hans – om skolestart og læsning*, Kroghs Forlag, 1998.
- Hans Henrik Knoop: "Om kunsten at finde flow i en verden, der ofte forhindrer det", *Kognition og Pædagogik* nr. 52, 2004.
- Ulla Liberg og Søren Dupont: *Atmosfære - i pædagogisk arbejde*, Akademisk Forlag, 2008.
- Jean Lave og Etienne Wenger: *Situeret læring*, Hans Reitzels Forlag, 2003.
- Michael Shayers: Children are less able than they used to be. I: *The Guardian*, 24.1.2006.
- High/Scope Educational Research Foundation (2006). IEA Preprimary Project. I: *Early Childhood Research Quarterly*, efterårsnr. 2006.
- Bjarne Laursen m.fl.: *Spørgeskema til børnehaver vedr. børn, mad og bevægelse - med svarfordeling*. Statens Institut for Folkesundhed. 2006.

*Erik Sigsgaard er cand.pæd., tidligere seminarielektor ved Professionshøjskolen UCC nu tilknyttet deres Videncenter for Institutionsforskning.*

*Rie Haslund er cand.mag. i psykologi og pædagogik, samt Marte Meo-terapeut. Ansat ved Videncenter for Institutionsforskning og Institut for Almen pædagogik, Socialpædagogik og Specialpædagogik ved Professionshøjskolen UCC.*

*Rikke Sværke Madsen er cand.mag. i psykologi og pædagogik. Ansat ved Videncenter for Institutionsforskning og Institut for Almen pædagogik, Socialpædagogik og Specialpædagogik ved Professionshøjskolen UCC.*