

Grunnlagsdokument

Kjelle gårdsbarnehage



Forord

Kjelle gårdsbarnehage er en avdeling av Kjelle videregående skole, og drives etter en felles pedagogisk tenkning basert på konsekvenspedagogikk. Dette vil si at de som jobber i Kjelle gårdsbarnehage er forpliktet til å legge opp de pedagogiske aktivitetene ut fra denne tenkningen.

Konsekvenspedagogikken ble utviklet av den danske filosofen Jens Bay i relasjon til unge voksne i den danske arbeidsmarkedsutdannelsen (TAMU). På Kjelle har vi jobbet med å fortolke denne tenkningen og tilpasse den vår målgruppe, vår kultur og våre rammefaktorer.

Konsekvenspedagogikken i barnehagen er hele tiden i utvikling, og vi har jobbet med et treårig prosjekt, som en del av et kvalitetsprosjekt i alle barnehagene i Aurskog Høland. Vi i Kjelle gårdsbarnehage har hatt som hovedmål å øke medarbeidergruppas samlede konsekvenspedagogiske kompetanse. Medvirkende i prosjektet har vært styrer og medarbeidere i gårdsbarnehagen, samt assisterende rektor og rektor ved Kjelle videregående skole.

Prosjektet ble avsluttet i 2013, og dette grunnlagsdokumentet er et sluttprodukt av tre år med profesjonell kvalitetsforbedring; kompetanseutvikling hos samtlige medarbeidere, organisasjonsendring mot åpen fellesrefleksjon i medarbeidermøter og en kritisk gjennomgang og endring av egen praksis. Kompetanseutviklingen har vært rettet mot:

- konsekvenspedagogisk grunnlagstenkning og filosofi
- sosial handlingskompetanse og konsekvenspedagogiske metoder barn som målgruppe
- didaktisk relasjonstenkning som grunnlag for å organisere og legge til rette for sosial læring

Dette dokumentet skal være et styringsdokument for Kjelle gårdsbarnehages videre drift og utvikling. Vi håper også at dokumentet kan være til nytte for foresatte for å få et tydeligere innblikk i barnehagens pedagogiske ståsted. Videre håper vi at grunnlagsdokumentet vårt kan være til inspirasjon og læring for andre som jobber i barnehager eller med konsekvenspedagogikk for andre målgrupper.

Kjelle videregående skole

Januar 2014

Per Grahn

rektor

Innhold

FORORD	2
FORMÅL OG MÅL	4
FELLES PEDAGOGISK TENKNING	4
KJELLE OG KONSEKVENSPEDAGOGIKK	6
DEN SOSIALE HANDLINGSKOMPETANSEN	7
SYSTEMTEORIEN	9
FELLESKAPET OG SOSIAL LÆRING	11
SOSIAL HANDLINGSKOMPETANSE OG NORMER I KJELLE GÅRDSBARNEHAGE	11
METODER OG METODEVALG	14
SYV TESER OM METODEVALG.....	14
METODER OG PEDAGOGISKE KONSEKVENSER.....	15
<i>Handler barnet med utgangspunkt i manglende kunnskap eller manglende vilje til å ville?</i>	15
UTFYLLENDE OM DE ENKELTE METODENE	16
KONSEKVENSORIENTERING	16
APPELL – ANMODNING – PÅBUD.....	17
KONFRONTASJON	18
KONSEKVENSPÅPEKNING	18
PEDAGOGIKK OG DIDAKTIKK	20
DIDAKTISK RELASJONSMODELL.....	20
<i>Mål</i>	21
<i>Innhold/metode</i>	21
<i>Rammefaktorer</i>	21
<i>Vurdering</i>	22
<i>Læreforutsetninger</i>	22

Vedlegg:

Planleggingsskjema; didaktisk relasjonsmodell

Analyseskjema; sosial handlingskompetanse

Formål og mål

Kjelle gårdsbarnehage ble startet som et tiltak der formålet var å rekruttere og beholde dyktige medarbeidere ved Bjørkelangen og Kjelle videregående skoler. Nå som barnehagen er startet er dette formålet i stor grad nådd. For selve barnehagen har vi satt oss et høyt mål som en felles visjon: *"Kjelle gårdsbarnehage skal utvikles til å bli Norges beste barnehage."*

Kjelle gårdsbarnehage drives i henhold til rammeplanen for barnehager. Rammeplanen er generell, og skal gjøres mer konkret gjennom barnehagens årsplan. Målene under, som er hentet fra årsplanen, skal være "en rød tråd" i hverdagen på Kjelle gårdsbarnehage. Overordnet for Kjelle gårdsbarnehage er målet om at *"hvert barn skal oppleve barnehagen som et godt sted å være"*. Dette mener vi at vi vil nå gjennom å jobbe med følgende mål:

Barnehagen skal legge til rette for at hvert barn kan oppleve og utvikle:

- Respekt
- Empati
- Nødvendighet
- Fellesskapsfølelse
- Humor
- Selvtillit
- Ansvarlighet
- Kreativitet
- Engasjement
- Selvhjulpenhet

Felles pedagogisk tenkning

Kjelle gårdsbarnehage skal ledes gjennom holdningsstyring. Holdningsstyring er en styringsform basert på en definert holdning som skal styre arbeidet i en virksomhet; beslutninger som fattes (uansett ledd) skal begrunnes i virksomhetens holdning og ikke i beslutningstakerens personlige holdning. Med holdninger forstås vanligvis en persons sett av meninger eller oppfatninger i forhold til etikk, estetikk, ideologi og religion. Settet av meninger/oppfatninger vil ligge bak alt en person sier, mener og foretar seg. Holdninger er derfor en konstant beredskap til å reagere overfor spesielle handlinger, objekter, ideer eller verdier. Ut fra dette vil holdninger alltid være styrende for hva en person foretar seg. I en holdningsstyrt virksomhet skal bestemte holdninger være styrende; holdningsstyring handler om å fagliggjøre og profesjonalisere **én** holdning.

Holdningsstyring handler om å profesjonalisere holdninger; den enkelte medarbeider forplikter seg til holdninger som ikke nødvendigvis samsvarer med egne, private holdninger. Profesjonalitet omfatter begrepene profesjon og profesjonell. Profesjon handler om fag og utøvelsen av dette, og kompetanse blir derfor en vesentlig del av profesjonalitetsbegrepet. Kompetansen består av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Kunnskaper til fagets innhold og egenart; i pedagogisk sammenheng vil dette dreie seg om kjennskap til ulike teorier, hvordan metodikk og didaktikk operasjonaliseres, samt kunnskap om barne- og medarbeiderrollen. Ferdigheter er omsetting av teori til praksis; å bruke sin teoretiske kunnskap i det praktiske arbeidet med barna. Holdninger blir på mange måter bindeleddet mellom teori og praksis, fordi verdisyn, kunnskapsoppfatning og menneskeoppfatning er avgjørende for hvordan teorien tolkes og brukes.

Videre er «profesjonell» en viktig del av profesjonalitetsbegrepet. Profesjonell betyr at man gjør noe mot betaling; man selger sin kompetanse og gjør en bestemt jobb for en bestemt lønn. Dette betyr at en som profesjonell ikke kan gjøre som en vil; «en flykaptein flyr dit selskapet har betalt ham for å fly.» Det ligger med andre ord en høy grad av forpliktelse til pedagogisk grunnsyn, metodikk, sentrale retningslinjer o.l. i profesjonalitetsbegrepet. Profesjonalitet forstås derfor som faglig kompetanse som benyttes innenfor og i tråd med sentrale og lokale rammer for å nå de mål/formål som er satt for virksomheten.

Holdningsstyring kan gjennomføres uavhengig av pedagogisk retning eller sektormessig tilhørighet, men konsekvenspedagogikken kan ikke gjennomføres uten holdningsstyring. Begrunnelsen for kravet om holdningsstyring er at konsekvenspedagogikken ikke er en metodikk, men en helhetlig teori om sosial læring og utvikling. Holdningen (konsekvenspedagogikken) fastsetter det en har definert som rett og galt i forhold til arbeidet med barna, og metodene utvikles i spennet mellom målgruppen og det pedagogiske grunnsynet. Dette gjøres ikke med bakgrunn i at en gjennom konsekvenspedagogikken hevder å besitte «sannheten» eller «det eneste rette», men fordi det kreves en holdningsmessig avgrensning for å unngå en pedagogisk pluralisme; en situasjon der alle verdier er likeverdige og den enkelte medarbeider handler ut fra sin egen «sunne fornuft». I tillegg er denne avgrensningen viktig for å sikre at barna og de foresatte skal møte en felles holdning i medarbeidergruppen og derav være trygge i forhold til barnehagehverdagen. Dette betyr ikke at medarbeiderne skal handle likt, men at de skal begrunne metodevalgene i en felles pedagogisk holdning.

Videre gir holdningsstyring muligheten for å kunne skille mellom person og sak ved pedagogiske diskusjoner. Når diskusjoner oppstår er det ikke interessant å se handlingen i lys av den enkelte medarbeiders private verdisyn, men i forhold til den pedagogiske tenkningen. Gjennom diskusjoner rettet mot en felles pedagogisk holdning, vil en etter hvert skape en faglig samhörighet i medarbeidergruppen. En faglig samhörighet vil igjen gi den enkelte medarbeider økt kompetanse og derav større trygghet i forhold til det daglige pedagogiske arbeidet. Dette vil igjen muliggjøre en stor grad av delegering av det pedagogiske ansvaret; en delegering som vil lette presset på ledelsen. I stedet for å fokusere på oppgaven om å gi metodiske svar i enkeltsituasjoner, kan større deler av tiden brukes til pedagogisk utviklingsarbeid. En pedagogisk holdningsstyrt virksomhet vil derfor ha et stort utviklingspotensial, og har muligheten til i stor grad å være samfunnsrettet (fange tidsånden).

En viktig ramme for de pedagogiske diskusjonene er et ukentlig medarbeidermøte der pedagogiske saker tas opp til felles drøfting. Samtidig som medarbeidermøtet skal sikre at avgjørelser tas med bakgrunn i den pedagogiske tenkningen, gir møtet fordelen av en jevnlig mulighet for den enkelte medarbeider til å øke kompetansen i forhold til barnehagens holdning. Videre er medarbeidermøtet et forum der pedagogiske avgjørelser tas; den enkelte medarbeider har derfor innflytelse i forhold til daglig drift, men også den langsiktige utviklingen av barnehagens holdning. Medarbeidermøtet blir derfor på mange måter en forutsetning for at holdningsstyringen skal fungere i praksis, en sikring og styrking av medarbeidernes profesjonalitet, og for at medarbeiderne har en reell medvirkning i forhold til barnehagens holdning.

Kjelle og konsekvenspedagogikk

Kjelles pedagogiske praksis består av fire hoveddeler; 1) barnehagen, 2) botilbudet, 3) ordinære klasser og 4) den yrkesfaglige grunnutdanningen. Disse har ulik struktur, men praksis er basert på de samme konsekvenspedagogiske holdninger, de samme fire konsekvenspedagogiske metoder og den sosiale handlingskompetansen. I det følgende gis en kort redegjørelse for konsekvenspedagogikkens viktigste områder og begreper slik vi på Kjelle har fortolket pedagogikken.

Konsekvens og straff er ikke det samme

I konsekvenspedagogikken definerer vi konsekvens som en følgevirkning av en handling. Det er viktig å presisere at begrepet *konsekvens* ikke kan likestilles med *straff*. Vi forstår konsekvens som en "logisk følge av en handling". Noen ganger er logikken åpenbar; går du ut i regnet uten regntøy blir du våt. Andre ganger krever det større innsikt; røyker man hasj og blir domfelt for det, er konsekvensen at man mister muligheten til å utdanne seg til å bli politi. I det siste eksempelet kan straffen bli at du blir bøtelagt eller fengslet, dette er vanskeligere å forutsi. En konsekvens er altså ikke det samme som en straff. En straff er noe som andre idømmer deg i etterkant.

Når vi bruker konsekvenser i et pedagogisk perspektiv, er det i den forståelsen at menneskets handlinger alltid får konsekvenser, og at vi må lære å ta stilling til disse før vi handler. Bruken av konsekvenser i en pedagogisk sammenheng skal derfor alltid være rettet mot framtiden (ha et læringsperspektiv). Dersom man forveksler konsekvenser med straff, eller fokuserer på fortiden ("hvilke konsekvenser bør handlingen du utførte få?") vil man etablere en disiplinerende eller modifierende praksis, som vil kunne nærme seg atferdspedagogikk.

Mennesket må lære å delta i det sosiale fellesskapet

I konsekvenspedagogikken hevdes det at mennesket er født uten noen iboende egenskaper som bestemmer hvem den enkelte skal bli. Det er verken født godt eller ondt, eller forutbestemt av ytre eller indre faktorer som en gud, gener eller psykiske strukturer. Mennesket forstås videre som et sosialt vesen som søker anerkjennelse hos andre mennesker, og som trenger andre mennesker (fellesskapet) for å kunne utvikle seg og få forståelse for hvem man er. Man hevder derfor, i tråd med eksistensialismen, at mennesket gjennom valget av sine handlinger skaper sitt eget liv; man fødes inn i verden (eksistens) og skaper deretter sitt liv (essens).

Konsekvenspedagogikkens frihetsbegrep er forskjellig fra dagens slagord; "frihet til å velge"

Forståelsen av menneskets situasjon kan kort beskrives med følgende fire ord som logisk henger sammen; frihet – valg – handling – konsekvens. Med henvisning til eksistensialismen, har man i konsekvenspedagogikken en todelt forståelse av frihetsbegrepet. **Friheten man er og friheten man har**. I friheten man er, ligger det at mennesket alltid må velge forut for en handling. Eks. dersom man ser et menneske ligge på gaten, må man velge å hjelpe eller å la være; dette er et absolutt valg og

kan ikke unngås. Friheten man er, er felles for alle mennesker, og gjør oss alle likeverdige, like menneskelige.

Hvert menneske har forskjellig fysikk, vi vokser opp i ulike miljøer og kulturer med ulike muligheter og tilegner oss ulik kompetanse. Dette gjør at friheten vi har er forskjellig, og at hvert menneske derfor er unikt. Følger vi denne logikken videre, vil det si at mennesket velger handlinger innenfor ulike rammer (har ulik frihet), men en handling vil uansett være valgt (frihet man er). I og med at en konsekvens logisk henger sammen med en handling, kan man hevde at mennesket også har valgt handlingens konsekvens. Dersom man, ut fra forståelsen av friheten man er, kan hevde at mennesket kunne ha valgt annerledes, er det logisk at mennesket må være ansvarlig for både handlingen og dens konsekvenser. En av våre viktigste oppgaver som pedagoger er å skape situasjoner som gjør at barna skjønner denne sammenhengen.

Individet er avhengig av fellesskapet, og deltakelse i fellesskapet reguleres av normer

I og med at vi alle er del av et fellesskap, har vi forpliktelser overfor andre mennesker og derigjennom overfor fellesskapet. Dersom vi handler på tvers av det som av fellesskapet oppfattes som rett og galt, vil vi bli oppfattet som asosiale individer. Et hvert fellesskap er regulert av et sett med normer for hvordan man bør handle, eller oppføre seg mot andre mennesker. I motsetning til regler som sier hva man skal gjøre (eller ikke gjøre), så sier normene noe om hva man bør gjøre. Normene kan derfor oppfattes som mer utydelige, og læring av de mest allmenngyldige normene er derfor et sentralt mål i konsekvenspedagogikken.

I konsekvenspedagogikken erstattes oppdragelse av selvdannelse

Dersom vi går 50 år tilbake i tiden, var normene i samfunnet tydeligere, og statsinstitusjoner som kirken, kringkastingsrådet og skolen hadde en "oppdragerfunksjon" rettet mot de samme normer. I dagens fragmenterte og individualistiske samfunn har dette blitt en umulig oppgave, og den enkelte er mer overlatt til seg selv. I konsekvenspedagogikken forstår man det slik at den enkelte må "danne seg selv", men at denne selvdannelsen må ta utgangspunkt i sosiale normer dersom man skal inngå i fellesskapet. For å gjøre selvdannelsen til et utgangspunkt for pedagogisk arbeid, har Jens Bay definert den **sosiale handlingskompetansen**. I sin bok "Konsekvenspedagogik" skriver han: "*det er tale om syv begreper som samlet sett utgjør grunnlaget for den sosiale væremåte.*"

Den sosiale handlingskompetansen

Den sosiale handlingskompetansen er selve omdreiningspunktet i konsekvenspedagogikken, og gir målene og rammene for det pedagogiske arbeidet. Den konsekvenspedagogiske forståelsen av sosial handlingskompetanse er delt i begrepene; *selvbestemmelse, selvhjulpenhet, mottakelighet, ansvarlighet, troverdighet, samarbeidsvilje og respekt.*

Selvbestemmelse

Et menneske er selvbestemmende, er "pilot i eget liv". Dersom et barn som utsettes for noe ubehagelig ikke sier nei, eller på annet måte gir tydelig uttrykk for at det ikke vil, kan dette være et uttrykk for manglende selvbestemmelse. Vår pedagogiske oppgave blir å utfordre barna på at de selv velger sine handlinger og at de i framtiden har mulighet til å velge handlinger som gjør at de danner en annen historie (oppfattes annerledes enn i dag). En person som løser konflikter med vold, kan alltid velge andre løsninger i framtidige situasjoner og dermed bli oppfattet forskjellig fra i dag; spørsmålet blir om man har viljen til å ville velge annerledes.

Selvhjulpenhet

Mennesket trenger å lære et minimum av faglig, arbeidsmessig og sosial kompetanse for å kunne klare seg selv, og dermed ikke ligge andre til last. I tillegg må man ha viljen til å ville det. Et av den norske skolens viktigste mål er å utdanne elever til selvhjulpenhet (jf. "det integrerte mennesket" i den generelle del av læreplanen). For barna handler det bl.a. om å lære å knyte sko og kle på seg og vise viljen til å stadig mestre nye ting, nye utfordringer.

Ansvarlighet

Det er en logisk sammenheng mellom handlinger og konsekvensene de får for den handlende og for fellesskapet. En ansvarlig person i en konsekvenspedagogisk sammenheng er en person som erkjenner ansvaret både for sine handlinger og de konsekvenser disse måtte få. Når vi bruker konsekvenser i en pedagogisk sammenheng er det fordi vi ønsker at barna skal lære at deres handlinger får konsekvenser og at de også må ta ansvaret for disse. Vi snakker ofte om at barna skal gå fra et "handling – tanke-perspektiv", til "tanke – handling-perspektiv"; fra å handle før de tenker til tenke over konsekvensene *før* de handler.

Respekt

Med utgangspunkt i forståelsen av **friheten mennesket er**, er ingen mennesker mer menneske enn andre. Dette betyr at det man tillater seg selv å gjøre, må man også tillate alle andre. Det betyr også at man ikke kan krenke andre mennesker eller hevde seg selv overfor andre (gjør seg til mer menneske enn andre). I respektbegrepet ligger også det å stille høye forventninger til andre og å gi tilbakemeldinger slik at andre kan lære/får mulighet til å endre seg.

Troverdighet

En troverdig person er en person som i handling viser det man sier i ord. For barna vil det ofte handle om å følge opp avtaler om lek eller å ikke lyve.

Samarbeidsvilje

Samarbeidsvilje er en forutsetning for samarbeid som igjen er en forutsetning for at fellesskap kan dannes. For å kunne samarbeide, kreves det at man viser toleranse overfor andre personer og meninger, og at man viser andre respekt.

Mottakelighet

En avgjørende forutsetning for læring er mottakelighet. Dersom man ikke er åpen for nye impulser og andre måter "å se verden på", vil man i liten grad lykkes i en lærings situasjon, eller for den saks skyld lykkes med å samarbeide med andre.

Allmenngyldighetsprinsippet

Konsekvenspedagogikken bygger på en fellesskapsmoral der man er opptatt av handlinger og deres konsekvenser for den handlende og for fellesskapet. En god handling er en handling som får positive konsekvenser for den handlende selv, og for fellesskapet. I tillegg til dette trekkes allmenngyldighetsprinsippet inn i moralteorien. Prinsippet innebærer at det en tillater den enkelte (eller seg selv), også må være tillatt for alle andre i en tilsvarende situasjon. Dette betyr ikke at alle skal behandles likt, men at mennesker skal behandles likeverdig. Et eksempel på dette prinsippet kan være en medarbeider som kjører et barn hjem etter barnehagetid. Ved å gjøre dette, må man samtidig være beredt på å kjøre alle barn i en tilsvarende situasjon. Allmenngyldighetsprinsippet er viktig å fastholde i situasjoner der barna handler utover fellesskapets normer; ”er det greit at du kan tillate deg å handle på denne måten? Hva om alle andre gjorde det samme; ville det være ok?”

Mennesket lærer gjennom å handle i et fellesskap, gjennom å bli konfrontert med handlingenes konsekvenser

Mennesket danner seg et bilde av hvem det er gjennom tilbakemeldinger fra andre mennesker. Det er ved andres reaksjoner på egne handlinger barna tvinges til å reflektere over sine egne handlinger og væremåte. Tilbakemeldingene fra andre gjør at barna selv kan ta stilling til hvorvidt handlingen ga ønsket resultat, og hvorvidt man ønsker å handle på samme måte neste gang. En forutsetning for sosial utvikling blir derfor at barna er en del av et fellesskap som aktivt gir tilbakemeldinger på deres handlinger. I en konsekvenspedagogisk virksomhet blir det viktig at normene er tydelige, slik at tilbakemeldingene på barnas handlinger er relatert til normene og til den sosiale handlingskompetansen, ikke til den enkelte medarbeiders private verdisyn.

Forandring skjer gjennom konfrontasjon og konflikt

I konsekvenspedagogikken mener vi at mennesket, forut for en forandring av væremåte, befinner seg i en indre konflikt. En slik konflikt kan for eksempel oppstå på følgende måte: Jeg ser på meg selv som en samarbeidsdyktig person. En dag får jeg tilbakemelding fra andre mennesker at de oppfatter meg som en ”vanskelig person å samarbeide med”. Plutselig befinner jeg meg i en konflikt der jeg må ta et valg; vil jeg fortsette med de samme handlinger, og dermed bli oppfattet som ”vanskelig”, eller vil jeg handle annerledes slik at de andre oppfatter meg som samarbeidsvillig. Valget er mitt, men før jeg velger befinner jeg meg i konflikt. Jeg er selvbestemmende når det gjelder forandringen, men konflikten kan jeg ikke velge vekk!

Systemteorien

Systemteorien er et viktig utgangspunkt for å forstå konsekvenspedagogikken og vi har derfor valgt å klippe inn hele teorien på neste side (oversatt fra dansk). I begrepet ”systemteori” ligger det en beskrivelse av ulike viktige sider ved pedagogikken, men at hver teori må ses i sammenheng med de andre og at alle deler henger logisk sammen.

FILOSOFI ↑ ↓	KONSEKVENSPEDAGOGIKK		↑ ↓ SYSTEMTEORI	
	Pedagogikkens vesentligste oppgave er å skape rammer og vilkår for individets utvikling. Dette gjøres ved å vektlegge sosial handlingskompetanse og selvdannelse ut fra forståelsen av at et hvert individ tilhører et samfunn som det er medansvarlig for. Den pedagogiske holdning er at individet utvikler seg sosialt gjennom samspillet med andre mennesker og gjennom prosesser og aktiviteter, der sosiale normer er felles for alle og binder mennesket til mennesket.			
TEORI ↑ ↓	MENNESKEOPPFATNING		↑ ↓ SYSTEMTEORI	
	Pedagogikkens filosofiske utgangspunkt er at mennesket er et tenkende, villende og handlende individ, som er født som et sosialt vesen, og som etter sin fødsel vokser inn i den sosiale virkelighet og den menneskelige historie uten å være forutbestemt av ubrytelige lover i motsetning til fysiske objekter. Dette gjør friheten, selvbestemmelsen og søkningen etter andres anerkjennelse til de mest betydningsfulle menneskelige egenskaper. Det enkelte menneske er ikke født med en statisk og avgrenset personlighet som kan rettfærdiggjøre et bestemt utviklingsmønster.			
	HANDLINGSTEORIEN Det er gjennom sine handlinger det enkelte individ trer frem for andre mennesker, og viser hvem det er i den konkrete situasjon. Det enkelte menneske er ikke fra naturens eller skjebnens hånd fastlåst i en gitt tilværelse, men kan gjennom sine handlinger gjøre noe annet enn det omgivelsene forventer.	KONSEKVENSTEORIEN Enhver handling er forbundet med konsekvenser som er avgjørende for hvordan det går det enkelte individ. Det er et pedagogisk anliggende å fastholde det logiske forhold mellom handling og konsekvens og dermed forbindelsen mellom de oppnåelige mål og valget av rasjonelle handlinger.		↑ ↓ SYSTEMTEORI
	ANSVARLIGHETSTEORIEN Det er friheten til å velge handlingsmåter som skaper grunnlaget for det individuelle ansvar. Det enkelte individ har selv innflytelse på sin tilværelse, og er alltid tvunget til å velge å påta seg ansvaret for sine valg i form av konsekvensene. Individet er sin egen lovgiver, men har et konkret ansvar over for fellesskapet.	DANNELSESTEORIEN Det moderne individ lar seg ikke støpe inn i en bestemt form, men utvikler sin personlige måte å være på i frihet og autonomi innenfor rammene av det sosiale fellesskap. Det er tale om en selvdannelse, en individuell dannelse, som skaper grunnlaget for den enkeltes egen tilværelse i en sosial verden.		
	LÆRINGSTEORIEN Grunnsynet er at kompetanse fortrinnsvis skal tilegnes gjennom en praksisbasert innsats og i mindre grad via en formalisert teori. Dette som følge av at lærdom og viten primært oppnås gjennom reflektert handling. Dette prinsipp gjør seg gjeldende så vel på det sosiale plan, som på det undervisningsmessige område.	MORALTEORIEN Bygger på en konsekvensetisk oppfatning, der det understrekes at den moralske verdi av en bestemt handling <i>primært</i> vurderes ut fra handlingens konsekvenser, og på prinsippet om, at det som er mulig for den enkelte skal være det for alle. Det er tale om en fellesskapsmoral i motsetning til en individuell moral.		
VITENSKAPSTEORIEN		↑ ↓ SYSTEMTEORI		
Den pedagogiske holdning bygger på en indeterministisk filosofisk oppfattelse med referanse til eksistensialismen og fenomenologien, og den er basert på en deskriptiv vitenskapsteori med vekt på logiske begrunnelser for de pedagogiske holdninger. Arbeidsmetoden er basert på en tese-antitese-syntese-modell, der filosofiske analyser og empiriske undersøkelser danner grunnlaget for synliggjøring av antitese.				

Fellesskapet og sosial læring

Som tidligere nevnt lærer mennesket gjennom å delta i et felleskap der normer er det som binder fellesskapet sammen. Den sosiale handlingskompetansen som er satt som mål for det konsekvenspedagogiske arbeidet er utledet fra noen allmenngyldige normer; normer vi mener de fleste i samfunnet vil være enige i.

Sosial handlingskompetanse og normer i Kjelle gårdsbarnehage

I det følgende har vi tatt utgangspunkt i konsekvenspedagogikkens sosiale handlingskompetanse og de allmenngyldige normene kompetansen "spiller opp mot". Normene er videre «oversatt» på en måte som gjør dem relevante for barnegruppa (barnehagens normer).

Sosial handlingskompetanse	Allmenne normer	Barnehagens normer
Selvbestemmelse	Det forventes at det enkelte menneske har ansvar for å velge sin fremtid på grunnlag av de muligheter det har.	Det forventes at barnet har egne forslag til løsninger.
Selvhjulpenhet	Det forventes at det enkelte menneske jobber etter å klare seg selv ut i fra sine egne forutsetninger.	Det forventes at barnet prøver før det får hjelp.
Ansvarlighet	Det forventes at det enkelte menneske kan og vil påta seg ansvaret for sine egne handlinger.	Det forventes at barnet sier hva det har gjort og ikke legger skylden over på andre.
Troverdighet	Det forventes at det enkelte menneske overholder avtaler og regler.	Det forventes at barnet deltar i faste arbeidsoppgaver og holder ut i avtalt lek.
Respekt	Det forventes at det enkelte menneske behandler andre som man selv vil bli behandlet.	Det forventes at barnet oppfører seg hyggelig mot andre og tar hensyn til andre.
Samarbeidsvilje	Det forventes at alle mennesker kan inngå et samarbeide med andre.	Det forventes at barnet vil hjelpe andre.
Mottakelighet	Det forventes at alle mennesker lytter til andres meninger og ikke er seg selv nok	Det forventes at barnet lytter og kan ta ulike perspektiver i rollelek.

For å kunne jobbe målrettet med det enkelte barns utvikling, er det utarbeidet en oversikt over naturlig progresjon i den sosiale handlingskompetansen. Det er ikke slik at det enkelte barn bør følge en statisk utviklingskurve, men kompetansen er delt opp i ulike nivåer for at vi skal ha en pekepinn på hvor langt det enkelte barn har kommet mot sluttmålene som er satt for en skolestarter.

Analyse av forventet utvikling av sosial handlingskompetanse			
Selvbestemmelse	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Gir uttrykk for hva de ikke vil gjennom lyd eller bevegelse. 	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Har tydelig kroppsspråk, men trenger hjelp til å sette ord på egne ønsker <input checked="" type="checkbox"/> Trenger hjelp til å finne løsninger 	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Sier tydelig nei når det er noe de ikke vil. <input checked="" type="checkbox"/> Kommer med forslag til løsninger. <input checked="" type="checkbox"/> Tar selvstendige beslutninger i bl.a. rollelek (viser vilje til å ville).
Selvhjulpenhet	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Rydder kopp og tallerken med hjelp <input checked="" type="checkbox"/> Spiser selv med hjelp <input checked="" type="checkbox"/> Finner plassen sin 	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Rydder av på eget initiativ <input checked="" type="checkbox"/> Spiser med skje, og brødmatt, uten å søle <input checked="" type="checkbox"/> Kler på seg selv med litt hjelp 	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Rydder hele bordet når behov <input checked="" type="checkbox"/> Spiser med kniv og gaffel <input checked="" type="checkbox"/> Tørker seg selv <input checked="" type="checkbox"/> Løser enkle konflikter med litt hjelp <input checked="" type="checkbox"/> Knyter sko, kler på seg alt tøy <input checked="" type="checkbox"/> Innsatsvilje til å klare noe nytt
Ansvarlighet		<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Ser noen ganger sammenhengen mellom handling og konsekvens 	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Innrømme det man har gjort, selv om man vet at det er galt, men allikevel står for det man har gjort.
Troverdighet		<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Følger opp avtale om lek 	<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Holder ut i en aktivitet i en time; for eksempel grønnsakshagen og jobbing. <input checked="" type="checkbox"/> Holder ut i den leken de har avtalt. <input checked="" type="checkbox"/> Rydder etter lek (etter seg).

Respekt	<input checked="" type="checkbox"/> Holder plassen sin i køen med hjelp av andre.	<input checked="" type="checkbox"/> Svarer på hei og ha-det <input checked="" type="checkbox"/> Stopper når de andre barna sier nei <input checked="" type="checkbox"/> Holder plassen sin i køen.	<input checked="" type="checkbox"/> Uoppfordret sier hei og ha-det til alle <input checked="" type="checkbox"/> Sier hyggelige ting til andre <input checked="" type="checkbox"/> Holder plassen sin i køen og ikke dytter andre. <input checked="" type="checkbox"/> Forstår en hånd opp fra oss voksne når vi er opptatt med andre barn (vente på tur) <input checked="" type="checkbox"/> Tar hensyn til andres ønsker.
Samarbeidsvilje	<input checked="" type="checkbox"/> Er med å dekke bordet	<input checked="" type="checkbox"/> Dekker på "riktig" med bestikk, kopp, tallerken <input checked="" type="checkbox"/> Sender pålegg og lignende til hverandre <input checked="" type="checkbox"/> Deler ut papir til andre ved håndvasken før mat. <input checked="" type="checkbox"/> Innfinner seg med tildelte roller i rollelek	<input checked="" type="checkbox"/> Dekker på alt som skal til, kan kontrollere at det stemmer <input checked="" type="checkbox"/> Hjelper de som er mindre <input checked="" type="checkbox"/> Ser når andre trenger hjelp ved bordet eller ved påkledning <input checked="" type="checkbox"/> Tilbyr hjelp når det er behov for det (spør om noen trenger hjelp)
Mottakelighet		<input checked="" type="checkbox"/> Er stille når andre forteller	<input checked="" type="checkbox"/> Følger med i samtaler/samlinger (og får med seg hva som sies). <input checked="" type="checkbox"/> Tar imot beskjeder og utfører det som forventes. <input checked="" type="checkbox"/> Leker i ulike roller, og kan bytte roller med andre.

Metoder og metodevalg

Syv teser om metodevalg

I konsekvenspedagogikken hevdes det at mennesket lærer og utvikler sin personlighet gjennom handling, kommunikasjon og interaksjon. Målet med de konsekvenspedagogiske metodene er å skape refleksjon hos barna, og vise at det er de som eier utfordringen og muligheten til å gjøre noe med den! Jens Bay har i boka "Konsekvenspedagogikk" utviklet syv teser som skal være et viktig grunnlag for metodevalget i konsekvenspedagogikken:

1. **Sosial interaksjon.** Konsekvenspedagogikken er rettet mot at barn og unge må lære sosial handlingskompetanse. Dette læres ved at man inngår i en sosial virkelighet, et fellesskap, der de sosiale normene er tydelige og felles for alle. Barnehagen må derfor sikre at det lages flest mulig læringsarenaer der barna leker/arbeider sammen, og gjennom denne samhandlingen får erfare hvilke normer som synliggjør grensene for fellesskapet.
2. **Individuell læring.** Læring er noe som skjer i det enkelte individ og vi kan derfor ikke snakke om at grupper av mennesker lærer. Barna lærer i ulikt tempo og har ulikt utgangspunkt, men felles for dem er at de må ønske å lære og at de må være mottakelige for andres tilbakemeldinger.
3. **Vilje til å ville.** Ingen kan tvinges til å lære eller til å endre seg. Vi er derfor avhengig av barnas vilje til å ville lære, til å ville endre seg. Denne holdningen representerer et positivt menneskesyn der vi sier at mennesket i stor grad kan lære, og at manglende læring ofte skyldes manglende vilje, og ikke manglende kapasitet.
4. **Handlingens betydning.** I konsekvenspedagogikken mener vi at mennesket er det det viser seg gjennom sine handlinger. Videre hevder vi at mennesket velger sine handlinger, og at det derfor alltid kan velge andre handlinger i framtiden enn det det tidligere har vist. Man kan derfor til enhver tid endre væremåte ved å velge andre handlinger, men dette krever viljen til å ville endre seg og kunnskaper om ulike handlingsalternativer. Barnas handlinger, hvordan de framstår for oss andre, blir derfor det viktigste utgangspunktet for pedagogiske diskusjoner (og metodevalg) med barna.
5. **Konsekvens fremfor straff.** Mens konsekvenser er en logisk følge av en handling, inneholder straff en moralsk vurdering av en handling som idømmes av andre i ettertid. Konsekvenser er noe man er klar over på forhånd når en velger en handling. Som medarbeider er det din oppgave å sørge for at barna på forhånd er klar over hvilke konsekvenser en gitt handling vil ha for dem selv og omgivelsene. Handlingsalternativene skal være tydelige, men valget skal gjøres av barna selv.
6. **Logiske konsekvenser.** Vi mener at mennesket lærer gjennom å erfare de konsekvenser deres handlinger får. I pedagogiske situasjoner knytter vi derfor konsekvenser til ulike handlinger, og

gjør disse tydelige for barna i forkant av deres handlinger. Men det er ikke nok at barna kjenner konsekvensene (de pedagogiske) før de handler, konsekvensene må også oppfattes som logiske. Dersom konsekvensen av å være urolig i en samlingsstund er at barnet ikke får spise sammen med de andre, er dette en konsekvens de fleste vil si er ulogisk og at det kan oppfattes som en straff. Dersom konsekvensen er at barnet ikke får delta på samlingsstunden før barnet kan sitte rolig, er dette en logisk konsekvens.

7. **Situasjonens betydning.** I og med at handlingen er det viktigste utgangspunktet for det pedagogiske arbeidet, blir den enkelte situasjon som oppstår viktig. Når man diskuterer en situasjon, enten med en annen medarbeider eller med barnet selv, er det alltid fare for at man begynner å tolke; ”han gjorde det nok fordi...”. Medarbeidere skal i størst mulig grad etterstrebe å beskrive situasjoner mest mulig objektivt (det vi alle kan være enige om skjedde) slik at utgangspunktet for pedagogiske diskusjoner er **situasjonen i selg selv** og ikke våre ulike fortolkninger av den. I det å beskrive situasjonen, ligger også å beskrive barnets læreforutsetninger med styrker og utfordringer som er relevant for situasjonen (se eget kapittel om læreforutsetninger).

Metoder og pedagogiske konsekvenser

I konsekvenspedagogikken er det beskrevet fire metoder som skal anvendes med mål om læring av den sosiale handlingskompetansen. Utgangspunktet for et metodevalg vil derfor alltid være et barns manglende sosiale handlingskompetanse (har brutt en norm); ikke en handling som bryter med hva en medarbeider personlig synes er rett (privat verdisyn).

Som medarbeider ved Kjelle er du forpliktet til å velge metoder som ligger innenfor rammene av en konsekvenspedagogisk holdning og som samtidig er tilpasset det enkelte barn i den enkelte situasjon. Metodene kan og skal ikke brukes mekanisk, da enhver handling skjer i en sammenheng og utføres av barn med ulikt utgangspunkt. De fire metodene er:

- **Konsekvensorientering**
- **Konfrontasjon**
- **Appell – anmodning – påbud**
- **Konsekvenspåpekning**

Handler barnet med utgangspunkt i manglende kunnskap eller manglende vilje til å ville?

Metodevalget avhenger av barnets utgangspunkt. Det første spørsmålet vi må stille oss før vi vurderer valg av metode er ”*kan ikke barnet eller har ikke barnet vilje til å ville?*”. I starten av arbeidet med å lære den sosiale handlingskompetansen (lære å kunne forholde seg til de ulike normene) er det viktig å benytte metoder som har til hensikt å avdekke barnets utgangspunkt; mangler barnet kunnskaper eller ferdigheter til å kunne følge normene eller mangler barnet vilje til å ville følge dem? Kort oppsummert kan vi si:

- ✓ Vi bruker en åpen metode som **konsekvensorientering** når vi er usikre på om barnet kan (om barnet kjenner normene, vet hvordan man skal handle innenfor fellesskapets rammer).

- ✓ Hvis vi derimot er enige med barnet om at det står på barnets vilje til å ville, bruker vi en grensesettende metode som **konsekvenspåpekning**.
- ✓ Dersom barnets grenseoverskridende handling blir et mønster som må brytes for at barnet ikke skal melde seg ut av fellesskapet, bruker vi **appell-anmodning-påbud**.
- ✓ Dersom vi ønsker å synliggjøre en grense i situasjoner der vi kan forvente at barnet kan følge normen, bruker vi **konfrontasjon** (NB! Ikke irettesettelse, kun konstatering av hvor grensen går).

En profesjonell pedagog vil før han/hun starter en samtale med et barn ha en formening om hvilke metoder som kan være aktuelle, men metoden skal ikke bestemmes på forhånd. Det er først når barnet har gitt oss innsyn i sine begrunnelser for handlingen at vi har mulighet til å tenke framover sammen med barnet (som metodebruk handler om!). Dialogen bør rettes mot å finne svar på følgende punkter:

- ✓ Hva ønsker barnet å oppnå – hva er barnets mål?
- ✓ Er handlingen rasjonell, holdt opp mot barnets mål?
- ✓ Bør barnet endre mål, eller
 - må barnet endre handlingsmønster?
- ✓ Må barnet lære ulike handlingsalternativer, eller
 - må barnet vise vilje til å ville?

Eksempel: Situasjonen er som følger; et barn krenker en annen. Samtalen med barnet kan ta ulike retninger, her skal vi beskrive to utfall:

- a) Barnet sier (har mål om) han/hun vil være morsom. Det barnet gjør er lite rasjonelt – barnet "bommer". Barnet må derfor endre handlingsmønster, men trenger hjelp til å lære ulike handlingsalternativer. Samtalen tar etter hvert form av en **konsekvensorientering**.
- b) Barnet ønsker å være "sjef" og at de andre skal følge ham av frykt. Handlingen er rasjonell, men målet er uforenlig med å være i barnehagen på Kjelle. Barnet ser etter hvert at det må endre mål – vil bli oppfattet som hyggelig. Barnet kjenner hvilke handlinger som oppfattes som hyggelige, og det står derfor kun på barnets vilje til å ville endre seg. For å fastholde barnets ansvarlighet, setter vi en pedagogisk konsekvens for barnet. *Neste gang du gjør dette mot så velger du samtidig.....* Samtalen tar etter hvert form av en **konsekvenspåpekning**.

Utfyllende om de enkelte metodene

Konsekvensorientering

Konsekvensorientering er utviklet som et svar på at vi mener mennesket lærer gjennom tilbakemelding fra andre mennesker på sine handlinger. Metoden går ut på "å tilby den annens blikk", å gi barnet tilbakemelding på hvordan barnets handlinger oppfattes. Videre vil man i en slik samtale diskutere hvilke konsekvenser et slikt handlingsmønster (væremåte) vil kunne få for barnet på sikt. Eks. "Du samarbeider i liten grad med de andre på gruppa", "deltakelse i et fellesskap krever

alltid samarbeid, og det er ikke alltid du vil kunne velge hvem du vil arbeide sammen med". Utgangen av samtalen kan være at barnet endrer selvbilde (jeg trodde jeg samarbeidet godt, men jeg må nok lære hvordan man skal samarbeide) eller at barnet blir oppmerksom på at manglende samarbeid blir sett og tatt tak i (jeg kan samarbeide, men vil det ikke).

Barnet vet selv om problemet er reelt eller ikke, og det er derfor underordnet for metoden om barnet "innrømmer" forholdet eller ikke. Ved metoden gir vi barnet mulighet til å bli bevisst at det kan være behov for en endring, og setter dermed barnet i en konflikt (skal jeg forandre meg?). Konflikten er barnets, og en eventuell forandring er avhengig av barnets vilje til å ville forandre seg; vi kan tilby begrunnelsene for en endring og være en støtte i denne prosessen.

Eksempel:

Dette gjelder Hans 4 år og Gunvald 3 år

Hans klorte Gunvald i ansiktet. Disse to er «venner på godt og vondt». En dag i desember endte deres lek i kloring. Hans klorte og Gunvald gråt. Hans forstår og vet godt hva vi forventer av han. Dette var en episode som foregikk i desember et år, og i den sammenheng valgte medarbeider å bruke «en tredje part» i form av en håndduke som er med i adventsstundene hvert år. Håndduken, MUSA, som er fremme hver dag, og hun tar opp ting som alle er opptatt av. Musa har ei venninne som heter SKOGMUSA.

Medarbeideren valgte altså å plastre to plaster over øyet til musa før samlingsstund, og ville lage en slags dialog med barna. Spente barn satt og undret seg over om musa kom denne dagen, og da hun dukket frem med plaster på øynene så var det helt stille i forsamlingen av 16 barn. Den med størst øyne var nok Hans. Han bare så, og sa ingenting. Et annet barn spurte om hva som hadde skjedd, og musa snufset og gråt og kunne fortelle at Skogmusa hadde klore henne.

Samtalen og refleksjonen kom. Hans fortalte da at han hadde klort Gunvald, og at det var ikke så bra. Mange gode ord kom frem under denne samtalen, og det var stor enighet om hvordan fellesskapet vårt skulle være; at det var bedre å bruke ord i stedet for å gjøre vondt mot andre.

Appell – Anmodning – Påbud

Dersom det oppstår situasjoner der barna ikke forholder seg til barnehagens normer, må man forvise seg om at disse er tilstrekkelig klare for barnet og at barnet har forstått *hvorfor* vi har disse forventningene. I en appellsamtale er det viktig å utfordre barnet til å fortelle hva som er grunnen til at situasjonen oppstod. De oppgitte grunnene kan gi innspill til en forståelse av barnets oppfatninger og danner grunnlaget for diskusjonen videre. Det viktige er at man som medarbeider i samtalen;

- er tydelig på forventningene til barnet
- diskuterer mulige langsiktige følger for barnet ved å fortsette på samme vis (hvilken situasjon kan barnet sette seg i ved å handle på samme måte?)
- foreslår andre handlingsalternativer, tydelig og konkret ("denne situasjonen kan og *bør* du for fremtiden håndtere slik eller slik!")
- konkluderer på hva man er enige om

Dette er en appellsamtale – man appellerer til barnet om at endring skjer ved å bidra til å bringe barnet i konflikt. Dersom denne samtalen ikke fører til forandring, gjennomføres en anmodningssamtale som er kortere og mer presis. Det henvises til appellsamtalen og forholdene som ikke er tatt til etterretning.

Dersom ikke anmodningssamtalen fører til at barnet endrer handlingsmønster, skal du som medarbeider være grensesettende. Dette gjøres ved å foreta en påbudssamtale, der sammenhengen mellom ord og handling konkretiseres. Hvis det negative mønsteret opprettholdes vil det nå få en klart definert og forutsigbar konsekvens for barnet. Det er først i påbudssamtalen at konsekvensen låses, det vil si at det gjøres klart for barnet at handlingen vil få en definert konsekvens.

Konfrontasjon

Denne metoden har som mål å synliggjøre for barnet at han/hun bryter med en norm. Vi bruker metoden i situasjoner der vi ikke ser behov for noen lengre dialog med barnet, samtidig som vi har god grunn til å anta at barnet kan følge normen. Metoden er også rettet mot det vi kan anta er enkeltsituasjoner. Dersom barnets handlinger begynner å bli et mønster, er ikke lenger metoden egnet. Da vil f.eks. appell-anmodning-påbud være aktuell.

Det er flere utfordringer ved metoden. For det første er det viktig at vi ikke blir irettesettende eller disiplinerende (*slutt med det der, sitt stille, ikke forstyrr*). En konfrontasjon skal konstatere at handlingen barnet utfører ikke samsvarer med skolens normer (*når du sier det du sier, viser du andre liten respekt, eller; skal du lære noe, du må du høre på*) og at barnet dermed viser manglende sosial handlingskompetanse.

En annen utfordring med metoden er at man som pedagog må ta stilling til når et visst antall konfrontasjoner plutselig har blitt et mønster. Det vil si at vi oppdager at det vi trodde var enkeltepisoder faktisk viser at barnet har en utfordring når det gjelder deler av sin sosiale handlingskompetanse. Oppdager man ikke dette, vil man etter hvert oppfattes som en *stadig appellerende pedagog*.

Konsekvenspåpekning

Konsekvenspåpekningen er en klart grensesettende metode, og har mye til felles med påbudssamtalen. Det som skiller de to er at det forut for en konsekvenspåpekning ikke har vært gjennomført appell- og anmodningssamtale. Ved en konsekvenspåpekning forventer vi en umiddelbar endring hos barnet samtidig som vi vet at barnet er i stand til å kunne velge annerledes. Et eksempel kan være at et barn trakasserer eller mobber et annet. Vi markerer at dette er helt uakseptabelt, og at neste gang barnet velger en slik handling vil det få en definert konsekvens.

Eksempel:

Samlingsstund hadde begynt, og vi satt i en ring. Jeg skjønnte med en gang at Gustav ville utfordre litt.

Vi sang og han la seg ned. Jeg ignorerte, og vi sang videre. Han satte seg opp og begynte å «virre» med hodet. Så på meg, og virret... Klaus som satt ved siden av ga uttrykk for at det var ubehagelig og ba han om å holde opp. Etter sangen så jeg på Gustav og sa: «Hørte du hva han sa til deg?»

«Ja» sa han. «Skal du da sitte å virre med hodet? Det forstyrrer Klaus og oss andre.»

Gustav sier nei og vi er enige om at det er fint at han har bestemt seg for ikke å virre med hodet. Vi fortsetter, og ut i halve sangen starter han igjen. Jeg stopper og sier: «Hva gjør du nå»? Han svarer: «Jeg rister på hodet». En diskusjon med Klaus kom i gang, der han sier at det er ikke hyggelig at du gjør sånn. «Kan du stoppe?» Gustav svarer ikke, men jeg ser på han og sier: «Nå sier Klaus at han syns det er forstyrrende at du sitter slik, og det forstyrrer oss andre og, for vi vil synge. Hvis det er slik at du ikke klarer å sitte uten å virre på hodet, så får du gå på kjøkkenet resten av samlingsstunden, men aller helst at vil vi at du er med oss! Men tenk over hva du vil!»

Det går da nøyaktig 10 sek ut i neste sang og han ser på meg og «virrer». Jeg svarer umiddelbart: «Oj, hva skjedde? Hva var vår avtale nå?» Han reiser seg umiddelbart og går ut på kjøkkenet. Det som ble litt vanskelig for han var at han trodde kanskje at han kunne komme inn etter en liten stund, men jeg gjorde han oppmerksom på at det gjaldt ut samlingen. Han så veldig trist ut der han satt når vi var ferdige. Jeg snakket med han, og sa at det var han selv som måtte bestemme seg for hvordan han ville være i samlingsstunden. Håpet er at neste samlingsstund med en liten oppfriskning av at han måtte fjerne seg, vil gjøre det slik at han husker og velger noe annet en annen gang.

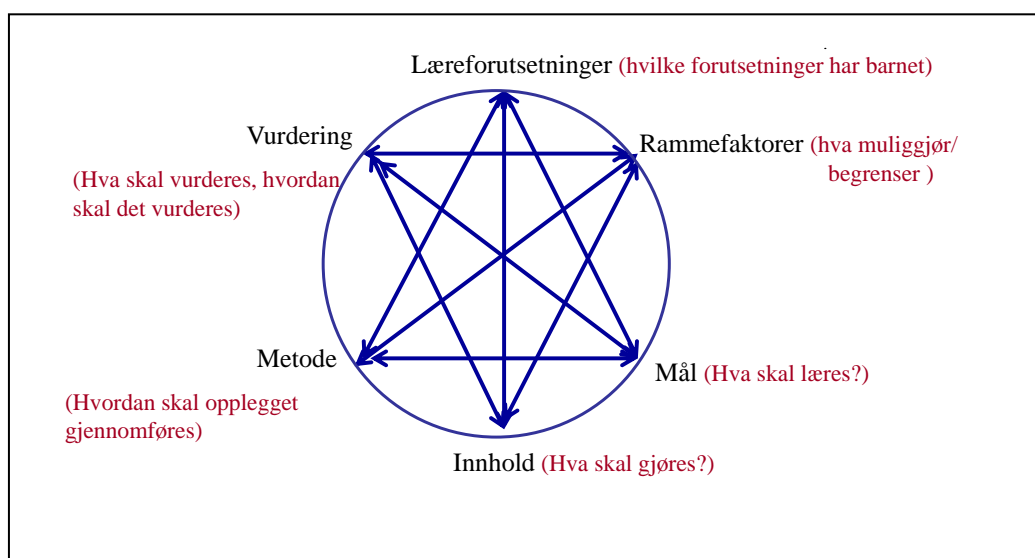
Tre dager senere; det er felles samling og jeg spør han om han husker hva som skjedde sist vi hadde samling. Han sier: «Jeg tulla og måtte sette meg på kjøkkenet». Jeg sa: «Ja, det måtte du, og nå må du tenke hvordan du vil gjøre det i dag.» Han sier: «Må jeg sitte hele samlingsstunden hvis jeg tuller?» «Ja» sier jeg. «Det er avtalen, så tenk deg litt om, for det er veldig hyggelig at du er med, og ikke tuller med de andre.»

Vi går inn, og det går knirkefritt... jeg snakker med han etterpå og spør han: «Hvordan syns du et gikk?» «Fint!!!!!» Jeg sa meg enig...

Pedagogikk og didaktikk

Didaktisk relasjonsmodell

Faglig og sosial læring må planlegges for ikke å bli tilfeldig! Hvordan vi planlegger og legger til rette for læring kalles didaktikk; «pedagogikkens hva og hvordan». Konsekvenspedagogikk er grunnlaget for vår utøvelse av arbeidet med sosial kompetanse, men arbeid med sosial læring skjer ikke løsrevet, men som en integrert del av de andre aktivitetene. Når vi for eksempel planlegger og organiserer en samlingsstund eller en tur ut i skogen skal alltid sosial læring være en med i vår *didaktiske* praksis. En viktig del av vår planlegging defineres av rammeplanen for barnehager, som fastslår fagområder alle barnehager skal jobbe med (fagdidaktikk). I tillegg preger den pedagogiske holdningen vår didaktiske fortolkning. Når det gjelder fagdidaktikken, befinner den seg innenfor den enkelte medarbeiders "domene", men fagdidaktikken må hele tiden "brynes" mot vår pedagogiske grunnforståelse og didaktiske fortolkning. For å sikre en god planlegging av både faglig og sosial læring har vi besluttet å benytte oss av *didaktisk relasjonstenkning*.



Relasjonsmodellen er et viktig verktøy i forbindelse med planlegging av opplæringen. Modellen viser med sine streker på kryss og tvers at alle de seks kategoriene henger sammen og påvirker hverandre gjensidig. Dersom vi gjør forandringer på metode, påvirker dette mål, rammer, vurdering osv. For å sikre en god tilrettelegging av læringen må altså medarbeider ha tydelig oversikt over alle de didaktiske kategoriene, men samtidig også kunne analysere hvordan de gjensidig påvirker hverandre og henger sammen. Barnehagen har utviklet et eget planleggingsskjema (vedlegg I) med utgangspunkt i relasjonsmodellen som skal benyttes til planlegging av aktiviteter i daglig praksis.

Mål

Mål handler om hva barnet skal lære. Vi vil finne mål på ulike nivåer, der den sosiale handlingskompetansen er ett mål for læring, de faglige målene andre. Når mål står i relasjonsmodellen, betyr dette hvilke mål barna skal oppnå ved å være med i læringsaktiviteten. Målene vi setter opp henger nøye sammen med innholdet og arbeidsmåten i aktiviteten, og må ta hensyn til der barnet er i sin utvikling (læreforutsetninger).

Når vi jobber med mål deler vi gjerne inn i faglige/sosiale mål, og har et bevisst forhold til bruken av åpne og langsiktige mål/lukkede og kortsiktige mål. De lukkede målene, som f.eks. *det er et mål at barnet har lært å svare på «hei»*, kan besvares med et ja/nei. Disse målene er godt egnet for de minste barna, og er ofte bruk i et kortere perspektiv. Åpne mål, som f.eks. *Det er et mål at barnet skal lære å ta hensyn til andres ønsker*; et mål som kan nås i en viss grad og vil benyttes i lengre perspektiv og oftere til de større barna.

Innhold/metode

Innhold og metode er vanligvis to adskilte kategorier i didaktikken. I barnehagen så er *hva* man gjør og *hvordan* man gjør det ofte veldig overlappende, så vi velger å se de sammen som en beskrivelse av prosessen.

Det viktige i denne kategorien er å ha en klar formening hva man skal gjøre og hvordan man skal gjøre det. F.eks. er tidsplanlegging, gruppesammensetning osv. viktige elementer. I planleggingsskjemaet har denne kategorien størst plass. Det er valgt fordi vi her må bruke ressurser på å sikre gode læringsprosesser. Som et eksempel kan vi si at dersom både «Hans» og «Ole» har som mål å jobbe med respekt, samtidig som vi vet at de ofte sniker i køen, kan det være en fordel å sikre at disse barna settes i samme gruppe, og begge to plasseres bak i køen. På denne måten kan medarbeider sikre at begge barna gis mulighet til å tråkke over fellesskapets normer, og etter en metodisk prosess, også få utløse noen konsekvenser de kan lære av.

Rammefaktorer

Rammefaktorer, eller rammer, er det som gir grenser for mulighetene våre. Det er viktig å ikke se rammene som begrensende og statiske, men noe vi som medarbeidere i stor grad kan utnytte og eventuelt endre.

Rammefaktorene kan være fysiske, som romstørrelse eller økonomi, praktiske som utstyr å benytte men også sosiale; det enkelte barn lærer i et fellesskap, og fellesskapet er en viktig rammefaktor for læring. Dersom et barn sliter med å konsentrere seg med mye støy i arbeidsrommet, er det viktig å gjøre noe med rammene (tydeligere ledelse for å sikre arbeidsro, arbeid i mindre enheter osv.). Egen kompetanse kan også være en viktig rammefaktor å være bevisst. Ofte vil tid være en begrensende rammefaktor, men erfaringsmessig vet vi at nøye planlegging gir bedre effektivitet og utnyttelse av den tiden vi har til hver aktivitet.

Vurdering

Vurdering handler om både barnets læring og medarbeiderens tilrettelegging. Når vi vurderer barnets læring ser vi det i sammenheng med målet; er barnet i ferd med å nå målet eller ikke? Hva har barnet lært, og hva har det ikke lært.

For å sikre at vi hele tiden utvikler vår praksis må vi være selvkritiske i å spørre hvorfor barnet lærte lite eller mye, og kunne justere vår egen tilrettelegging i tråd med vurderingen.

Læreforutsetninger

Læreforutsetninger tar utgangspunkt i tesen om det individuelle (kapitel om de syv teser), eller i Kierkegaards budskap om ekte hjelpekunst; man må ta utgangspunkt der det enkelte barn er og bygge videre derfra. Vi bruker mye tid på å beskrive barnas læreforutsetninger. I en konsekvenspedagogisk sammenheng er det viktig at disse beskrivelsene ikke blir statiske eller stigmatiserende. Barnets læreforutsetninger forandrer seg kontinuerlig etter hvert som det lærer og beskrivelsen skal være et "ferskt" bilde av hva barnet nylig har vist, som vi må ta hensyn til i læringsplanleggingen. Beskrivelsen bør gi et bilde av barnet i forhold til de andre didaktiske kategoriene. Det bør med andre ord være en beskrivelse som sier noe om hvilke rammer som fremmer (eller hemmer) læring for barnet, hva barnet mestrer (ikke mestrer), hvilke hovedutfordringer/mål barna har framover osv. I vår pedagogiske praksis er det særlig viktig å vite hvor barnet er i utviklingen av den sosiale handlingskompetansen. For å sikre systematikk i dette arbeidet har barnehagen utviklet et eget analyseskjema (vedlegg II) som henviser til den gradvise utviklingen av sosial handlingskompetanse som er omtalt i tidligere kapittel.

Vedlegg I

Mål	Læreforutsetninger
Innhold / Metode	
Rammer	Vurdering

Sosial handlingskompetanse for _____

Sosial handlingskompetanse	
Selvbestemmelse	Nivå:
	Situasjon:
Selvhjulpenhet	Nivå:
	Situasjon:
Ansvarlighet	Nivå:
	Situasjon:
Troverdighet	Nivå:
	Situasjon:
Respekt	Nivå:
	Situasjon:
Samarbeidsvilje	Nivå:
	Situasjon:
Mottakelighet	Nivå:
	Situasjon: