

Læreplan i børnehaven?

Af Erik Sigsgaard



FOTOS: CHRISTOFFER REGILD

Overture

Historie 1:

Anton på 4½ befandt sig på torvet i en tyrkisk landsby. Det vrimlede med dyr og børn og gamle. Der blev drukket kaffe og handlet og snakket og leet. Det duftede af krydderier og stank af æselpærer. Pludselig spurgte Anton: 'Mor, hvorfor går børnene løs her?'

Historie 2:

Mor spurgte Nikoline på 4, hvad de havde lavet i børnehaven i dag. 'Vi slåsede med puder, og vi måtte bare gøre det løs!' fortalte Nikoline henrykt.

Historierne fortæller om, hvad der ifølge danske børn er normalt. Det er normalt, at børn ikke går løs. Danske børn er 'fanget', idet de er 'anbragt' på institutioner. På institutioner gør man det normalt ikke bare sådan løs. Det er herfra og dertil, først det ene og så det andet, nu starter vi, nu stopper I, husk, I skal dele, nu er det hendes tur, først det sure, så det søde. Så når man pludselig bare kan gøre det løs, så længe man orker, til fjerene flyver, så er det koncentret fryd.

Danske børn går oftest kun løs i de få vågentimer før 7 om morgenen og efter 5 om eftermiddagen. Det er jo derfor, det er så ekstra saligt at slås med puder, til man segner.

Jo mindre, børn *går løs*, desto vigtigere er det nok at kunne *gøre det løs*.

I dansk småbørnspædagogik er der faktisk en vis sans for betydningen af salige stunder som da de voksne byggede et kæmpeårn af alt børnehavens lego, mens de resolut holdt alle børn væk – eller da to voksne i en udflytterbørnehave gerådede i en gevaldig vandkamp med haveslange og spande. Tænk at se de voksne, der ellers mest sætter børn i gang, være i fuld gang selv! Tænk at se voksen selvkontrol fortrængt af (næsten) hensynsløs iver. Tænk at se fornuften vige for lysten! Ren fryd for børn.

Men det er, som om fryd, glæde og salighed har fået stadig trangere kår. 'Hva' nytt' er et te?' spørger læseplansteknokraterne.

Hvad med pudekampene og løsgængeriet, hvis der vedtages læreplaner for dagtilbudene?

Hvad med bondegårdsbørnehaven i det sydlige Horns Herred med de 80 dyr, hvor

hver dag begynder og slutter ved bålet? Hvad med fritidshjemmet, der faktisk er et cirkus med cirkusdirektør i stedet for en institutionsleder? Hvad med institutionen, hvor alle voksne og børn er ude fra 10 til 14 hver dag året rundt? Og hvad med børnehaven, hvor det er de voksnes og ikke børnenes tid der planlægges, og hvor børnene derfor kan vælge, hvad de vil og med hvem?

Vil Den Nationale Læreplan luge ud i dette mangfoldighedens bed? Det er den frygt der nager.

Ideologien bag

Undersøgelse på undersøgelse viser, at tidlig skolestart kan føre til nederlag fagligt og socialt¹⁾.

Når alle offentlige bestræbelser alligevel går ud på mere og tidligere skolificering af barndommen, må der ligge ideologi (og besparelsesønsker) bag.

Devisen lyder: 'Bare lige' gøre sådan og sådan, så skal det nok blive bedre.

"Bare lige' sætte børnene tidligere i skole, så skal det nok hjælpe".

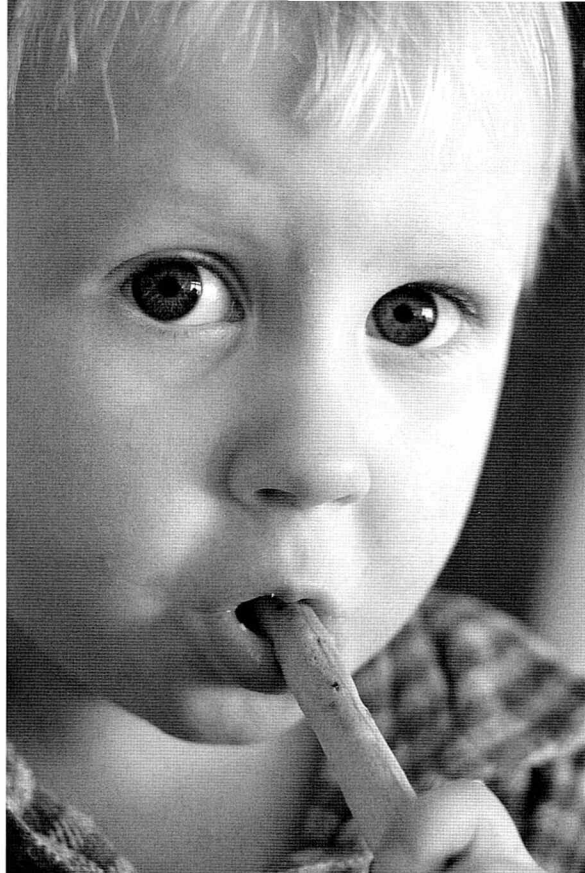
De er kommet tidligere i skole, men har det hjulpet? Og på hvad?

"Bare lige' give mere læseundervisning, så må læsningen da blive bedre".

Er det ikke logik for burhøns?

"Bare lige' lære dem noget mere i børnehaveklassen, så bliver de bedre elever".

Mængden af undervisningsagtige aktiviteter er nu sat op fra en tredjedel til omkring to tredjedele af tiden i børnehaveklassen. Men har det hjulpet, og på hvad?



”Bare lige’ lave læreplaner ovenfra for børnehaverne ligesom i Norge og Sverige”.

Så skal det nok blive bedre.

”Bare lige’ udvide timetallet i de små klasser fra 3 til 4 til 5, ja, måske 6 om dagen”.

Sikke helhed, sikke fordybelse, vi så får!

Disse *teknologiske fix* bliver der næsten aldrig sat spørgsmålstejn ved. Det skyldes måske, at de fleste hviler på det institutionalliserede samfunds konventionelle visdom:

”Kan børnene for lidt, er det fordi de er blevet undervist for lidt.”

”Jo før der sættes ind med formel undervisning, desto mere lærer børnene.”

”Børn lærer, når de bliver undervist.”

Læreplanen og læringen

Nu forekommer det naturligvis, at børn lærer, når de bliver undervist. Men ideologiseres forholdet mellem læring og undervisning, fremstår den opfattelse, at børn *alene*

lærer, når de bliver undervist, mens læring gennem ligeværdige dialoger, gennem leg, gennem famlende eksperimenteren eller gennem egen refleksion ikke længere ses som læring, men nærmest som tidsfordriv af så ringe betydning, at det ofte ikke engang benævnes. Også de mest magtfulde uddannelsespolitikere er ofre for denne læringsbegrebsindsnævring – som i juni 2003 blev luftet af formanden for uddannelsesudvalget i Kommunernes Landsforening i anledning af socialministerens bebudelse af læreplaner for børnehaven: ’Jeg synes, tiden er inde til at gøre op med den hellige ko, der hedder, at det er synd for børn at lære noget, og at fri leg er det eneste saliggørende.’²⁾ Det sagde denne indflydelsesrige herre i det år, da Jean Lave’s begreber situeret læring og læring i praksis sammen med Steinar Kvaales mesterlærebegreb efter mere end 15 års forskning præsenteredes i gennearbejdet form på tilgængeligt dansk³⁾. Man tænker uvægerligt på den venstrepolitiker, der præsenteret for



dokumenterede kendsgerninger stout erklærede: 'Hvis det er fakta, så benægter a' fakta!'

Hvis den overvældende del af børns læring, som har praksislæringens karakter, ikke ses som læring, er vejen banet for 'reformer', som foregiver at ville styrke børns læring, men i realiteten skader den ved at forringe praksislæringens betingelser.

Andre praksisformer end formel undervisning og 'aktiviteter' har i forvejen svært ved at gøre sig gældende. En børnehaveklasseleder siger: 'Vi har ikke timer og frikvarterer, og børnene kan være, hvor de vil i vores lokaler. Vi har nemlig stor skræk for, at det skal gå op i lektioner, for så bliver der ikke noget socialt overhovedet. Det er svært for mange af børnene at lære at lege og lave huler og klatre. Mange har siddet meget bag skærmen, og børn fra nogle børnehaver har aldrig leget.'⁴⁾

Hvis det er rigtigt, at der leges for lidt i en del børnehaver, er indførelse af læreplaner i

børnehaverne så en god løsning?

Hvis det er rigtigt, at lektioner kan forhindre social udvikling, hvad bliver så effekten, når det daglige undervisningstimetal sættes op og op?

Udviklingen kan beskrives sådan: DET CIVILE LIVs kooperative selvregulering gennem handlelivets nødvendigheder, rytmer, vaner, normer, lyst og vilje viger stadig mere for INSTITUTIONSLIVETS fremmedregulering gennem skemaer, forskrifter, regler, krav, påbud og kontrol iøvrigt. Med institutionslivets vækst følger dets ideologiske hegemoni. Den institutionelle rationalitet fortrænger det civile livs rationalitet og bliver 'naturlig'. Det bliver en indlysende sandhed, at det er godt at 'sætte grænser' for børn. 'Teoretikere' kan påvise, at børn faktisk er 'grænsesøgende', og at når lærere og pædagoger praktiserer den institutionelle tvang, ja, så sker det dybest set for at dække børnenes behov. Til sidst ses tvangen ikke mere som tvang. Den benævnes ikke. Den er

tabu, som når 'skældud' ikke omtales i nogen psykologi- eller pædagogikbog og ikke kan slås op i faglige ordbøger.

Under overskriften 'Sprogtime i lege-stuen'⁷⁵ beskrives den systematiske sprogtræning, en dagplejer dagligt bedriver i en stiv klokke-tid i samarbejde med PPR. 'Hun lader dem læse højt ..' (hvad med dem, som hellere vil lege?), 'det foregår i flok i legestuen ..' (hvem samler flokken? Stritter ingen imod). 'Der er seks faste punkter: sang, leg, rim og remser, sangleg, historie og barnets bog..' (ikke kun fem på visse dage og måske slet ingen visse andre dage, men altid seks. Hvem eksekverer fastheden, og hvad fortrænges af denne fasthed?) Mod slutningen af artiklen hedder det: 'Nu har dagplejerne besluttet at arbejde med sprog det næste år'. – Læseplan for 1-årige i Frederikshavnsområdet. Til allersidst sker der noget underligt: 'Imens ... snakker, er børnene sivet væk fra bordet .. Pigerne leger med tæpper i 'hulen' og kommer op at skændes, og Anton kan ikke finde Martin, som er på toilettet. Så skal Anton også lige ud at tisse.'

Alt det der fortrænges af sprogtræningen, netop det søger børnene tilbage til. Leger i hule, tisser sammen, skændes. Hvad sker der, hvis 1-2 årige med magt tages væk fra deres læring gennem social praksis og underkastes den institutionelle praksis' *belæring*? Hvad mister de? Hvad får de ud af deres selvorganiserede forehavender? Lærer man sprog af at skændes? Måske endda bedre end af at få sin udtale rettet af dagplejeren? Bliver man mere 'social kompetent' af at tisse sammen, når man er trængende? Hvis der er for lidt selvorganiseret tissing, for lidt fri leg, for få skænderier, er man så nødt til at ty til 'Trin for trin's voksenstyrede *indlæring* af sociale normer?

Kort sagt: Når børn får mere af ét, så får de mindre af noget andet. Og det rejser også for praksis det spørgsmål, som Lave, Kvale og andre har undersøgt i årtier: Er det, de får mere af, mere værd for dem end det, de bliver berøvet? Blot det at få rejst sådanne spørgsmål er overmenneskeligt hårdt. Man er oppe imod Meningen På Bjerget United og hele institutionaliseringsideologien.

Natalia Ginzburg siger: 'Vores opgave er at

sørge for, at skolen ikke kommer til at spille en altafgørende rolle i deres (børnenes) liv . . . Vores vigtigste opgave i opdragelsen af børnene består i at forhindre dem i at miste kærligheden til livet.'⁷⁶

Livet som bestandig forberedelse

'Nu kommer Karin tilbage fra barsel, er du glad for det?' spurgte en mor. 'Ja, men hun siger man skal spise guleroden til sidst,' sagde hendes fireårige. 'Vil du da hellere spise den først?' 'Næh, men hun skal ikke bestemme det!' fastslog barnet. 'Mener du da, at børn selv skal bestemme, hvornår de vil spise gulerødderne?' spurgte en pædagog mig, da jeg fortalte historien. Joh, jeg mente nok, lidt mere selvbestemmelse med hensyn til fødeemnernes konsumptionsrækkefølge kunne overvejes. 'Men sådan er verden jo slet ikke!' indvendte pædagogen.

Tankegangen er, at institutionens opgave er at forberede barnet til livet efter skolen, og at dette bedst sker ved, at institutionslivet bringes til at ligne skoleliv og voksenliv. For at sætte sagen på spidsen: Er livet efter barndommen ondt, må børnelivet i institutionerne også gøres ondt, så de vænner sig til det. Eller mere jordnært: er skolelivet belagt med skemaer, lektioner og undervisning, så skal det samme ske med dagplejen i Frederikshavn, hvis det står til PPR og i samtlige daginstitutioner, hvis det står til socialministeren.

Fornylig fremviste et børnehavn barn under sit første skolebesøg stolt sit 'diplom', til-delt hende ved afslutningen af børnehaven. 'Jeg kan modtage en kollektiv besked!' stod der. Og 'Jeg kan sidde stille og vente, til det bliver min tur!'

De har slidt i det i børnehaven, afbrudt pigen midt i hulebyggeri og leg, tyssset på hende, dæmpet hende ned, gjort hende 'social', og nu er hun skoleparat!

Nu kan man naturligvis rejse spørgsmålet, om det er etisk og menneskeligt forsvarligt i den grad at forgribe sig på det lille barns overdådige livslyst, grænseløse fordybelse og naive spontanitet, også selv om det skulle give barnet et rigere skoleforløb; målet helliger vel ikke altid midlerne. Det vil jeg imidlertid lade ligge her.

Men hvad nu, hvis det slet ikke kan vises,

at al denne venten på tur, alle disse afbrydelser, hele denne 'skolificering' fremmer barnets læring i skolen?

I England er småbarnelivet for alvor 'skolificeret', idet det er almindeligt at begynde skolegang i 4-5 årsalderen. I Norge begyndte skolen indtil for få år siden ved syvårsalderen, og en meget stor del af børnene gik end ikke i børnehaven. Da man så sammenlignede engelske og norske 10-åriges læsestandpunkt, var der ingen forskel. De norske børn havde på tre år nået det, de engelske børn havde brugt seks år på. Eller havde de norske børn måske tilegnet sig læsningens forudsætninger ved blot at leve et almindeligt småbarneliv? I en dansk undersøgelse blev der set på, hvordan 100 børn, der havde sprunget børnehaveklassen over, havde klarret sig i skolen. Det viste sig, at de på ingen måde klarede sig dårligere end de børn, der var begyndt skolegangen et år tidligere, i børnehaveklassen.⁷⁾

Tidligere skolestart ser altså ikke ud til at give bedre resultater i skolen, heller ikke, når den har form af et overgangsår som børnehaveklassen. Der foreligger heller ikke undersøgelser der viser, at børn der er blevet trænet i sprog eller i stillesidning i børnehaven klarer sig bedre i skolen end andre børn.

Tværtimod. En svensk undersøgelse tyder stærkt på, at børn fra en natur- og miljøbørnehaven med vægt på frit udeliv er langt bedre forberedt på skolelivet end børn fra almindelige, gode børnehaver.⁸⁾ En lille dansk undersøgelse af skovbørnehaver peger i samme retning. Forklaringen er nok, at deres fysiologi, motorik, sprog er rigere og mere helhedsmæssigt udviklet og deres vilje og livslyst mere intakt end børn fra institutioner, karakteriseret ved større institutionaliseringsintensitet.

Med andre ord: et børnehaveliv med klattring, bål og kaninpasning – som børn burde have ret til – er den bedste 'forberedelse' til skolen. Det forældrepar, som tog deres barn ud af skovbørnehaven og satte hende i en mere skoleagtig børnehaven et halvt år før skolestart, for at hun skulle blive bedre rustet til skolen, gjorde hende efter alt at dømmen en bjørnetjeneste.

(De gjorde det dog i den bedste mening; det samme kan ikke uden videre siges om de politikere og andre, der uden saglig argu-

mentation og forskningsmæssigt belæg vil sye et korset til daginstitutionerne og tvinge dem til at bære det).

Der findes forresten en folkeskole i Ålborg (Nørholm skole), der har fredet børnene, erklæret kamp mod enhver form for 'leg og læring' og enhver tendens til at udvide time-tallet – og har 'lovfæstet' børnenes ret til at lege i læhegnet.

National læreplan – et kontrolinstrument

I dag er det et kuriosum, når børn dukker op på skolen med et kan-sidde-pænt diplom i hånden fra børnehaven, men vil det også være det i fremtiden? Til det er at sige, at en national læreplan i hvert fald muliggør evalueringer og tests, der kan dokumentere, om målene er nået. For det må huskes, at en læreplan er endnu mere målfokuseret end en læseplan; ordet læseplan betyder sprogligt en plan over, hvad der skal 'læses', d.v.s. arbejdes med, mens ordet læreplan sprogligt betyder en plan over, hvad der skal læres, altså hvilke mål der skal nås.

Fremfører man kritik af ideen om en national læreplan, mødes man tit af spørgsmålet om, hvordan man så vil kontrollere kvaliteten af arbejdet i daginstitutionen. Læreplanen ses altså som et kontrolinstrument.

Hvis der indføres tests eller formelle evalueringer som led i kontrollen, vil de smitte af på det pædagogiske arbejde, fuldstændig som eksamen smitter af på undervisningen i alle skoleformer. Det beskrives sådan af Eva Gulløv: 'Hvis man gør det hele meget målbart og søger at styre processerne, så fjerner man de sociale processer, men skolesystemet forventer jo, at børnene er sociale, det tager undervisningen udgangspunkt i.'⁹⁾

Og hvad nu, hvis man ikke har lært at høre efter, at snøre sine sko, at sidde stille, at kunne bogstaverne, vil man så kunne dumpe til afgangsprøven i daginstitutionen? Eller bliver testresultaterne 'blot' givet videre til den modtagende skole?

Forbedring af læringen i skolen – et alternativ til indgrebene mod praksislæringen i børnehaven

I 1996 kom 'Nordlæs', der sammenlignede læsning og læseundervisning i de nordiske

lande.¹⁰ Et par citater: 'Der var en klar tendens til, at de klasser, der havde gode resultater i læseprøverne, også var i et skriftsprogstimulerende miljø.' 'De fleste danske lærere arbejdede ud fra klassens læsebog..' 'I Sverige var læsning og skrivning integreret i alle fag.' 'I Finland blev en bestemt indlæringsmetode, kaldet *forskning* – benyttet i de fleste klasser.' 'De lærere, som i højere grad inddrog eleverne i samarbejdet om deres egen læsning .. havde de klasser, der opnåede gode prøveresultater.'

Hvor er de forvaltninger, der tør udmønte disse erfaringer i en kvalitativt anderledes indsats: Funktionel læsning/skrivning i alle fag i stimulerende læsemiljøer, rig kropsfoldelse, særlig før, men også i skolen, begrænsning af institutionaliseringens omfang og intensitet i respekt for børnenes tid, læseundervisningen forestået af specialuddannede lærere, neddrogning af klasseundervisningen samt vægt på samtale og fælles erfaringsdannelse i både daginstitution og skole.

Så længe sådanne nærliggende muligheder for forbedring af læringen i skolen ikke udnyttes, forekommer det i bedste fald omsonst at skolificere daginstitutionerne.

A propos Nordlæs. Ligger det mon også sådan, at de klasser der opnår de bedste læseresultater, er de klasser, hvor der skældes mindst ud og mobbes mindst?

At orientere sig i verden

En stor institution i Midtjylland har 3 busser. Den største hedder Lange Olga og er en ombygget linje 1 med køkken og toilet. Hver dag kører busserne ud i verden, fyldt med børn. Til den gård, institutionen har en femtepart af, til dens to feriesteder, til skov, til museum. På legepladsen er der plantet høje, tætte hække i o-form med et lille hul i, så man uset kan være der med sin bedste ven. To gamle jernbanevogne er der også; i én kan børnene spille musik, så højt og længe de vil. 'Det ligner Christiania', synes nogle på skolen.

Men institutionens børn får rigtig orienteret sig i verden, og det er netop, hvad vi ifølge Donata Elschenbroich har pligt til at lære vores børn¹¹. Undertiden stilles det så enkelt op, at enten styrer de voksne og deres planer et undervisningsagtigt liv med børnene, eller

også leger børnene blot løs uden mål og med. Men nej, siger Elschenbroich. Viser de voksne ikke vej og tager initiativer, så fastholdes børnene 'i omstændighederne ved deres fødsel, deres sociale lag'. 'Vi kommer ikke uden om, at vi selv må spille skæbnen over for børnene. Plukke bær fra buske, høre orgelspil i en domkirke, bygge et stykke mur, gå på nattevandring – det er elementære uddannelsesoplevelser, der ikke indgår spontant i mange børns aktuelle 'livssituation'¹².

Men hør lidt mere: Et syvårigt barn skal også have prøvet

- at se faderen barbære sig
- at tænde og slukke et bål
- at opleve, at dets egne forslag kan blive omsat til virkelighed
- at bygge en snemand og falde i en å
- at tilgive en voksen en uretfærdig straf
- at give; i tiggerens hat eller i en indsamlingsbøsse.

Man kunne tro ud fra debatten om læreplan for børnehaven, at der ikke findes nogen statslig regulering af dagtilbuddene. Men det gør der skam. I serviceloven står der, at de skal styrke den alsidige udvikling og selv-værd, stimulere fantasi, kreativitet og sproglig udvikling, give rum til at lege og lære og til udfoldelse og samvær, give viden om og erfaringer med natur og miljø. Det er i bedste overensstemmelse med Elschenbroichs forslag og med de bedste danske daginstitutionstraditioner.

Så hvorfor dette kissejav med national læreplan og skoleforberedelse?

Skal vi absolut øge statsregimentet over småbørnene, kunne vi så ikke stille nogle forslag, der passer med den viden om børns liv og læring, man har i dag?

Det ville blive forslag som:

- ethvert barn har ret til at komme på tur mindst én gang om ugen
- voksne og børn skal være udendørs mindst halvdelen af institutionsdagen
- børn skal beskyttes mod stigmatisering (f.eks. at blive kaldt 'grænsesøgende')
- børn har ret til personlig integritet (beskyttelse mod voldsom og hyppig skældud)
- børn har ret til et privatliv

- børn har ret til bevægelsesfrihed (mellem stuerne, ude-inde)
- der skal være rig lejlighed til kropsudfoldelse – løbe, klatre, grave, tumle
- børn har ret til nær og varm kontakt til voksne.

I en hovedstadsinstitution har man udviklet og arbejder efter mange sådanne rettigheder, herunder at ethvert barn har ret til at vælge, hvem det vil trøstes af ¹³⁾.

I en tid, hvor staten har eksproprieret yderligere 18.000 timer af hvert barneliv er der behov for, at barnets ret til 'at gøre det løs' i hvert fald en gang imellem stadfæstes.

Der er derimod ikke brug for, at en 'national læreplan' strammer institutionaliserings-skruen yderligere.

NOTER:

1. Erik Sigsgaard (1998). *Op Lille Hans – om skolestart og læsning*. Vejle: Kroghs forlag
2. Udvalgsformand Bjørn Dahl, KL, i lærernes blad, 'Folkeskolen', nr. 23, 2003
3. Se f.eks. Jean Lave e.a.(2003). *Situeret læring*. København.
4. Samme
5. Nordjyske Stiftstidende, 12.02.2002
6. Natalia Ginzburg 'Le piccole virtù' i Fernando Savater: Mod til at opdrage, Bogklubben Samtid, 2002
7. Se note 1
8. Grahn, Patrick e.a. (1997) 'Ute på Dagis', Stad & Land 145, Alnarp
9. I 'Børn og Unge', 10.2.2002
10. Sommer, M., J. Lau & J. Meiding (1996). *Nordlæs – en nordisk undersøgelse af læsefærdigheder i 1.-3. klasse*. København: Danmarks pædagogiske Institut
11. Elschenbroich, Donata (2003). *Kanon for syvårige. Om at lære børn at orientere sig i verden*. København: Hans Reitzels forlag
12. *ibid.*, p. 24
13. Sigsgaard, Erik (2002). *Skældud*. København: Hans Reitzels forlag

Erik Sigsgaard er forsker ved Center for Institutionsforskning CVU Øst.

