



The human being can either be merely trained, conditioned, mechanically taught, or actually enlightened. One train dogs, horses, and one can also train human beings. But to have trained one's children is not enough; rather, what really matters is that they learn to think. This aims at principles from which all action arises (Kant, 1803).

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1	2
1.1 Utgangspunkt.....	2
1.2 Bakgrunn	5
1.3 Problemstilling.....	8
1.4 Metodiske betraktninger	10
Oppgavens utvikling og bakgrunn for valg av teori	11
Hjelp til lesing av oppgaven.....	13
Kapittel 2	13
2.1 Hva er tenkning?.....	13
2.2 John Dewey - reflekterende tenkning	15
2.3 Begrepsdannelse og generalisering	18
2.4 En oppsummering	21
Kapittel 3	23
3.1 Utvikling av begrepsdannelse.....	23
3.2 Begrepsdannelse i praksis.....	27
3.3 Språket som tankens sosiale redskap.....	30
3.4 Samtaler	32
Hverdagssamtalene i barnehagen.....	34
Kapittel 4 Reflekterende tenkning i førskolealder	35
4.1 Lærerens ansvar.....	35
4.2 Førskolebarn som reflekterende tenkere.....	37
4.3 Nysgjerrighetens verdi.....	38
4.4 Samtalepraksis i barnehagen, å verdsette nysgjerrigheten	41
Åpne og lukkede spørsmål.....	43
4.5 Pedagogiske prototyper	44
Kapittel 5	45
5.1 Hvorfor bør førskolebarn lære å tenke reflekterende?.....	45
5.2 En måte å forstå pedagogisk praksis.....	46
Referanseliste	49

Kapittel 1

Innledning

1.1 Utgangspunkt

Gjennom tanker basert på tekst fra filosofen Immanuel Kant ønsker jeg å rette søkelys mot aspekter ved læring som ikke omhandler å lære etter forutbestemte programmer med fastsatt mål. Kartleggingsverktøy og pedagogiske programmer blir mer og mer brukt i barnehager landet rundt som verktøy for å måle hva et barn kan, eller hva det ikke mestrer og som programmene tilsier at de burde mestre. Eksempler er blant annet TRAS, Ages & Stages Questionare (ASQ), Alle med og Steg for steg(SFS) (Pettersvold & Østrem, 2012).¹ Disse titlene representerer kartleggingsverktøy og observasjonsverktøy som har som formål og systematisk kartlegge utviklingen til barn ned i 1-6 års alder. Flere av disse programmene bygger på amerikanske opplegg og hevder å skulle gi enkle «oppskrifter» og sette innlæringen, av blant annet sosiale ferdigheter, i system. Noen av verktøyene sies å gi et helhetlig bilde av barnet og de er lette å forstå og enkle å bruke, så enkle at det ikke kreves profesjonell bakgrunn for å ta de i bruk. Ord som «poengmåling», «skår», «vurdering» og «kostnadseffektivt» blir også brukt for å beskrive flere av disse programmene (Prosocial, ingen dato, RBUP, 2014a, RBUP, 2014b, SPT, 2014). Noen barnehager har også tatt i bruk programmer som styrer hele barnehagens praksis, som programmet «Lederen i meg».

Lederen i meg er en prosess for hele skolen hvor alt personale (ikke bare lærere) trenes i lederskap, for så å implementere tankemåter og verktøy i skolens kultur og arbeidet med elevene. Prosessen søker å løfte frem potensialet i hver elev og støtte hvert individ i å ta ansvar for å oppnå gode resultater (Franklin Covey Education Norge, 2014).

Dette programmet er i hovedsak utviklet for skolen, men har også blitt tatt i bruk av norske barnehagekjeder. Her trenes barna opp til å bli ledere fra førskolealder med bakgrunn i et verktøy som skal effektivisere utviklingen av barnas ferdigheter og kunnskaper. Programmet

¹ TRAS er et utviklingssamarbeid mellom Statped, Lesesenteret og Senter for adferdsforskning ved Universitetet i Stavanger og Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. «Alle med» er et kartleggings skjema som kan bestilles gjennom Vest forlag. De tilbyr også kurs for bruk av Alle med. ASQ (Ages & Stages Questionnaires®) ble utviklet av amerikanske forskere ledet av Dr. Diane Bricker ved universitetet i Oregon i 1970, og har senere kommet med flere oppdaterte utgaver. Verktøyet ble validert for norske forhold i 2003. Steg for steg er et program med for barnehager og 1-7 skoletrinn som kan kjøpes gjennom Specialpædagogisk forlag. Steg for Steg bygger på det amerikanske opplegget Second Step, utviklet av Committee for Children.

skal hjelpe til å tydeliggjøre hvordan man når de viktigste målene og bedrer resultat i forhold til programmets mål om ledelsesferdigheter.

Etter min mening er det en fare ved å beskrive pedagogisk praksis med små barn med ord som resultater, mål, vurdering, «oppskrift» og effektivitet, slik det i stor grad gjøres i disse programmene og verktøyene. Det viser til en målorientert eller resultatbasert praksis som kan stå i fare for å glemme viktigheten av det som ikke kan måles, det som ikke kan læres gjennom en oppskrift i et program og det som ikke kan effektiviseres. Denne oppgaven ønsker å belyse et aspekt ved læring som ikke kan resultatbaseres eller måles, men som etter min mening ikke er mindre viktig.

Immanuel Kant beskriver et perspektiv ved utdanning som kan bidra til å reise spørsmål til den programbaserte og resultat orienterte retningen innenfor utdanningen av småbarn:

The human being can either be merely trained, conditioned, mechanically taught, or actually enlightened. One train dogs, horses, and one can also train human beings. But to have trained one's children is not enough; rather, what really matters is that they learn to think. This aims at principles from which all action arises (Kant, 1803², side 9:450).

Dette sitatet fra Kant er utgangspunktet for denne oppgaven. Sitatet er hentet fra teksten *Lectures on pedagogy* (1803) og beskriver viktigheten av å tenke. I teksten skriver Kant at å lære å tenke er det som virkelig teller sett i forhold til det han kaller å bare bli trent. Å bli trent blir i sitatet av Kant sett i sammenheng med å bli styrt mot et bestemt mål eller bli undervist mekanisk. Han kobler denne formen for trening opp mot å trene dyr, og får frem at det er mulig å trene begge, men at å trene barn ikke er nok, en må lære de å tenke. I boken *How we think* fra 1909 av filosofen, psykologen og pedagogen John Dewey kan vi finne støtte til teksten fra Kant:

In some educational dogmas and practices, the very idea of training mind seems to be hopelessly confused with that of a drill which hardly touches mind at all – or touches it for the worse – since it is wholly taken up with training skill in external execution.

² Årstallet referert til i tekst er utgivelsesåret for originalteksten, årstallet for oversettelsen jeg har hentet teksten fra er 2007 og teksten finnes igjen i referanselisten under Kant (2007b). Jeg har brukt årstallet på originalteksten og sidetallreferansene fra originalteksten bak sitatene for at det skal være enklere for leseren å finne tilbake til sitatet også i andre oversettelser enn den jeg har brukt.

This method reduces the “training” of human beings to the level of animal training (Dewey, 1909, s. 52).

Uten at Dewey (1909), i boken *How we think*, refererer til å ha lest Kant beskriver han et problem som etter min mening kan sees i sammenheng med utdraget fra Kant sin tekst. I teksten beskriver Dewey en praksis hvor det er en drilling av sinnet som er prioritert. Han beskriver denne praksisen som en metode som reduserer «trening» av mennesker til nivået for trening av dyr. Dewey bruker, i motsetning til Kant, ordet trening både for å beskrive prosessene som nesten ikke berører sinnet og når han beskriver prosesser som utvikler sinnet. Når han bruker begrepet som en prosess som ikke utvikler sinnet markerer han begrepet med hermetegn. Kant skiller tydelig ut begrepet trening som noe mekanisk og styrt. Dewey's bruk av «trening» kan sees i sammenheng med den betydningen av trening en finner hos Kant. Dewey's bruk av begrepet trening (uten hermetegn) kan ikke sees i forhold til begrepet slik det er brukt av Kant, men det kan forstås som en mindre konkretisert begrepsbruk som i sammenheng det er satt kan tolkes som å bli opplært.

Sitatet fra Dewey trekker frem hvordan en praksis som driller sinnet knapt rører sinnet i det hele tatt da den konsentrerer seg om å trene ekstern utførelse for å tilfredsstille skapte behov i en ytre verden. Dewey beskriver hvordan faren i disse praksisene er tendensen til å ta den korteste veien for å nå et ønsket resultat. Dette gjør subjektet mekanisk og begrenser intellektuelle og reflekterende evner (Dewey, 1909, s. 51). I sitatet skriver Dewey hvordan praksisene, i tillegg til mekanisk drilling, er preget av imitasjon og steg for steg beskrivelser, og at ønsket om raske resultater går på bekostning av prosesser forbundet med sinnet. Han kobler praksisene opp mot utdanning i skolen og fremhever hvordan pedagogisk praksis i utdanningsinstitusjoner ofte har som mål å gjøre barn om til det han kaller leksikon fylt av ubrukelig informasjon ved at de vektlegger nøyaktig informasjon og svar. Dette kan forstås som det han i denne teksten kaller drilling, eller pugging. Denne formen å tilegne seg informasjon på ser ut til å klare å unnsnippe intellektualitet, refleksjon og god dømmekraft skriver Dewey, kvantitet av informasjon blir viktigere enn å kunne bruke sinnet (Dewey, 1909, s 52). Faren Dewey beskriver i sammenheng med sitatet som er trukket frem her viser til en fare for at barn ikke lærer å bruke intellektet og å reflektere. Dette synet gjenspeiler mitt syn på faren for å glemme viktigheten av det som ikke kan måles, som evnen til å tenke selv og reflektere og oppnå kunnskap ved å bearbeide den og skape forståelse ut fra egne forutsetninger. «Sheer imitation, dictation of steps to be taken, mechanical drill, may give results most quickly and yet strengthen traits likely to be fatal to reflective power» (Dewey,

1909, s. 51). Dewey skriver hvordan den korteste veien mot et bestemt resultat gjennom (blant annet) bestemte steg, begrenser intellektuelle og reflekterende evner. Evnen til å reflektere blir i boken *How we think* beskrevet som grunnlaget for det Dewey i denne boken definerer som god tenkning.

Norske barnehager er preget av mye annet enn bare kartleggingsverktøy, og læringsprogrammer. Men i en tid hvor slike programmer blir implantert i pedagogisk praksis for småbarn og blir tatt i bruk som pedagogisk grunnlag for store barnehagekjeder ser jeg nødvendigheten av å trekke frem aspekter ved pedagogisk praksis som ikke kan bli styrt av målbare resultater. For er alt som er viktig i småbarns utdanning målbart?

1.2 Bakgrunn

Min bakgrunn for å skrive denne oppgaven er en kombinasjon av mine pedagogiske praksiserfaringer gjennom jobb i barnehage og min faglige og teoretiske bakgrunn som masterstudent i pedagogikk. Spesielt har mitt utvekslingsår i London ved Institute of Education preget mitt valg av teoretisk bakgrunn for denne oppgaven, der faget mitt i stor grad var preget av et filosofisk utgangspunkt for å forstå utdanning. Den måten å tenke utdanning på endret mitt syn på både pedagogisk praksis og teori. Det filosofiske aspektet jeg tilegnet meg under oppholdet mitt i London førte til en refleksjon av mine tidligere teoretiske og praktiske erfaringer innenfor pedagogikken. Perspektiver jeg ble introdusert til gjennom de filosofiske tekstene jeg leste gjorde meg bevisst på andre aspekter ved utdanning enn de jeg hadde blitt introdusert for tidligere, og sitatet fra Kant påvirket meg spesielt. Teksten fra Kant viser til et aspekt ved utdanning som etter min mening mangler i både pedagogisk praksis og mye litteratur rettet mot barnehagefeltet. Verdien av å lære å tenke.

Jeg har jobbet i barnehage de siste 10 årene, regelmessig ved siden av studier og i flere perioder i en 100% stilling, og har ikke opplevd at det er en stor bevissthet rundt det å lære barn å tenke og hvorfor dette er viktig. I løpet av de 10 årene jeg har jobbet med førskolebarn har jeg jobbet i 6 ulike barnehager, i 3 av disse har jeg vært i over flere år, i en av disse jobber jeg nå i full stilling som pedagogisk leder. I de to andre barnehagene har jeg bare vært vikar over en kort periode.

Gjennom årene mine i praksis har jeg erfart og observert voksen-barn kontakt i mange ulike situasjoner og jeg har fått gleden av å observere og ta del i barns erfaringsverden og få høre deres resonnementer og tanker om ting som opptar dem. En erfaring som har bidratt til utviklingen av denne oppgaven ønsker jeg å gjengi her: En dag jeg skulle ha med meg en fire

år gammel gutt å skjære frukt skulle han gå til vasken for å vaske hender, slik en vanligvis gjør i barnehagen før en lager mat. Da han var ferdig med å vaske seg tørket han seg med papir og skulle kaste det i søppelkassen under vasken. Men da gutten så søppelkassen stoppet han opp og sto å så på søppelkassen som om han vurderte veldig hva han skulle gjøre.

Pedalen vi pleide å bruke for å åpne lokket var ødelagt. Etter å ha stått stille litt og bare kikket på den ødelagte pedalen bruker til slutt gutten hånden sin for å åpne lokket og kaste papiret. Men så stopper han opp igjen, ser på hendene sine, ser på lokket og så ser han på meg og sier: Oj, nå må jeg vaske hendene mine på nytt! Jeg spør han hvorfor han tror han må det og han svarer: For jeg har jo tatt på noe og da må man vaske hendene sine på nytt før man kan lage mat.

Jeg visste at i denne barnehagen fikk barna beskjed om å vaske seg på nytt hvis de hadde lekt med noe mellom håndvask og måltidet/kjøkkentjeneste med bakgrunn i at de hadde tatt på noe i mellomtiden. Jeg synes dette eksempelet er interessant fordi det gjenspeiler tydelig reglene i barnehagen som barnet er godt kjent med og vet å følge, men det viser også en situasjon som ut i fra disse reglene kan virke ganske håpløs for et barn. Hvor mange ganger hadde barnet gjentatt denne prosessen hvis jeg som voksen ikke hadde vært til stede og fortalt han hvorfor han ikke trengte å vaske seg på nytt? Og hvordan er dette barnets handlinger og vurderinger i denne situasjonen et resultat av de voksne i barnehagen sine handlinger og vurderinger?

Å besvare spørsmål rundt denne praksiserfaringen er ikke målet med denne oppgaven, men det var blant annet denne situasjonen som var utgangspunktet for at jeg fikk lyst til å bruke teksten fra Kant til å forstå aspekter ved pedagogisk praksis. Denne erfaringen fikk meg til å reflektere rundt viktigheten av at barn lærer å tenke selv.

Sitatet fra Kant, sitert i første del av dette kapittelet, som viser til viktigheten av å lære å tenke er hentet fra en filosofisk tekst og kan i den forstand defineres som et filosofisk tema. Mitt mål er ikke at barnehageansatte skal lese Kant, men jeg opplever at få voksne i barnehagen viser en spesiell interesse for feltet filosofi. Jeg er bekymret for at den manglende interessen for filosofi vil gjøre at perspektiver som å lære å tenke, som i denne oppgaven har blitt uttrykt gjennom en filosofisk tekst, vil bli forbundet med vanskelige filosofiske temaer og dermed avvises i forhold til pedagogisk praksis. Og at en som pedagog i barnehage ikke vil se til filosofiske tekster for inspirasjon og refleksjon nettopp fordi de er filosofiske og i den sammenheng ofte blir forbundet med å være vanskelige og uforståelige for praksis.

I 2006 ble ansvaret for barnehagesektoren flyttet fra det daværende Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet, gjennom ny rammeplan og lov. Med dette definerte myndighetene barnehagen som det første frivillige leddet i utdanningsløpet. Barnehagen regnes med andre ord som en del av barns utdanning, selv om den foreløpig er et frivillig tilbud (Kunnskapsdepartementet, 2010). I utgangen av 2013 gikk 90 prosent av barn i Norge i alderen 1-5 år i barnehage (Statistisk sentralbyrå, 2014). Barnehagen er med andre ord en stor del av mange barns hverdag. Barnehagens innhold er styrt av *Loven om barnehager* (2006) og *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* (2006) (Kunnskapsdepartementet, 2006a og 2006b). Filosofi er inkludert i barnehagens sju fagområder og blir i Rammeplanen for barnehager blant annet referert til som «å forme måter å oppfatte verden og mennesker på» (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Fagområdet er kombinert med fagområdene etikk og religion og skal bidra til å prege barnas verdier og holdninger. Det skal også bidra til at barn erfarer at grunnleggende spørsmål er vesentlige, ved at det gis anledning og ro til undring og tenkning, samtaler og fortellinger. Men er det bare når en undrer seg over verdens store spørsmål at en tenker?

I Rammeplanen for barnehager er «å tenke» ikke nevnt en eneste gang. «Tenkning» er brukt seks ganger i dokumentet, i fem av tilfellene omhandler det barnets tenkning. To av disse tilfellene henviser til fantasi og undring som blant annet er referansen til tenkning under fagområdet etikk, religion og filosofi, men i tre av tilfellene er tenkning forbundet med kommunikasjon og språk. Under underskriften «språklig kompetanse» er tenkning forbundet med språk gjennom beskrivelsen av språket som et redskap for tenkning og et kommunikasjonsmiddel for å uttrykke egne tanker og følelser (Kunnskapsdepartementet, 2006b, 2.5). Selv om det bare er i bisetninger og sammenhengen ikke er beskrevet eller utdypet som særlig viktig er denne koblingen mellom språk og tenkning spennende, og den kan være utgangspunktet for å forstå tenkning i førskolealder. Koblingen mellom tanke og språk er spesielt verdsatt av psykologen Lev Vygotskij. I boken *Tenkning og tale* (2001) beskriver Vygotskij blant annet hvordan språket er med på å danne strukturene for tenkning og hvordan språket er tenkningens viktigste redskap.

Vygotskij regnes som den grunnleggende teoretiker for fagfeltet kulturpsykologi, et felt som legger vekt på den kulturelle og sosiale sammenhengen for menneskelig utvikling. Han har hatt stor påvirkning på pedagogikken verden over og hans teorier legges til grunn et syn på barnet som ser barnet som kompetent og aktivt i egen utvikling som vi i dag finner igjen i norsk barnehagekultur.

Vygotskij hevder at barns utvikling ikke bare er avhengig av dets medfødte kapasitet, men at den påvirkes av barnets evne til å nyttiggjøre seg av erfaringer av samarbeid og kommunikasjon med andre (Vygotskij, 2001, s. 15). Vygotskij beskriver hvordan høyere former for mental aktivitet som abstrakt tenkning bare kan utvikles ved deltakelse i sosial aktivitet og samhandling. Gjennom å erfare høyere mentale prosesser i en sosial sammenheng kan barnet ta disse prosessene med seg å internalisere de til å bli en del av sin interne bevissthet. Men å kunne tilegne seg og forstå samspillet med andre krever redskaper, og her vektlegger Vygotskij språket spesielt. Han legger vekt på at redskaper barn bruker i utviklingen ikke er utviklet av barnet selv men av den kulturen som omgir barnet. Barnet kan derfor ikke lære å bruke disse redskapene på egenhånd, men er avhengig av at det lærer å bruke de sammen med noen (Vygotskij, 2012, s. 15). Med andre ord kan en gjennom teoriene til Vygotskij forstå tenkning i sammenheng med språkutvikling og kommunikasjon som er hverdagslige temaer i de fleste barnehager. Utfordringen blir å se sammenhengen og etablere en forståelse av at tenkning er en viktig del av barnets utvikling og bør, som språkutvikling, være blant de hverdagslige temaene i barnehagen.

1.3 Problemstilling

Å lære å tenke er som nevnt ikke særlig prioritert i Rammeplanen for barnehager(2006) og gjennom min pedagogiske praksis i barnehage har jeg ikke erfart at spesielt mange voksne er opptatt av evnen til å kunne tenke og utviklingen av denne hos barnehagebarn. Noe av grunnen til at å lære å tenke ikke er et tema det blir jobbet nok med i pedagogisk praksis tror jeg henger sammen med at det å tenke og undre seg blir satt i sammenheng med å filosofere. Ofte opplever jeg at begrepet filosofi virker skremmende på mange voksne og dermed får mindre oppmerksomhet i barnehagen enn andre fagområder som kunst, kultur og kreativitet eller natur, miljø og teknikk som ”alle klarer” eller alle forstår. Filosofien blir av mange pedagoger forbundet med nettopp de store ubesvarelige spørsmål og undring ut over rammene for det som er virkelighetsnært. En annen grunn til at å lære å tenke ikke er et prioritert tema i barnehagen tror jeg handler om at det ikke er nok kunnskap blant pedagoger om hvordan mennesker lærer å tenke. Selv fant jeg lite faglitteratur rettet mot barnehagen som omhandlet evnen til å tenke hos småbarn.

Å tenke er ikke bare viktig for å undre seg over store filosofiske temaer, det er en viktig kvalitet ved mennesket som, i forståelse med sitatene fra Kant og Dewey denne oppgaven begynte med, skiller oss fra dyrene. Å lære å tenke i høyere psykologiske prosesser må i følge Vygotskij gis oppmerksomhet i barns utvikling. Vygotskij skriver at tenkning i høyere

mentale prosesser, ikke er noe som tilegnes gjennom naturlige biologiske prosesser, men noe som må læres i det sosiale liv.

Med utgangspunkt i teorier fra psykologen Lev Vygotskij beskriver Roger Säljö hvordan utviklingens natur under et barns oppvekst forandrer seg fra biologisk til sosiohistorisk (Säljö, 2001, s. 37). Vi kan si at utviklingen går fra å være biologisk bestemt, påvirket av kroppens instinkter, til å skje innenfor rammen av sosiokulturelle forhold. Det sosiohistoriske viser til hvordan den omverdenen barn opplever er forskjellig i ulike kulturer, samfunn og historiske epoker, både i forhold til konkrete vilkår og normer og forventninger (Säljö, 2001, s. 37). Säljö beskriver hvordan spørsmål om kommunikasjon, tenkning og oppfatning av omverden er en utvikling som skjer innenfor rammen av sosiokulturelle betingelser og som ikke lenger har med naturgitte prosesser og forløp å gjøre. Den biologiske basen i form av hjerne, nervesystem og kropp utgjør en klar allmenn forutsetning for utviklingen, men de utgjør bare basen understreker Säljö (2001, s. 38).

Hos Vygotskij finner vi denne tankegangen i hans teorier om høyere psykologiske prosesser som tar for seg menneskelig bevissthet og dens utvikling. Vygotskij beskriver at mens elementære psykofysiologiske funksjoner som sansing og enklere former for hukommelse og oppmerksomhet kan forklares som naturlige biologiske prosesser, er det samme ikke tilfelle for såkalt høyerestående former for mental aktivitet. Utviklingen av psykologiske funksjoner knyttet til selektive former for oppmerksomhet, abstrakt tenkning, og viljestyrte og intensjonale former for hukommelse kan ikke bare forklares som en konsekvens av nevrobiologiske forhold. For å forstå utviklingen av høyere former for mental aktivitet er det nødvendig å gå utenfor organismen og lete etter røttene til disse komplekse prosessene i det historiske gitte kulturelle fellesskapet som omgir hvert enkelt individ. Det er nemlig dette sosiale fellesskapet, i barnas interaksjon med aktuelle objekter i miljøet, i deres tilegnelse av språk og i deres bruk av ulike former for redskaper at en kan forstå utviklingen av høyere mentale prosesser (Bråten, 2011, s. 147).

Å lære å tenke er med andre ord ikke en egenskap som utvikles gjennom kroppens instinkter og som alle tilegner seg (Bråten, 2011, s. 147). Å tenke er noe som må læres. Men læring av tanken kan ikke begrenses til et bestemt tidsrom som for eksempel etter samling og før lunsj på tirsdager og fredager i partallsuker, som andre fag. Vygotskij vektla spesielt sosial meningsfull samhandling mellom barn og voksne som utgangspunkt for utvikling av tenkning (Bråten, 2011, s. 147). Å lære å tenke er en prosess som tar tid og som må skje på barnets

premisser. Prosessen kan ikke effektiviseres, måles eller styres mot bestemte resultater for utfallet kan ikke forutsees.

I denne oppgaven ønsker jeg å vise til hvordan teksten hentet fra filosofen Kant kan brukes til å forstå tenkning og hvordan utviklingen av tenkning hos førskolebarn kan forstås i det som skjer i barnehagens hverdag. Jeg ønsker å vise at å lære å tenke ikke kan begrenses til et fagområde, eller til en aktivitet som kan festes til en ukeplan, men bør være grunnlag for en måte man praktiserer pedagogikk på i barnehagen. Etter min mening kan tanker som kommer fra filosofien bidra til å skape refleksjon rundt pedagogisk praksis og kaste lys på aspekter ved utdanningen av småbarn som kan stå i fare for å forsvinne, eller bli overskygget ut fra et ønske om å ta den raskeste veien for å nå et bestemt resultat. Som sagt, å tenke er ikke bare viktig for å undre seg over store filosofiske temaer, det er en viktig kvalitet ved mennesket, og en viktig sosial og mental prosess i barns utvikling.

Med dette som bakgrunn har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvorfor bør førskolebarn lære å tenke?

1.4 Metodiske betraktninger

Denne oppgaven tar utgangspunkt i en filosofisk tekst. I innledningen viser jeg til hvordan denne teksten, eksemplifisert ved et sitat, er utgangspunktet for en problemstilling som omhandler hverdagspraksis i barnehagen. Kants tekst er ikke av Kant koblet mot barnehagepraksis, og sammenhengen mellom disse kan forstås som problematisk. En viktig metodisk betraktning er at det ikke er Kants perspektiver og teorier i helhet som er utgangspunkt for denne oppgaven. Denne oppgaven er en 30 studiepoengs oppgave og en full redegjørelse av Kant sitt syn på utdanning og tenkning er det ikke mulig å fremstille her. Det er viktig å klargjøre at det er en spesifikk tekst fra Kant sine mange verker som er utgangspunktet, fordi denne teksten skapte en refleksjon hos meg som jeg med denne oppgaven ønsker å koble til min erfaring og praksis i barnehagen. Teksten tar opp store spørsmål og jeg er ingen filosof, men etter min mening er teksten et godt utgangspunkt for å skape refleksjon rundt sider ved utdanning som er viktige i arbeidet med førskolebarn. Noen av Kants perspektiver på barns utvikling og oppdragelse er utdatert og går ikke overens med pedagogisk praksis i norske barnehager, men det er etter min mening ikke tilfelle for teksten brukt i denne oppgaven. Teksten kan benyttes som et utgangspunkt for videre tenkning, og etter min mening kan teksten bidra til en bedre forståelse av pedagogisk praksis.

Som det kommer frem i bakgrunnen for denne oppgaven (1.2) har min praksis i barnehage og min faglige teoretiske bakgrunn gjennom min utdanning skapt forutsetningene for utførelsen av denne oppgaven. Gjennom vår utdanning tilegner vi oss fortløpende ny kunnskap gjennom erfaringene vi gjør oss og den reflekterende tenkningen disse erfaringene skaper utgangspunkt for. Reflekterende tenkning er en prosess som utvikler seg og blir bedre jo mer kunnskap og erfaring en har, jeg er en masterstudent i pedagogikk og siden min utdanning har vært pedagogisk er min kunnskap om filosofi ikke like dyptgående som min kunnskap om pedagogikk.

Lesing av tekst er ikke objektivt, men påvirkes av ens forutsetninger gjennom erfaringer og tankestrukturer. Slik blir en teksts betydning ikke fastsatt i teksten, men av leseren som leser den. Gjennom å lese og være nysgjerrig oppnår en forståelse og de filosofiske tekstene i denne oppgaven har for meg bidratt til en mer utdypende forståelse av hva tenkning er for menneske og hvordan dette kan brukes i pedagogisk praksis.

Oppgavens utvikling og bakgrunn for valg av teori

Et større nasjonalt press på måling og resultater i utdanning som kommer inn i barnehagen gjennom kartleggingsverktøy og programmer truer etter min mening sider ved pedagogisk praksis som ikke kan måles og resultatstyres og gir et behov for å belyse at alt som er viktig i utdanning ikke nødvendigvis er målbart. Å lære å tenke er et aspekt ved utdanning som ikke kan læres gjennom metoder og programmer, men som etter min mening ikke er mindre viktig av den grunn.

Jeg begynte min undersøkelse av problemstillingen min med å søke etter relevant tekst som omhandlet bruk av filosofi rettet mot pedagogisk praksis i barnehagen. Her fant jeg blant annet en norsk bok av Ariane Schjelderup og Øyvind Olsholt (2013) med tittelen *Filosofi og etikk i barnehagen*. I boken presenterer de det de kaller «den filosofiske samtale» som ved videre utforskning og søking viser seg å være en metode for å samtale med barn (Schjelderup og Olsholt, 2013, s.81). Den filosofiske samtale kan bli sett i sammenheng med en metode utviklet av filosofen Matthew Lipman kalt Philosophy for children(P4C). Denne metoden beskrives som et program for å utvikle tankeferdigheter gjennom aktiviteter og historier som er enkle å bruke og kan benyttes av alle (The P4C Co-operative, 2008-2013).

Den filosofiske samtale slik den kommer til uttrykk gjennom informasjonskanalene jeg fant gjenspeilet ikke det filosofiske synet jeg hadde som beskriver verdien av å lære barn å tenke, og teoriene jeg fant kunne ikke tilfredsstillende brukes til å utdype mitt perspektiv. Jeg valgte

derfor å søke etter teori som kunne brukes til å underbygge min forståelse hos pedagoger og filosofer jeg var kjent med fra før og endte opp med boken *How we think* av John Dewey(1909). Selv om denne boken har noen utfordringer, blant annet i en lite spesifikk bruk av begreper, kan teksten brukes til å forstå tenkning i praksis. Dewey beskriver tenkning på en måte jeg synes er utfyllende og god og tilsynelatende gjør han flere av de samme koblingene som en finner igjen i Kant-teksten jeg tar utgangspunkt i. Dewey beskriver forhold som viser den voksnes rolle og ansvar for å utvikle prosesser for tenkning gjennom blant annet verdier og holdninger. Dette er tanker som gir mening i forhold til hverdagspraksis i barnehagen. Boken er tolket opp mot noen utgangspunkt fra Kant og brukes som et bindeledd mellom filosofien og den pedagogiske praksis. Teksten tolkes og settes i sammenheng for å kunne forstå praksis. Men boken har også en utfordring i dens manglende referering til annen tekst noe som gjør det vanskelig å følge Deweys beskrivelser i forhold til hvilke andre tekster han bygger på. Teksten er derfor benyttet slik den er forstått gjennom min lesning med tydelige referanser til teksten slik at leseren av denne oppgaven kan finne tilbake til utgangspunktet for min tolkning. Det er viktig å forstå mine tolkninger basert på denne teksten av Dewey og ikke basert på Deweys teoretiske perspektiver i sin helhet, da det er konkret tekst fra boken *How we think* som er utgangspunktet for min bruk av Dewey i denne oppgaven.

For å koble tenkning til praksis i barnehagen har jeg valgt å lese tekst av psykologen Lev Vygotskij som kobler tenkning til språklig utvikling. Vygotskijs teorier gir en referanse til en utviklingslinje for barns tenkning og bidrar til å relatere perspektivene i denne oppgaven til utvikling for småbarn. Koblingen mellom tenkning og språk kan en, som tidligere nevnt, også finne i Rammeplanen for barnehager(2006) som er styrende for barnehagens praksis. I min bruk av Vygotskij har jeg i hovedsak brukt Vygotskijs bok *Tenkning og Tale*(2001) som er den norske oversettelsen av *Thought and language* som ble utgitt i 2001. Men jeg har også benyttet meg av noe sekundær litteratur.

Bruken av Kant, Dewey og Vygotskij sammen for å besvare min problemstilling kan forstås som problematisk, og som en uvanlig kombinasjon av perspektiver og teorier. Men det er ikke deres synspunkter som filosofer, pedagoger og psykologer jeg utformer oppgaven min på, men utdrag av konkret tekst de har skrevet. Etter min mening kan tekstene jeg har valgt sammen bidra til å forstå en pedagogisk praksis i barnehagen som verdsetter barns evne til å lære å tenke.

Hjelp til lesing av oppgaven

I denne oppgaven forsøker jeg vise hvorfor førskolebarn bør lære å tenke gjennom å systematisere mine refleksjoner og tolkninger av tekst for leseren, og jeg har gjort noen valg det er viktig å informere om i forhold til lesing av denne oppgaven.

I tekstene fra Kant har jeg valgt å benytte sidetallene (og årstallene) som viser til originalteksten, da det gjør det enklere for leseren å slå opp sitatene i andre oversettelser av Kant sin tekst enn den jeg har brukt. Dette gjør teksten mer tilgjengelig for leseren slik at valgene jeg har gjort og teksten jeg har plukket ut blir lettere å spore.

En viktig bakgrunn for å forstå mine tolkninger av tekst er å være oppmerksom på begrepsdefinisjoner og oversettelser jeg har valgt. Jeg prøver derfor fortløpende i teksten å vise til oversettelser jeg har brukt på ord med spesiell betydning for oppgavens sammenheng. Ordet som er brukt i den originale teksten vil i disse tilfellene bli presentert i parentes bak min oversettelse. De steder jeg føler at begrep blir uklare, eller tekstene jeg har benyttet meg av bruker samme ord men tillegger det ulik betydning prøver jeg å klargjøre dette fortløpende i teksten ved å beskrive problematikken og vise til min tolkning av ordet. Slik prøver jeg å vise til grunnlaget for min forståelse og tolkning og synliggjøre mine valg og min forskningsprosess.

Kapittel 2

Hva er tenkning?

2.1 Hva er tenkning?

Det store norske leksikon beskriver tenkning tradisjonelt forstått som «bevissthetens *aktivitet* i motsetning til bevissthetens mer passive og mottagende rolle i anskuelse (intuisjon) eller sansning». Betegnelsen i leksikon beskriver hvordan det har vært meget delte meninger om hva denne aktiviteten består i og beskriver blant annet hvordan aktiviteten blir beskrevet av Kant som en «bearbeidelse av sanseinntrykk ved hjelp av begreper». Forståelsen av symbolbruk og språkbruk regnes av leksikon som nøkkelen til forståelsen av tenkning (Store norske leksikon, 2011).

Det norske leksikons beskrivelse av tenkning som bevissthetens aktivitet sett i sammenheng med Kants beskrivelse av hva denne aktiviteten innebærer er et godt utgangspunkt for tenkning slik det blir brukt i denne oppgaven:

Experience is empirical cognition, but cognition (since it rests on judgments), requires reflection and consequently consciousness of activity in combining the manifold of ideas according to a rule of the unity of the manifold; that is, it requires concepts and thought in general (as distinct from intuition) (Kant, 1798³, 7:141).

Tenkning blir da beskrevet som bevissthetens aktive bearbeidelse av sanseintrykk ved hjelp av begreper. Sitatet over er hentet fra teksten *Anthropology from a pragmatic point of view*. Her beskriver Kant (1798) hvordan kunnskap eller innsikt, krever både en sanselig erfaring og en refleksjon. Han beskriver refleksjon som hvordan en oppfatning, som bygger på erfaring, blir sannsynliggjort (Kant, 1798, s.7:135). Kant hevder at sinnet i forhold til sine representasjoner enten er aktivt og bruker iboende mentale krefter som tanken eller er passivt og mottar sanseintrykk. Prosessen med å tilegne seg kunnskap og innsikt innebærer begge deler, både sanseintrykk og tenkning. Og han vektlegger hvordan det kreves en bruk av generelle begreper og tanker for å oppnå kunnskap. Han beskriver den mest anerkjente delen av denne prosessen som aktiviteten i tankene som kombinerer eller separerer representasjoner fra hverandre (Kant, 1798, s. 7:141). Betydningen av en begrepsdannelse og en generalisering av erfaringer kommer vi tilbake til senere i oppgaven, men først retter vi oppmerksomheten mot skille mellom lavere og høyere mentale prosesser.

Representasjoner der sinnet er passivt, og subjektet dermed blir påvirket, hører til de sansende mentale prosessene. Ideer som består av ren aktivitet eller tenkning hører til de intellektuelle mentale prosessene. Den første refererer Kant til som den lavere og den andre som den høyere mentale prosess (Kant, 1798, s. 7:141). Dette skillet finner vi igjen hos Vygotskij. Vygotskij skiller mellom lavere mentale funksjoner, som han beskriver som elementær sansing, erindring, oppmerksomhet og vilje, og høyere mentale funksjoner som tar for seg menneskelig bevissthet gjennom blant annet tenkning. Høyere mentale prosesser oppstår gradvis gjennom omforming av de lavere funksjonene hevder Vygotskij. De lavere funksjonene forsvinner med andre ord ikke når de høyere funksjonene oppnås, «men de struktureres og organiseres i samsvar med spesifikt menneskelige sosiale mål og atferdsmidler» (Vygotskij, 2001, s. 232).

Ut fra både Kants og Vygotskijs teorier kan en forstå sanseintrykk og tenkning i et samspill der tenkning som høyere mental prosess bygger på sanseintrykk, definert som en lavere

³ Her er det også referert til årstall og sidetall for originalteksten. Referansen til oversettelsen jeg har brukt kan finnes i referanselisten under Kant(2007a).

mental prosess, fra deltagelse i sosial aktivitet. Prosessene kan dermed ikke sees atskilt, men må forstås som en enhet som når den settes i sammenheng er viktige for å kunne forstå utviklingen av tenkning som mental prosess. Dette synspunktet bekreftes av Dewey. Dewey viser til en nødvendig forbindelse mellom tenkning og informasjon siden tenkning ikke kan foregå i et vakuum da utgangspunktene for tankeprosesser bare kan skje på grunnlag av informasjon basert på virkeligheten (Dewey, 1909, s. 52). Informasjon slik Dewey her bruker begrepet kan sees i sammenheng med begrepet sansing slik det er brukt hos Kant og Vygotskij. Dewey beskriver at innhenting av informasjon er en passiv prosess der barnet blir påvirket av noe og der sinnet nesten ikke er berørt. Selv om Dewey benytter seg av mer uklare begreper og definisjoner enn Kant og Vygotskij i beskrivelsen av disse prosessene kan en finne en klar sammenheng mellom disse tankene og teoriene. Dewey viser til hvordan tilegnelse av informasjon er viktig for å utvikle tanken hos barn, men at informasjon og tenkning må sees i sammenheng med hverandre. For å bare motta informasjon i form av mekanisk trening er i følge Dewey å nedprioritere viktige mentale prosesser. Dewey mener det er stor forskjell på om anskaffelsen av informasjon sees på som et mål i seg selv eller behandles som en integrert del av utviklingen av tanken.

Deweys perspektiver på tenkning har flere likheter som kan sees i sammenheng med teoriene fra Kant og Vygotskij og i boken *How we think* (1909) utarbeider Dewey noen begrensninger for å beskrive tenkning. De begrensningene han gjør som blir spesielt vektlagt i denne oppgavene er det han kaller sin tredje klassifisering av tanken som begrenser forståelsen av tenkning til å gjelde tenkning som er reflekterende. Reflekterende tenkning blir av Dewey sett på som den høyere formen for tenkning og som den formen for tenkning han presenterer som fører til kunnskap.

2.2 John Dewey - reflekterende tenkning

Reflekterende tenkning er i følge Dewey en prosess der en ut fra en erfaring skaper en tro og med erfaringen som bakgrunn sannsynliggjør denne troen (Dewey, 1909, s. 4). Slik Dewey bruker ordet «belief», som i denne teksten er oversatt til tro, bygger dette på en sannhet, eller referanse til den sansede verden. Troen må kunne begrunnes og kan ikke oppstå ut fra ren fantasi. Tanken går utover det som er direkte til stede og er markert av at oppfatningen eller troen blir akseptert eller avvist som rimelig sannsynlig eller usannsynlig (Dewey, 1909, s. 4). Ut i fra disse beskrivelsene av reflekterende tenkning fra Dewey kan det se ut som han har en forståelse av begrepet refleksjon som samsvarer med det en finner hos Kant. Dewey kobler også tenkning opp mot en refleksjon av sanseinntrykk, slik Kant gjør og som tidligere

beskrevet er Dewey opptatt av å se sansing og tenkning i sammenheng for å forstå barns utvikling av sinnet, som vi også kan se i Kants og Vygotskijs teorier. Deweys beskrivelse av reflekterende tenkning understreker troen som nødvendig for at tenkningen skal være reflekterende og det er derfor nødvendig å se nærmere på hans beskrivelse av tenkning for å forstå troens betydning for reflekterende tenkning.

I boken *How we think* (1909) beskriver Dewey ulike klassifiseringer av tanke (thought). Begrepet tanke blir brukt veldig bredt hevder Dewey. Den første klassifiseringen av tanke han beskriver er ikke begrenset i det hele tatt, alt som går igjennom hodene våre er kalt tanker og å tenke (thinking) er på et vis bare å være bevisst noe. Denne klassifiseringen av tanken viser til en grunnleggende forståelse av tanken som en bevisst aktivitet slik tanken også blir definert hos Kant. I den andre klassifiseringen beskriver Dewey hvordan tanken, selv i en bred forståelse av den, ofte er begrenset til å omhandle saker som ikke er direkte tilstede ved at man se, høre, lukte eller smake det. Dewey refererer til det han kaller en oppfinnelse og ikke bare konkret observasjon, og hvordan tenkning er disse oppfinnelsene som ligger mellom observasjoner og fantasi. Deweys tredje klassifisering av tanken begrenser den til å måtte bygge på en tro (belief) som bygger på et bevis eller vitne. Slik Dewey bruker ordet tro bygger dette på en form for sannhet, eller referanse til den virkelige verden. Troen må kunne begrunnes og kan ikke oppstå ut fra ren fantasi. Slik er troen i Dewey sin beskrivelse av den med på å inkludere reflekterende aktivitet som en viktig del av hans tredje klassifisering av tanken. Tenkning betegnes kun som de mentale prosessene som skaper en tro og som sannsynliggjør denne troen gjennom reflektering. Prosessen som innebærer å sannsynliggjøre troen gjennom å undersøke hvorfor man forestiller seg det man forestiller seg, og hva som er bakgrunnen for en slik tro kaller Dewey reflekterende tenkning (Dewey, 1909, s. 1-2).

Reflection is turning a topic over in various aspects and in various lights so that nothing significant about it shall be overlooked – almost as one might turn a stone over to see what its hidden side is like or what is covered by it (Dewey, 1909, s. 57).

Refleksjon innebærer i følge Dewey en grundig undersøkelse av noe som krever at objektet blir belyst fra ulike sider og studert. Reflekterende tenkning er i seg selv lærerikt og verdifullt hevder Dewey.

Deweys første klassifisering av tanken tolkessom for vid og ufruktbar. Det er interessant for denne oppgaven å se nærmere på hans andre og tredje klassifisering.

I Deweys andre klassifisering av tanken er tenkning styrt av ideer og følelser. «The imaginative stories poured forth by children possess all degrees of internal congruity; some are disjointed, some are articulated. When connected, they stimulate reflective thought» (Dewey, 1909, s. 3). Disse prosessene går forut for god tenkning hevder Dewey, de forbereder utviklingen av gode tankeprosesser, men de tar ikke sikte på kunnskap, på troen om fakta eller sannhet, men går ut fra følelser og ideer, og er derfor ikke en del av reflekterende tenkning i følge Deweys avgrensninger. Tanke i denne andre klassifiseringen til Dewey kan forstås som tenkning i barns fantasi og lek. Det er tenkning som bygger på sanseopplevelser, men som ikke nødvendigvis har forbindelser til virkeligheten slik andre forstår den, og som fortsetter i fantasien og ikke føres tilbake til virkeligheten gjennom en tro og en sannsynlig gjøring av troen basert på fakta og sannhet. Som Dewey poengterer har denne tenkningen verdi i form av at den forbereder utviklingen av gode tankeprosesser, den går forut for god tenkning.

I den tredje klassifiseringen skriver Dewey at tanke betegner en reflektering av en tro som hviler på et grunnlag av reel eller antatt kunnskap, og som går utover det som er direkte til stede, eller observerbart for sansene. Den reflekterende tenkningen markeres av en aksept eller avvisning av troen som rimelig sannsynlig eller usannsynlig (Dewey, 1909, s. 4). Troen er knyttet til det som kan bli forstått som kunnskap eller innsikt hvis det blir akseptert som sannsynlig gjennom den reflekterende tenkningen. Tanken må brukes reflekterende for at troen som er opparbeidet gjennom sansede erfaringer skal sannsynliggjøres, aksepteres og kunne føre til kunnskap. Å tenke reflekterende blir dermed en forutsetning for å få kunnskap. «Thoughts that result in belief have an importance attached to them which leads to reflective thought, to conscious inquiry into the nature, conditions, and bearings of the belief» (Dewey, 1909, s. 5). Dewey fremhever hvordan tanker som fører til en tro er verdifulle i forhold til å utføre reflekterende tenkning, og at det er viktig at disse tankene har noen holdepunkter til det virkelige liv. Hva troen bygger på beskriver Dewey kort i dette sitatet: «...that operation in which present facts suggest other facts (or truths) in such a way as to induce belief in the latter upon the ground or warrant of the former» (Dewey, 1909, s. 8-9).

Reflekterende tenkning defineres som en prosess som bidrar til å skape kunnskap. Kunnskapen bygger på en tro som oppstår på bakgrunn av sansede sannheter. Gjennom reflekterende tenkning kobler sinnet de sansede sannhetene opp mot tidligere erfaringer og kunnskap. De tidligere erfaringene blir gjennom reflekterende tenkning brukt til å dømme om troen en har opparbeidet seg kan aksepteres eller ikke gjennom å sannsynliggjøre den som usannsynlig eller sannsynlig. Slik Dewey presenterer klassifiseringen av reflekterende

tenkning legger den vekt på at barn, ungdom og voksne skal kunne bruke tenkning reflekterende for å oppnå innsikt og bruke kunnskapen sin aktivt gjennom livet ved å omforme erfaringer for å skape grunnlag for en utvidet forståelse av nye problemer.

«Reflection thus implies that something is believed in (or disbelieved in), not on its own direct account, but through something else which stands as witness, evidence, proof, voucher, warrant; that is, as ground of belief» (Dewey, 1909, s. 8). Refleksjon innebærer i denne sammenhengen at noe er trodd på, ikke med bakgrunn i seg selv, men med bakgrunn i at en annen observasjon eller erfaring kan fungere som bevis.

Deweys klassifiseringer av tanken trekker frem noen begrensninger det er verdt å merke seg, blant annet at reflekterende tenkning innebærer ting som ikke er direkte tilstede. Det er med andre ord en forskjell mellom de mentale prosessene en bruker for å observere noe eller sanse det, og de mentale prosessene som brukes i reflekterende tenkning. Dette skille kan en finne hos både Kant og Vygotskij i skillet mellom lavere og høyere mentale prosesser.

Reflekterende tenkning blir ikke inkludert før sinnet forbinder observasjonen med noe annet som ikke er til stede og prøver å forstå denne forbindelsen. En annen viktig begrensning ligger i hvordan reflekterende tenkning bare oppstår der tanken bygger på en tro som er forankret i virkeligheten. Slik kan en forstå reflekterende tenkning som tanker med bakgrunn i reelle erfaringer. Å undre seg og fundere ut fra (ren) fantasi er i Dewey sin beskrivelse ikke reflekterende tenkning. Slik kan en se hvordan tenkning ikke er noe som oppstår helt av seg selv, det må lærer og forankres i det sosiale liv.

Synspunktene fra Dewey viser til hva som må ligge til grunn for at reflekterende tenkning skal finne sted. Begrensningene han presenterer er viktige begrensninger for å forstå skillet mellom tenkning som høyere mentale prosesser og de lavere prosessene som sansing og observasjon slik Vygotskij og Kant skiller dem. Dewey beskriver tenkningen som finner sted innenfor hans begrensninger i den tredje klassifiseringen som reflekterende tenkning. Dette er ikke et begrep en finner igjen hos Kant og Vygotskij, men Dewey sin reflekterende tenkning kan sees i sammenheng med det Kant og Vygotskij refererer til som tenkning i høyere mentale prosesser og som Vygotskij i sine teorier refererer til som abstrakt tenkning.

2.3 Begrepsdannelse og generalisering

Kant beskriver, i sitatet brukt lenger opp i teksten, hvordan en for å oppnå ny innsikt trenger en refleksjon. Vi har fulgt Deweys perspektiver for å skape en forståelse av hva som ligger bak en refleksjon og det Dewey kaller reflekterende tenkning. Dewey viser til hvordan tanken

kun kan betegnes som reflekterende når den søker etter å oppnå kunnskap og når troen som skaper grunnlaget for refleksjon blir undersøkt bevisst og tilstrekkelig for å kunne støtte opp om troen.

«Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tend, constitutes reflective thought» (Dewey, 1909, s. 6).

Her viste Dewey til noen klare begrensninger som må ligge til grunn for at en tanke er reflekterende. I hans forståelse av reflekterende tenkning må også troen i tankeprosessen bygge på erfaringer fra den sansede verden, og prosessen må avsluttes i en aksept eller benektelse av troen som sannsynlig eller usannsynlig. Disse begrensningene kan forstås i sammenheng med hvordan Kant beskriver refleksjon som hvordan en oppfatning, som bygger på erfaring, blir sannsynliggjort.

Men Kant beskriver også nødvendigheten av en bevisst tankeaktivitet som kombinerer eller separerer representasjoner fra hverandre. Reflekterende tenkning innebærer å kunne forbinde sanseintrykkene til begreper og generell tenkning. Denne tankegangen finner vi igjen hos Vygotskij.

Vygotskij skriver: «Det er et aksiom for den vitenskapelige psykologi at forståelse mellom menneskesinn ikke er mulig uten et eller annet medierende uttrykk» (Vygotskij, 2001, s. 27). Som beskrevet tidligere viser mediering til hvordan mennesket bruker et redskap eller verktøy for å forstå omverdenen Vygotskij var opptatt av samspillet mellom tenkning og tale og beskrev språket som tankens viktigste redskap. Overføring av tanker og erfaring mellom menneskesinn krever et formidlingssystem. Uten et system av tegn er bare primitiv kommunikasjon mulig (Vygotskij, 2001, s. 27). Men god kommunikasjon krever mer enn bare tegn, det krever mening, hevder Vygotskij, og han beskriver hvordan generalisering av erfaringer er med på å gjøre de kommuniserbare (Vygotskij, 2001, s. 28). En generalisering representerer en språklig tankehandling og den gjenspeiler virkeligheten på en annen måte en slik den fremstår for sansene, gjennom språklige begrep. Det er en kvalitativ forskjell mellom sansing og tenkning hevder Vygotskij og denne forskjellen ligger i at tenkningen inneholder en generalisert gjenspeiling av virkeligheten (Vygotskij, 2001, s. 27). Gjennom en generalisering av sanseintrykk gjøres erfaringene forståelig for andre og kan kommuniseres, men også brukes til å forstå omverdenen. Vygotskij vektlegger hvordan man, for å kunne bringe egen erfaring og tenkning videre til andre, må kunne henføre den til en kjent klasse

eller gruppe fenomener. Og en slik klassifisering krever generalisering (Vygotkij, 2001, s. 28). «Kommunikasjon forutsetter derfor generalisering og utvikling av ordmening; generalisering blir således mulig under kommunikasjon» (Vygotkij, 2001, s. 28).

Vygotkij (2001) viser til hvordan høyere former for psykologisk kommunikasjon mellom mennesker er mulig fordi mennesker gjenspeiler virkeligheten gjennom generaliserte begreper. I boken *Tenkning og tale* gjengis et sitat fra Edward Sapir som beskriver viktigheten av en generalisering av ens erfaringer: «Vår erfaringsverden må forenkles og generaliseres noe enormt før det er mulig å foreta en symbolsk vareopptelling av alle våre erfaringer med ting og relasjoner, og denne vareopptellingen er helt nødvendig før vi kan bringe ideer videre til andre. Språkets elementer, de symbolene som setter merkelapper på erfaring, må derfor forbindes med hele grupper eller avgrensede klasser av erfaring mer enn med de enkelte erfaringene selv. Først da blir kommunikasjon mulig, for den enkelte erfaring avsettes i en individuell bevissthet og er strengt tatt umulig å kommunisere» (som gjengitt i Vygotkij, 2001, s. 28). Vygotkij tolker sitatet fra Sapir som en formening om at et ords betydning ikke er et symbol på en enkeltstående opplevelse, men et symbol på et begrep (Vygotkij, 2001, s. 28). Opplevelser og erfaringer må deles opp å forstås som begrep for å kunne brukes som bakgrunn for å forstå nye erfaringer. Ords betydning i begrep forener tenkning og tale, generalisering og kommunikasjon (Vygotkij, 2001, s. 29). Gjennom begrepet «ordets betydning» viser Vygotkij til en enhet av både generaliserende tenkning og sosial utveksling som han hevder er av uvurderlig verdi for sammenhengen mellom tenkning og tale (Vygotkij, 2001, s. 29). «Ordets betydning er både tenkning og tale, fordi den er en enhet av språklig tenkning» (Vygotkij, 2001, s. 27).

Begrepsdannelse og generalisering av sanseintrykk kan forstås som en tankeprosess som gjør tankene tilgjengelige for omverdenen, men også som systematiserer sanseintrykk, deler de opp og setter de sammen i begreper som gjør at de kan tas i bruk for å løse nye problemer som oppstår. Vygotkij sine teorier om begrepsdannelse kan sees i sammenheng med Kant sine perspektiver der han beskriver aktiviteten i tankene som kombinerer eller separerer representasjoner fra hverandre som den mest anerkjente delen av tankeprosessen som fører til kunnskap (Kant, 1798, s. 7:141). Begrepsdannelse ble av Vygotkij sett på som en viktig tankehandling for å skape høyere mentale prosesser. Først når et barn kan tenke i begreper kan det tenke abstrakt.

Et begrep er en tankehandling som ikke kan læres gjennom pugging med først kan nå når barnets mentale utvikling har nådd det nødvendige nivået (Vygotskij, 2001, s. 137). En kan ikke lære begreper direkte, det må læres igjennom en prosess der ordbetydningen utvikler seg. Å lære et nytt ord er begynnelsen av denne utviklingen, ordet er en generalisering av en primitiv type. Etter hvert som barnet utvikler sitt intellekt erstattes generaliseringen av en høyere type generalisering som til slutt fører til en dannelse av ekte begreper (Vygotskij, 2001, s. 137-138). Denne prosessen beskriver Vygotskij som begrepsdannelsen.

Begrepsdannelsen er en kompleks virksomhet der alle intellektuelle funksjoner deltar hevder Vygotskij. Han beskriver assosiasjon, oppmerksomhet, tro og resonnementer som nødvendige momenter, men legger vekt på at ingen av dem er tilstrekkelige uten ord og tegn. Disse elementære funksjonene følger sin egen utviklingslogikk fra barnealder, men når de blir involvert i begrepsdannelsesprosessen fremstår de i en ny form. Alene kan ingen av dem føre til begrepsdannelse, men sammen får de en funksjonell psykologisk betydning. De blir underordnede funksjoner som kan formidles gjennom ord eller tegn og bidra til problemløsning (Vygotskij, 2001, s. 104).

«Det som er den sentrale faktoren for begrepsdannelsen og dens generative årsak, er derfor en spesifikk bruk av ordene som funksjonelle «redskaper»» (Vygotskij, 2001, s. 104). I dette legger Vygotskij at virkelige begreper er umulige uten ord og at begrepstenkning dermed ikke kan eksistere utenfor den språklige tenkningen.

2.4 En oppsummering

Experience is empirical cognition, but cognition (since it rests on judgments), requires reflection and consequently consciousness of activity in combining the manifold of ideas according to a rule of the unity of the manifold; that is, it requires concepts and thought in general (as distinct from intuition) (Kant, 1798, 7:141).

Ved å gå tilbake til sitatet fra Kant som dette kapittelet begynte med og ut i fra perspektivene introdusert gjennom teoriene til Vygotskij og perspektivene til Dewey kan tenkning forstås som en reflekterende prosess. For å begrense denne oppgaven har jeg valgt å bruke begrepet reflekterende tenkning fra Dewey som en betegnelse på hva det vil si å tenke. Sett fra Deweys perspektiv innebærer det en begrensning av tanken til de tankeprosesser som reflekterer over mentale objekter som ikke er materielt tilstede eller mulig å sanse, for å sannsynliggjøre en tro. Tenkning blir begrenset til tankeprosesser som reflekterer rundt en tro og som har som hensikt å sannsynliggjøre denne troen, eller avise den som usannsynlig, med

utgangspunkt i kunnskap og erfaringer som er virkelighetsbasert. En viktig begrensning er at reflekterende tenkning er en prosess for å oppnå kunnskap. Tankeprosesser er bare reflekterende når troen i tankeprosessen blir undersøkt bevisst og tilstrekkelig for så å kunne sannsynliggjøre troen slik at en oppnår innsikt. Når tenkning er reflekterende er det viktig å merke seg at lavere mentale prosesser som sansene og hukommelsen blir knyttet sammen og bearbeidet som en del av en høyere mental prosess.

Reflekterende tenkning kan i forståelse med teorier fra Vygotskij og perspektiver fra Kant forstås som høyere mentale prosesser. Ut fra både Kants tekst og Vygotskijs teorier kan en forstå sanseinntrykk og tenkning i et samspill der tenkning som høyere mental prosess bygger på sanseinntrykk, definert som en lavere mental prosess, fra deltagelse i sosial aktivitet. Prosessene kan dermed ikke sees atskilt, men må forstås som en enhet som bindes sammen i prosesser og som er nødvendige for å kunne forstå utviklingen av tenkning som mental prosess.

Reflekterende tenkning forutsetter at en kan kombinere og separere sanseinntrykkene til begreper. Begrepsdannelsen er en funksjon av barnets samlede sosiale og kulturelle vekst som påvirker, ikke bare innholdet, men metoden for barnets tenkning. Å lære å styre sine egne mentale prosesser ved hjelp av ord og tegn er en integrerende del av begrepsdannelsesprosessen (Vygotskij, 2001, s. 105). For å kunne tenke reflekterende kreves det en forståelse av ord og tegn som begreper for å kunne systematisere egne mentale prosesser og bruke de for å utvikle ny forståelse. Begrepsdannelsen er også avgjørende for å kunne generalisere sine erfaringer for å kunne kommunisere de til andre. Vygotskij beskriver hvordan ords betydning i begreper forener tenkning og tale.

Denne forståelsen av reflekterende tenkning er utgangspunktet for tenkning i denne oppgaven. Problemstillingen blir da mer korrekt, hvorfor bør førskolebarn lære å tenke reflekterende?

I neste kapittel skal oppgaven ta for seg hvordan barn i førskolealder utvikler prosessene som skaper grunnlag for å tenke reflekterende.

Kapittel 3

Begrepsdannelse i førskolealder

3.1 Utvikling av begrepsdannelse

Reflekterende tenkning kan defineres som en høyere mental prosess siden tenkningen er forankret i det sosiale liv og oppstår fra erfaringer opplevd ved deltagelse i sosiale aktiviteter. I følge Vygotskij krever tenkning i høyere mentale prosesser at en kan tenke i begreper og det blir derfor relevant å utdype hvordan begrepsdannelse utvikles fra førskolealder for å svare på problemstillingen, hvorfor bør førskolebarn lære å tenke reflekterende?

Utviklingen av de prosessene i mennesket som fører til at det dannes begreper begynner tidlig i barndommen, men de intellektuelle funksjonene som utgjør det psykologiske grunnlaget for begrepsdannelsen modnes, formes og utvikler seg først i pubertetsalder (Vygotskij, 2001, s. 103). I løpet av førskolealder kan man derfor ikke få bekreftet at et barn kan tenke i begreper da dette er en prosess som tar tid og som modnes med barnets utvikling. Gjør det at utviklingen av begrepsdannelse ikke skal vektlegges i førskolealder?

Vygotskij viser han til at utviklingen av de prosessene som fører til at det kan dannes begreper senere i livet begynner tidlig i barndommen. En tanke i Vygotskijs forståelse av utvikling er at all utvikling i nåtiden bygger på utvikling i fortiden (Vygotskij, 2001, s. 119). Utvikling i førskolealder vil med andre ord legge grunnlag for utvikling senere i livet, og å lære å tenke reflekterende er en lang prosess som består av flere prosesser som utvikles i tidlig alder. Blant de viktigste er utviklingen av språket og begrepsdanning spesielt.

Ord og tegn spiller en viktig rolle i å kunne tenke i begreper. De er midlene som styrer ens mentale prosesser og former metoden for barn tenkning. Gjennom begreper kan en systematisere de mentale prosessene og styre dem i retning av løsningen på det problemet en står ovenfor (Vygotskij, 2001, s. 104). I følge Vygotskij eksisterer det ingen begrepstenkning utenfor den språklige tenkningen og virkelige begreper blir derfor umulige uten ord.

Begrepsdanning er, som vi har sett over, en generalisering av erfaringer som er med på å gjøre individuelle erfaringer kommuniserbare.

For å beskrive begynnelsen av utviklingen av begreper viser Vygotskij til hvor inspirasjonen til denne utviklingen kommer fra. I motsetning til utviklingen av instinkter som inspireres innenfra hevder Vygotskij at barns tenkning og atferd inspireres utenfra, av det sosiale miljøet. Dermed blir oppgavene samfunnet stiller individene ovenfor en viktig faktor i fremveksten av begrepsstenkning. Vygotskij hevder at hvis miljøet ikke stiller krav og stimulerer barnas intellekt vil ikke tenkningen nå opp til de høyere stadiene (Vygotskij, 2001, s. 105).

I boken *Tenkning og tale* (2001) beskrives det tre viktige faser i utviklingen frem til dannelsen av begreper. I den første fasen knytter barnet gjenstander tilfeldig sammen gjennom sine sanseopplevelser. Gjenstandene er ikke i virkeligheten forbundet med hverandre men er blitt forent i et bilde i barnets tro. Bildet har en synkretisk opprinnelse som betyr at barnet i sin sansing, tenkning og handling bygger et usammenhengende bilde av forskjellige elementer ut fra tilfeldige inntrykk, som i boken blir referert til som synkretisme (Vygotskij, 2001, s. 107). Den andre fasen i begrepsutviklingen omfatter varianter av en type tenkning kalt tenkning i komplekser (Vygotskij, 2001, s. 108). Her forenes gjenstander i barnets sinn ikke bare ut fra subjektive inntrykk, men ut fra forbindelser som faktisk eksisterer mellom gjenstandene. Denne fasen frembringer komplekser som virker som funksjonelle ekvivalenter med virkelige begreper. På dette nivået har barnet til en viss grad overvunnet sin egen egosentrisitet og forveksler ikke lenger sammenhenger mellom sine egne inntrykk og forhold mellom ting. Forbindelsene komplekser bygger på oppdages gjennom direkte erfaring (Vygotskij, 2001, s. 109).

Vygotskij beskriver fem grunnformer for komplekser, de første fire vil jeg på grunn av oppgavens omfang bare kort vil vise til her. Disse viser til ulike varianter av å tenke i komplekser: *Assosiative komplekser* kan bygge på en hvilken som helst forbindelse barnet finner. *Samlinger* består av at barnet kombinerer gjenstander i grupper på bakgrunn av vage subjektive forbindelser. *Kjedekomplekset* innebærer at barnet uten konsekvens kobler sammen enkelte ledd til en samlet kjede. Her føres betydningsinnholdet videre fra ledd til ledd og det første og siste leddet i kjeden har ikke sammenheng. *Diffuse komplekser* gjenkjennes ved at grupper av gjenstander forenes ved hjelp av diffuse og ubestemte forbindelser.

Pseudobegreper er den femte grunnformen for komplekser og den vil bli forklart nøyere. Vygotskij beskriver hvordan denne typen tenkning i komplekser spenner bro mellom komplekser og den siste og høyeste fasen i utviklingen av begrepsdannelse. Pseudobegreper

ligner ekte begreper, men har den indre strukturen til et kompleks (Vygotkij, 2001, s. 114). Vygotkij vektlegger hvordan denne typen komplekser spiller en dominerende rolle i barnets tenkning i førskolealder.

Pseudobegrepet dominerer over alle andre komplekser i tenkningen til barn i førskolealderen, rett og slett fordi det i det virkelige livet er slik at komplekser som tilsvarer ordbetydninger, ikke utvikles spontant hos barnet. De veiene et kompleks følger i sin utvikling, er forutbestemt av betydningen av et gitt ord som allerede finnes i de voksnes språk (Vygotkij, 2001, s. 115).

De etablerte språklige forbindelsene i miljøet barnet vokser opp i bestemmer retningen barnets generalisering vil ta. Voksne kan med andre ord gjennom sin språklige kommunikasjon med barnet vise veien for utviklingen av generaliseringer og dens slutt punkt som er et ferdig begrep. Slik overføres betydningen den voksne har tillagt et ord over på barnets bruk av ordet, men tankemåten til den voksne kan ikke bli overført. Barnet og den voksne bruker dermed samme ord uten at det nødvendigvis betyr det samme for barnet som det betyr for voksne, med andre ord tenker ikke barnet i begreper selv om det formulerer seg i begreper (Vygotkij, 2001, s. 115-116).

Observasjonene som har vist disse sammenhengene i barns bruk av ord og utviklingen av begreper viser hvordan barn ikke skaper sin egen tale, men tilegner seg talen fra menneskene det omgås. Slik tilegner de seg betydninger av ord og kan bruke de i samtaler med voksne fordi sluttproduktene av barnas ord er det samme som de voksnes begreper, selv om strukturen i dem er forskjellige. Og det gjør en gjensidig forståelse og en vellykket dialog mellom voksen og barn mulig. Dette spiller en avgjørende rolle for barns overgang fra ord til begreper (Vygotkij, 2001, s. 117).

Pseudobegrepet skaper et bindeledd mellom tenkning i komplekser og tenkning i begreper ved at komplekset allerede bærer i seg begynnelsen av et begrep. Språklig kommunikasjon med voksne blir svært viktig for utviklingen av barnets begreper. Slik får barnet praktisert begrepstenkning før det er helt klar over det selv. Vygotkij beskriver det med at barnet utvikler begrepet-i-seg-selv og begrepet-for-andre før det utvikler begrepet-for-en-selv. Begrepet-i-seg-selv og begrepet-for-andre er allerede er en del av pseudobegrepet og en grunnleggende forutsetning for at virkelige begreper skal utvikle seg (Vygotkij, 2001, s. 117-118).

Den tredje fasen Vygotskij presenterer i utviklingen av begrepsdannelsen innebærer evnen til å abstrahere. I den andre fasen beskrev Vygotskij tenkningen i komplekser som har som hovedfunksjon å opprette forbindelser og forene spredte inntrykk. Tenkningen i komplekser skaper grunnlag for senere generaliseringer ved å organisere atskilte erfaringselementer i grupper (Vygotskij, 2001, s. 127). Ved å abstrahere henviser Vygotskij til nødvendigheten av å kunne skille ut enkeltelementene i den konkrete erfaringen de er nedfelt i for å se de abstrakte elementene atskilt.

Fasene Vygotskij presenterer følges ikke kronologisk i barnets utvikling og evnen til å abstrahere utvikles fra småbarnsalder og inn i puberteten. Han vektlegger også hvordan overgangen fra komplekser til begreper ikke er en mekanisk prosess der det høyere utviklingsstadiet fortrenger det lavere helt (Vygotskij, 2001, s. 131). Ulike former for tenkning eksisterer samtidig i utviklingsbilde og selv om en i tenåringsårene har lært å bruke begreper vil de mer elementære formene for tenkning fremdeles bli benyttet på mange områder.

Et begrep er mer enn summen av assosiasjonsforbindelser som dannes i hukommelsen, og noe mer enn en rent mental vane. Bruk av begrep er, som nevnt tidligere, en tankehandling som ikke kan læres gjennom pugging men som læres gradvis gjennom språkerfaring og mental utvikling (Vygotskij, 2001, s. 137). Vygotskij la vekt på viktigheten av det sosiale for utviklingen av begrepsdannelsen, og spesielt dialoger mellom voksne og barn. Vygotskij hevdet at dialog mellom voksen og barn ga en fremgang i begrepsdannelsen ved at den spontane karakteren i et barns tenkning møtte den vitenskapelige natur voksnes språk og tenkning har og dermed hjalp utviklingen av barnets begrepsdannelse. Vygotskij brukte begrepet «den nærmeste utviklingszone» for å vise til effekten av dialog mellom barn og voksne. Teorien om den nærmeste utviklingszone bygger på en forståelse av barnets utvikling som kan representeres som to ringer av ulike størrelser satt i hverandre. Området innenfor den innerste ringen representerer det barnet kan få til på egenhånd. Området utenfor den ytterste ringen representerer det barnet ikke mestrer. Området mellom den innerste ringen og den ytterste ringen representerer det barnet kan få til med veiledning og støtte fra en voksen. Den nærmeste utviklingssonen beskriver område mellom den innerste og den ytterste ringen, det barnet ikke klarer alene, men som det kan mestre med litt hjelp. Her kan den voksne fungere som et hjelpemiddel slik at barnet mestrer mer. Forstått i sammenheng med utviklingen av begreper blir i dette område svakhetene i barnets tenkning kompensert av styrken i den vitenskapelige logikken til voksne. Dybden på den nærmeste utviklingssonen vil variere fra

barn til barn og gjenspeile barnets evne til å tilegne seg voksne strukturer. Vygotskij vektla hvordan enhver funksjon i et barns kulturelle utvikling skjer to ganger, først på det sosiale plan og senere på det individuelle plan. Løsningen som er sluttproduktet i samarbeidet mellom barnet og den voksne blir internalisert i barnet og blir senere en integrert del av barnets egen tenkning (Vygotskij, 2001, s. 239).

3.2 Begrepsdannelse i praksis

Gjennom Vygotskijs teori om begrepsdannelse fremstår begrepsforståelse som er viktig del av barns språkutvikling. Liv Gjems presenterer, i boken *Barns læring om språk og gjennom språk* (2011), arbeider fra prosjektet «Barns læring om språk og gjennom språk» som er rettet mot barnehagefeltet. Gjems beskriver en stor oppmerksomhet rettet mot barns språk gjennom språkkartlegging i førskolealder i tiden rundt dette prosjektet. Boken deres er ikke orientert mot kartlegging, men mot kunnskaper de hevder en førskolelærer må ha for å kunne arbeide med barns språktilegnelse og hvordan en kan arbeide med dette som en del av den eksisterende barnehagepraksisen. De presenterer et syn på barns språkutvikling som de beskriver som en klar kontrast til ferdigutviklede programmer som preges av evidensbaserte og effektive tilnærminger for å fremme vokabular hos barn. Gjems beskriver hvordan de fleste programmer er mer opptatt av ord og uttalelse enn av innholdet ordet representerer (Gjems, 2011c, s. 5). At et barn kan gjenta og korrekt formulere ord avgjør ikke om barnet har lært språk hevder Gjems (2011a, s. 20). Programmer for språklæring kan vise umiddelbare resultater og «bevise» hva som virker skriver Gjems, men det er ikke et mål for deres forskning. «Vi har i stedet arbeidet ut fra perspektiver om at barn må forstå de ordene de lærer, og at de lærer ord som gir de mening» (Gjems, 2011c, s. 5). Gjems hevder at det er ordene som har et forståelig innhold for barnet og som gir dem mening som blir ordene barn kan benytte i relevante kontekster og nye og ukjente situasjoner.

Gjennom boken *Barns læring om språk og gjennom språk* gir Gjems og Løkken et verdifullt perspektiv på hvordan språkutvikling i barnehagen kan skje, uten bruk av programmer som lover resultater og bevis. De kobler sine perspektiver opp mot perspektiver på språkutvikling fra Vygotskij og bidrar til å forstå begrepstenkning i pedagogisk praksis i barnehagen.

Gjems beskriver hvordan språket som medium representerer symboler som er uttrykk for noe annet enn seg selv (Gjems, 2011a, s. 21). I dette legger hun at ordet har en betydning og denne betydningen formidles gjennom hvordan en lærer ordet i sosiale sammenhenger. Språk blir dermed noe som må læres sosialt for å få en forståelse av betydningen bak ordene og at

det ikke bare handler om å kunne gjengi ordene lydmessig korrekt. Gjennom erfaringer med å bruke ord finner barn til slutt ord som beskriver sine erfaringer, ideer og meninger (Gjems, 2011a, s. 21). En kan se tydelige sammenhenger mellom Gjems sine perspektiver og Vygotskij sin teori om begrepsdannelse. Han viser til hvordan barn ikke skaper sin egen tale men tilegner seg talen fra menneskene det omgås. Gjennom å observere og erfare hvordan ord blir brukt av andre tilegner barn seg betydningen av ordene i det Vygotskij refererer til som begrepet-for-andre og kan bruke ordet i samtaler med voksne fordi sluttproduktene av barnas ord er det samme som de voksnes begreper. Men hos Vygotskij vektlegges det at selv om barnet kan bruke et ord som tilsynelatende virker som det samme ordet den voksne bruker betyr ikke det at betydningen av ordet er det samme for barnet som for den voksne. Barnet praktiserer begrepsstenking før det er helt klar over det selv. Vygotskij beskriver, som sagt, dette med at barnet utvikler begrepet-i-seg-selv og begrepet-for-andre før det utvikler begrepet-for-en-selv (Vygotskij, 2001, s. 117-118). Gjems skriver at gjennom erfaringer med å bruke ord finner barn til slutt ord som beskriver sine erfaringer, ideer og meninger (Gjems, 2011a, s. 21). Denne tankegangen er i tråd med Vygotskij sine teorier om hvordan begrep dannes. Dette betyr at det er viktig å se på begrepsdanning som en langvarig prosess. I Vygotskijs teori bindes begreper sammen med en utvikling av sinnet og en prosess der et begrep er en tankehandling som ikke kan læres gjennom pugging med først kan nås når barnets mentale utvikling har nådd det nødvendige nivået (Vygotskij, 2001, s. 137). En kan ikke lære begreper direkte, det må læres igjennom en prosess der ordbetydningen utvikler seg. Vygotskij ser på begrepsdannelsen som en prosess som utvikler seg langt utover førskolealder, og som for noen aldri går over i en begrepsforståelse. Men som Gjems beskriver er det barns erfaringer med å bruke språk og høre språk i sitt miljø som former barns forståelse av ordene som begreper. Den voksne viser, gjennom sin språklige kommunikasjon med barnet, veien for utviklingen av generaliseringer og dens sluttprodukt som er et ferdig begrep. Vellykket dialog mellom voksen og barn spiller en avgjørende rolle for barns overgang fra ord til begreper hevder Vygotskij (Vygotskij, 2001, s. 117).

Forskningen Gjems refererer til viser at barn tilegner seg ord og begreper i tidlig førskolealder og lærer nye og flere ord igjennom deltagelse i språklig interaksjon med voksne og andre barn. Språket sees på som svært viktig i forskning på læring og undervisning og Gjems gjengir forskning utført av Halliday (1993) som fremhever hvordan språk er grunnlaget for å lære. Han vektlegger at dette innebærer å mestre språk ikke bare ved å lære å uttale ord, men å forstå tegn og symboler i omgivelsene. Derfor blir samtale og tale er et middel for å ha

kontakt med andre mennesker og ikke bare et mål i seg selv (Gjems, 2011a, s. 28). Språket skaper grunnlaget for å kunne delta i sosiale interaksjoner som igjen er grunnlaget for å utvikle høyere mentale prosesser og for å konstruere kunnskap. For å kunne forstå hva som skjer i omgivelsene og gjøre erfaringer meningsfulle er en avhengig av begrepskunnskap.

I følge Vygotskij er ordmening i form av begreper det viktigste for barn å lære seg, da det er ordmening som brukes i tenkning. «Skal vi forstå hva som skjer i omgivelsene, alene eller sammen med andre, slik at erfaringer som vi gjør, fremstår som meningsfulle for oss, er vi avhengig av omfattende ord- og begrepskunnskap»(Gjems, 2011a, s. 28) Gjems vektlegger viktigheten av ord- og begrepskunnskap for å forstå verden rundt seg og skape mening av ens erfaringer. Kunnskap om ordmeninger tilegner barn seg når de deltar i samtaler og aktiviteter med voksne og andre barn, skriver Gjems(2011a, s. 28).Den største utfordringen i førskolebarns språklæring ligger i å lære begreper og innhold i ordene skriver Gjems, ikke i en innlæring av lyder. Måten Gjems bruker begrepet innlæring kan sees i sammenheng med med Deweys begrep om en drilling av sinnet. Gjems beskriver hvordan ferdigutviklede programmer viser til effektive tilnærminger for å fremme vokabular og bokstavkunnskap hos barn. Innlæring blir betegnet som en negativ form for læring i motsetning til begrepslæring som skaper forståelse og vier oppmerksomheten til ordenes innhold og barnas mulighet til å bruke ordene når de møter nye situasjoner(Gjems, 2001c, s. 5). Begrepslæring er fundamentet for at barn skal kunne bruke språk som redskap for tanken (Gjems, 2011a, s. 28). Hun grunner det i at: «Barn ikke kan snakke om abstrakte temaer før de har tilstrekkelig med erfaringer knyttet til ord, slik at innholdet i ordene kan generaliseres ut fra en konkret kontekst og brukes i andre kontekster» (Gjems, 2011a, s.28-29). Å kunne tenke i begreper er nødvendig for å kunne tenke abstrakt og dermed nødvendig for å kunne kommunisere om abstrakte temaer.

Gjems refererer til Vygotskij og hevder han så på hverdagssamtalene som den viktigste kanalen for å overføre språk og kunnskap(Gjems, 2011a, s. 30). Hverdagssamtaler blir definert som alle typer spontane samtaler og er de samtalene som dominerer de første årene av et menneskets språkutvikling. «Det som kommuniseres mellom mennesker som hører sammen, i nære relasjoner, uttrykkes med overbevisning om at det som skal sies, representerer den mest normale og riktige måten å snakke om ting på og handle på»(Gjems, 2011a, s. 31). I hverdagssamtalene er en trygg på seg selv og det en skal formidle og gjennom disse samtalene medieres ord og begrepsinnhold.

Gjems beskriver hvordan barn lærer konkrete hverdagsbegreper gjennom å gjøre erfaringer, men at de må lære de overordnede begrepssystemene for å kunne systematisere sine erfaringer og kunnskaper hierarkisk og plassere de i kategorier. Disse overordnede begrepssystemene er abstrakte og eksisterer ikke i den fysiske verden, de finnes bare i språket som brukes for å omtale dem. Eksempler på slike begrepssystemer er kategorier som blomster, dyr og kjøretøy. Disse må læres gjennom «språklige overleveringer i interaksjon med erfarne språkbrukere» (Gjems, 2011a, s. 29). Utfordringen blir, i følge Gjems, å støtte barnas utvikling av det abstrakte begrepene slik at de kan generalisere erfaringene sine og skape mening utover den konkrete konteksten der de finner sted (Gjems, 2011a, s. 29).

«Abstrakt tenkning er grunnlaget for at vi kan ha representasjoner av ting i tanken, og manipulere, systematisere og organisere våre erfaringer på tankeplanet» (Gjems, 2011a, s. 30). Dette synspunktet er hentet fra Vygotskij sine teorier som hevder at abstrakt tenkning definerer de høyere psykologiske prosessene. Og ens evne til å tenke abstrakt avhenger av ens evne til å mestre språket i form av begreper (Gjems, 2011a, s. 30). Abstrakt tenkning refererer til tanker som omhandler ting, hendelser og personer som ikke er i direkte nærhet og kan sees i sammenheng med reflekterende tenkning slik det er brukt i denne teksten

3.3 Språket som tankens sosiale redskap

Dewey henviser til viktigheten av å ha språklig erfaring å bygge på for å utvikle reflekterende tenkning. Dette gjenspeiler, slik jeg har vist i oppgaven, synspunktene fra Vygotskij som beskrev språket som tankens viktigste redskap.

Dette studiet retter seg mot førskolebarns evne til å lære å tenke reflekterende. Språket regnes av Vygotskij som avgjørende for å kunne tenke abstrakt og språkutvikling er en side av pedagogisk praksis som får mye oppmerksomhet i barnehagen. Språkutvikling regnes som en viktig del av barnehagens oppgave og flere av metodene, programmene og kartleggingsverktøyene presentert i innledningen er laget med tanke på å systematisere og kartlegge barns språk. Men språkutviklingen som kartlegges ved hjelp av disse verktøyene er ikke viktig for denne oppgaven. Som nevnt i del 3.2 beskriver Gjems hvordan de fleste programmer er mer opptatt av ord og uttalelse enn av innholdet ordet representerer og at et barn kan gjenta og korrekt formulere ord avgjør ikke om barnet har lært språk hevder hun (2011a, s. 20). Språkutvikling som en prosess i å lære å tenke reflekterende bygger på mening og forståelse i form av begreper og kan ikke måles gjennom en metode eller et program, eller

oppnås ved hjelp av innlæring. Språklig erfaring bygger på sosial samhandling gjennom samtaler mellom voksne og barn.

Gjems beskriver hvordan barns læring om språk og gjennom språk foregår i samtaler, og samtaler finner sted overalt og til alle tider. Hun definerer en samtale som et fellesskap mellom mennesker som taler sammen (Gjems, 2011a, s. 12). Hun viser til betydningen av at førskolelærere får økt kunnskap om betydningen av at de støtter og oppmuntrer barns språklige aktivitet i barnehagens samtaler (Gjems, 2011a, s.12). Som beskrevet tidligere er språket av Vygotskij definert som tankens sosiale redskap. Gjennom språket blir mennesket sosialt og kan kommunisere med omverden. I boken *Tenkning og Tale* (2001) vektlegger Vygotsky språkets rolle i utviklingen av tanken. Gjennom å bruke språket som redskap kommer tenkningen i kontakt med omverdenen. Språket er en forutsetning for at en kan dele tankene sine med andre og språket spiller derfor en viktig rolle for både deling og utvikling av normer, ideer, tanker, kunnskaper, erfaringer, tradisjoner og verdier i samfunnet (Øzerk, 119, s. 100). Språket fungerer som et tankemessig verktøy som mennesker bruker til å kommunisere både med seg selv og med omverdenen, et bindende ledd mellom sosiale opplevelser og barnets indre tanker. Gjennom begreper hjelper språket barnet med å organisere tankene sine og skape forbindelser mellom dem og den sosiale verden.

Når barn lærer å bruke språket som redskap åpner det mange dører. Barnet kan organisere tankene sine, videreformidle dem og bruke de til å løse problemer de opplever i den sosiale verden. Språket befri en fra de umiddelbare omgivelsene ved å gi mulighet til å samtale om noe som ikke direkte er tilstede. Ved å bruke språket som redskap kan barnet sammenligne nåtid og fortid og rekonstruere situasjoner og handlinger. Det blir viktig å fremheve betydningen språket har som grunnleggende redskap i reflekterende tenkning.

I forskningsprosjektet teksten hennes bygger på støtter Gjems deg teoretisk på sosiokulturelle læringsteorier med Vygotskij sine arbeider som sentrale. Læringsperspektivet i prosjektet som blir presentert i boken bygger på Vygotskij's teori om mediering og hvordan det er gjennom mediering mennesker får tilgang til kunnskap og informasjon om omverdenen (Gjems, 2011a, s. 16). Mediering innebærer at det er redskaper mennesket bruker som formidler budskapet om hva som skjer eller hva et menneske tenker. Redskapene kan være ord og uttrykk mennesker bruker i samtaler. Det kreves et godt utviklet språk for å kunne tjene en slik medierende funksjon og den avhenger av sosial og kognitiv utvikling og et støttende og utviklende språkmiljø (Gjems, 2011a, s. 30) Gjems støtter seg til forskning gjort av Hasan

(2002) som beskriver to former for mediering fra sine studier i familier og barnehager: den ikke-åpenbare medieringen og den åpenbare medieringen. Den åpenbare viser til aktiviteter som er planlagte og åpenbare for den voksne og som forbindes med pedagogiske kontekster og planlagt og målrettet læring som i samlingsstund. Den ikke-åpenbare medieringen er den som finner sted i hverdagssamtalene, der de som samtaler oftest ikke er klar over at læring finner sted. Den regnes som den primære mediering da den inntreffer tidlig i barns liv og preger en rekke kulturelle aktiviteter og vaner (Gjems, 2011a, s. 31).

3.4 Samtaler

«Ethvert menneske konstruerer sin subjektive forståelse av dets sosiale omgivelser i samarbeid og samtale med andre og gjennom deltakelse i sosial praksis» (Gjems, 2011a, s. 16). Gjems viser til hvordan samtaler med andre er styrende for menneskets forståelse av dets omgivelser.

Språklige samtaler blir sett på som grunnleggende for utviklingen av reflekterende tenkning i tråd med Vygotskij sine teorier om begrepsdannelse og høyere mentale prosesser og Dewey i sin forståelse av reflekterende tenkning. Bakgrunnen for mental utvikling ligger i sosial samhandling, med særlig vekt på samtaler og dialog, og for små barns utvikling spesielt dialog mellom voksen og barn.

Samtaler mellom voksen og barn er en stor del av pedagogisk praksis og Gjems hevder at kvaliteten på barnehageoppholdet er avhengig av samtalekvaliteten mellom voksne og barn i barnehagen. «Kvaliteten på barns barnehageopphold vil blant annet avhenge av om de møter ansatte som bruker et rikt og variert språk i samtaler med dem, som inviterer dem til å delta aktivt, og som inspirerer dem til å sette ord på og dele sine erfaringer og tanker» (Gjems, 2011a, s. 23). Gjems definerer samtalen som en språklig interaksjon som er konsentrert og som har to eller flere deltagere vendt mot samme mentale fokus (jf. Ninio & Snow, 1996, i Gjems, 2011a, s. 18). Gjems gjengir Ninio og Snow og beskriver hvordan den delte oppmerksomheten i en samtale gir en følelse av fellesskap og at det å være innenfor en felles rekkevidde er avgjørende for å føle et fellesskap med andre.

Meningen og betydningen av det som samtales om kommer til uttrykk gjennom ordlyd og kroppsspråk, og hvordan en formidler noe. Slik kan samtaler forstås som en måte å tilegne seg betydningen av ord på gjennom hvordan ordene blir brukt og formidlet gjennom blant annet ordlyd og kroppsspråk. Gjems viser også til Halliday (1993) for å beskrive hvordan språket er den viktigste betingelsen for kunnskap da man gjennom språklig aktivitet og deltagelse i

samtaler deltar i prosessen som gjør erfaringer om til kunnskap (Gjems, 2011a, s. 19). Det er denne prosessen som i denne oppgaven blir referert til som reflekterende tenkning. Språket er en viktig del av denne prosessen da det er gjennom språket en tolker sine sanseinntrykk, organiserer tankeprosessen og kommuniserer innsikten videre.

Ved å bygge på et synspunkt fra Wells beskriver Gjems at det er gjennom samtaler en skaper en kunnskapskonstruksjon og utvikler en forståelse for noe en selv ikke forstår (Gjems, 2011a, s. 19). Her kommer det etter min mening ikke tydelig frem at å utvikle forståelse og kunnskap, slik det er tolket i denne oppgaven, er en prosess i flere deler. Som Gjems beskriver skapes kunnskap gjennom samtaler, men slik hun beskriver samtaler som en konsentrert språklig interaksjon mellom to eller flere mennesker kan samtalene forstås som bare en del av en lenger prosess for å tilegne seg kunnskap.

Dewey hevder at samtalene kun er utgangspunktet for en ny undren og forstyrrelse av en nåværende situasjon, og at kunnskapskonstruksjonen skjer når informasjon fra en samtale har skapt et indre spørsmål som forsøkes besvart gjennom reflekterende tenkning. Slik kan samtalen sees på som en metode for å innhente erfaringer. Gjems gjengir tanker fra Snow (2000, i Gjems, 2011a, s. 20) som beskriver samtalene i barnehagen som den mest grunnleggende læringsaktiviteten for barn fra to til seks år, nettopp fordi samtalene gir barn nye erfaringer. Dette begrunnes med barns manglende lesekunnskaper i denne alderen, og viser derfor hvordan samtaler med andre er barnets hovedkilde til kunnskap, ved at det bidrar til å gi barn nye erfaringer.

Men som Dewey poengterer er samtalene kun del av en lenger prosess som fører til kunnskap. Å umiddelbart godta de løsningene som oppstår kaller Dewey ukritisk tenkning, mens å stille spørsmål, granske og komme frem til løsninger på egenhånd er reflekterende tenkning i følge Dewey. Slik kan ikke kunnskap overføres direkte gjennom en samtale, å tilegne seg kunnskap og innsikt er en prosess der samtalene kan bidra til innhenting av informasjon som senere bearbeides i barnet.

Gjems viser til studier som vektlegger viktigheten av førskolelærerens samtaler med barn for barnas språklige og kognitive utvikling. Blant annet refererer hun til Hayes og Matusov som fant ut at førskolelæreres positivitet, støttende og responderende atferd mot barns initiativ fremmer barnets språklige og kognitive utvikling. Gjems refererer også til Schjølberg m.fl. som i sin studie konkluderer med at det er stor variasjon mellom barns språklige kompetanse i 18 måneders alder og at de samme variasjonene i stor grad finnes igjen i 3 års alder. «Det

understreker betydningen av at oppmerksomheten mot de språklige interaksjonene må starte på småbarnsavdelingene i barnehagen» (Gjems, 2011a, s. 27).

Hverdagssamtalene i barnehagen

Gjems trekker frem hverdagssamtalene som spesielt viktige for språkutviklingen hos barn i førskolealder. «Hverdagssamtalene er den form for språklige interaksjoner vi finner mest av i barnehagen, og disse samtalene finner spontant sted i alle ikke-planlagte interaksjoner mellom barn og mellom barn og barnehagepersonalet» (Gjems, 2011b, s. 44). Hverdagssamtalene får en viktig betydning for utviklingen av språket fordi det er mange av dem, de finner sted hele tiden og gjennom hele barndommen. De blir en drivkraft for barnets oppmerksomhet, interesser og motivasjon for å lære, skriver Gjems med referanse til Hasan (Gjems, 2011b, s. 44). «Det er i hverdagssamtalene barn oftest møter omgivelsenes kunnskaper, språk, holdninger og verdier» (Gjems, 2011b, s. 48). Gjems formidler hvordan hverdagssamtalene ikke bare legger grunnlag for språkutvikling og ordmeninger, men også viser barnet hva omgivelsene ser på som viktig at de skal lære.

Gjems refererer til Vygotskij og hevder at han mener hverdagssamtalene representerer den viktigste kanalen for overføring av språk og kunnskap. Hun definerer hverdagssamtalene som de spontane samtalene som føres mens man gjør andre ting som å kle på seg, gå på tur eller lignende. I disse samtalene formidles det indirekte forventninger og ønsker mellom en voksen og et barn. Gjennom holdninger og verdier uttrykt gjennom tonefall, gester og kroppslig kommunikasjon gir den voksne uttrykk for hva den ønsker at barnet skal snakke om, og gjøre og hvordan det ønskes at barnet snakker om noe. Denne informasjonen til barnet ligger i ordene den voksne bruker, tonefallet det kommuniseres i og i hvilken sammenheng og med hvilket kroppsspråk ordene formidles. Gjems refererer til denne indirekte informasjonen gjennom holdninger og verdier, som formidles spesielt i hverdagssamtalene der mål og mening ikke er planlagt. «Barn tilegner seg mye kunnskap om omverdenen, andre mennesker og seg selv gjennom disse hverdagssamtalene» (Gjems, 2011a, s. 31).

Gjems beskriver hvordan hverdagssamtalene får lite oppmerksomhet i forskning, utdanning og praksis på tross av at det antakeligvis er den mest omfattende læringsarenaen i barnehagen. Det er alvorlig med tanke på at disse samtalene er en viktig del av barnas språkutvikling og de skaper erfaringer og kunnskap som er grunnlag for abstrakt tenkning. «... barns læring om akademiske diskurser starter i de hverdagslige samtalene i førskolealder» (Gjems, 2011b, s. 44). Gjems refererer til abstrakt tenkning slik en finner begrepet i tekster fra Vygotskij. Som

vist til tidligere i oppgaven kan Vygotskijs bruk av abstrakt tenkning forstås i sammenheng med reflekterende tenkning slik begrepet brukes hos Dewey. Ut fra Gjems perspektiver kan en forstå pedagogisk praksis gjennom hverdagssamtaler som spesielt viktig for innhenting av informasjon om omgivelsene og dets forventninger, for å få nye erfaringer en kan bygge ny forståelse på og for utvikling av språk. Hverdagssamtalene er en del av pedagogisk praksis som ikke er planlagt eller resultatstyrt. Samtalene bygger ofte på hendelser som skjer her og nå og som oppstår ut fra barns nysgjerrighet og undring. Hverdagssamtalene er derfor en god arena for utviklingen av prosesser for reflekterende tenkning siden de er frie for mål, styring og rammer. Men for at disse samtalene skal bli verdifulle erfaringer for barn og være utgangspunkt for språklig utvikling kreves det kunnskap om barns språkutvikling og bevissthet og kompetanse fra den voksne som er lærer.

Kapittel 4

Reflekterende tenkning i førskolealder

4.1 Lærerens ansvar

Dewey legger vekt på forholdet mellom stimulus og respons. Alt en lærer gjør, samt hvordan en gjør det, oppmuntrer barnet til å respondere. Og hver respons er med på å påvirke barnets holdninger på en eller annen måte. I denne betydningen er en lærer den som lærer bort, og kan være foreldrene eller en tante, men i forhold til relevansen i denne oppgaven refererer det til de voksne i barnehagen (Dewey, 1909, s. 47). Perspektivet Dewey beskriver gir læreren et stort ansvar i relasjonen med barn. En må være bevisst og ha kunnskap om forholdet mellom stimulus og respons og effekten ens handlinger har på relasjonen mellom den som er lærer og barnet. I boken *Varig atferdsendring hos barn – krever varig atferdsendring hos voksne* av Hanne Holland (2013) beskrives den voksnes ansvar i forhold til dette perspektivet godt i dette sitatet:

Bevisste voksne har kunnskap om hva de driver med, de reflekterer over hvorfor de gjør som de gjør i relasjon med barn og ungdom, og de skjønner at kvaliteten på relasjonen er lik summen av alt hva vi sier, og alt hva vi gjør (Holland, 2013, s.6).

Holland beskriver viktigheten av å være en bevisst og reflekterende voksen som har kunnskap om hva en driver med og effekten av handlingene en gjør. Selv barns uoppmerksomhet mot en voksen er ofte en form for respons som er resultatet av ubevisst trening hevder Dewey (1909, s. 47). Dette kan for eksempel sees i praksis når voksne som ikke henvender seg til

barn, ikke viser interesse for barnet og dets synspunkter, ofte blir oppfattet som uinteressante voksne av barnet og dermed blir voksne barnet ikke lenger oppsøker. For barn er også påvirkningen av lærerens personlighet sammensmeltet med påvirkningen fra temaet som blir presentert. Barnet skiller ikke mellom person og tema hevder Dewey(1909, s. 47-48). Dette gjør at barnets respons til eller fra noe som blir presentert holdes oppe av barnets sympati eller motvilje, forsmak for eller imot, ikke bare lærerens handlinger, men også mot faget eller temaet læreren er opptatt av. Dette er ubevisst fra barnets side, men har stor påvirkning på utviklingen av tanken hevder Dewey (1909, s. 48). For tanken kan ikke sees som en isolert prosess, for barnet påvirkes den av nettopp holdninger til tema og holdninger til personer som presenterer dem. Alle sider ved kommunikasjon, holdninger og annen oppførsel er en uunngåelig del av måten en lærer underviser på. Å akseptere dårlige vaner for kommunikasjon, som avbrytelser og fantasiløse og bokstavelige svar, uten å bevisstgjøre seg sin kommunikasjonsmåte er å slutte seg til tendensene og gjøre dem til vaner. Vaner påvirker all kommunikasjon mellom barn og voksen (Dewey, 1909, s. 48).

Også den voksnes tenkemåter påvirker barnets måter å organisere tankene sine på. Dette skaper en tendens til å oppmuntre alt et barn gjør som er i overenstemmelse med ens egne holdninger, og å forsømme eller unngå å forstå alt som er motstridende til egen forståelse (Dewey, 1909, s. 48-49).

Dewey trekker frem påvirkningen lærerens personlige interesse for et fag eller et tema har for barnets interesse av faget eller tema. Ved å være energisk og interessert som lærer vil barnet kunne bli interessert i temaet en presenterer, men hvis læreren viser at den ikke finner temaet spesielt interessant vil dette i like sterk grad påvirke barnets syn på og tilegnelse av innholdet. «In this way the teacher's personality may become a source of personal dependence and weakness, an influence that renders the pupil indifferent to the value of the subject for its own sake» (Dewey, 1909, s. 49). Dette betyr at barnets hovedanliggende er å tilpasse seg selv etter det læreren forventer av en, heller en å kaste seg energisk inn i problemene et tema presenterer. Det er synd hevder Dewey at hva en lærer ønsker å få som resultat, hva noen andre krever, blir det som måler suksess og som blir barnets standard for suksess fremfor å finne løsninger på problemer ut fra barnets interesse og mentale kapasitet. Dette synspunktet trekker frem et viktig poeng. Barn måler seg ofte opp i mot de voksne det omgås. Ved å gi barnet positiv respons bare når det produserer svaret den voksne ønsker eller oppførselen den voksne ønsker fremprovoserer man en atferd som er basert på andres behov og ønsker fremfor barnets. Slik er man med på å hemme barnets nysgjerrighet. Barnet blir mer opptatt av å

utføre prosesser som tilfredsstiller læreren og gir en positiv respons enn å energisk følge egne interesser og nysgjerrighet (Dewey, 1909, s. 50). I Deweys definisjon av reflekterende tenkning vil dette dermed være med på å hemme reflekterende tenkning hos barn, da reflekterende tenkning slik han fremlegger det skjer på bakgrunn av nysgjerrighet og ønsket om å løse problemer ut fra egen interesse. Slik han har poengtert er ikke reflekterende tenkning noe som fører til et forutbestemt resultat, da man for å tenke må følge tankens resonnement og reflektere seg frem til en løsning på et problem ut fra indre forståelse og kunnskap. Slik kan aldri svaret en lærer har forutbestemt være et resultat av reflekterende tenkning i Deweys forståelse av begrepet.

4.2 Førskolebarn som reflekterende tenkere

Å stille spørsmål, granske og komme frem til løsninger på egenhånd er god reflekterende tenkning i følge Dewey. Han hevder at den reflekterende formen for tenkning er trøblete da den innebærer at man må overkomme trangene til å velge de opplagte svarene for å unngå en mental uro. Å velge den opplagte løsningen er en enkel utvei, men å granske, spørre og være kritisk krever å kunne stå i en følelse av tvil. Man må tåle denne forstyrrelsen av det mentale indre for å kunne trene opp gode mentale vaner, hevder Dewey.

«To maintain the state of doubt and to carry on systematic and protracted inquiry – these are the essentials of thinking» (Dewey, 1909, s. 13). Dewey forklarer utgangspunktet for reflekterende tenkning som forvirring, undring eller tvil. Han hevder reflekterende tenkning ikke er «selvantennende» eller noe som skjer på generelt grunnlag, men at det fremprovoseres av noe (Dewey, 1909, s.12). Det er to delprosesser i å tenke hevder han: en tilstand av forvirring og tvil i form av et problem eller en forstyrrelse og et aktivt søk etter fakta som kan bekrefte eller avkrefte troen man har. Problemet kan bestå av enkle, hverdagslige situasjoner så lenge de utfordrer sinnet slik at det skaper en tro på bakgrunn av usikkerhet. Å søke etter fakta innebærer blant annet å se rundt seg etter gjenkjennelige ting som kan forklare usikkerheten man føler. Disse delprosessene er helt nødvendige i det Dewey beskriver som reflekterende tenkning.

Å be et barn om å tenke reflekterende uten at barnet selv opplever en usikkerhet, forvirring eller tvil rundt noe er meningsløst hevder Dewey. «General appeals to a child to think, irrespective of the existence in his own experience of some difficulty that troubles him and disturbs his equilibrium, are as futile as advice to lift himself by his boot-straps» (Dewey, 1909, s. 12). Å tenke reflekterende krever med andre ord en interesse, oppmerksomhet og

erfaring. Så det å fortelle et barn at det skal tenke reflekterende er nytteløst, men mindre det bygger på egne erfaringer eller problemer barnet er opptatt av. Dette støtter tanken om at å tenke reflekterende ikke er noe som kan læres bort på bestemte tider og på planlagt vis, som ved å bruke en forutbestemt metode. Å tenke reflekterende kan ikke bli en mental prosess barnet evner å bruke med mindre det bygger på barnets følelser og initiativ. Det gjør disse prosessene svært vanskelige å planlegge og det bygger oppunder at å lære å tenke reflekterende er noe man må kunne jobbe med hele tiden, i hverdagsøyeblikkene når barnet selv åpner for det.

Derfor er det viktig å jobbe med å utvikle en undring og interesse hos barn som gjør at spørsmål reises i tankene deres, en nysgjerrighet som fører til en uvisshet eller vanskelighet som igjen legger grunnlag for å søke en løsning. «As long as our activity glides smoothly along from one thing to another, or as long as we permit our imagination to entertain fancies at pleasure, there is no call for reflection» (Dewey, 1909, s. 11). Å tilrettelegge for reflekterende tenkning innebærer med andre ord også å tilrettelegge for en forstyrrelse av barns nåværende mentale tilstand som skaper spørsmål og undring. Og, som Dewey beskriver, en virkelighetsoppfatning slik at alle tanker ikke bare blir ideer og fantasier, men blir forbundet med virkeligheten.

4.3 Nysgjerrighetens verdi

«A being who could not think without training could never be trained to think; one may have to learn to think well, but not to think» (Dewey, 1909, s. 29) Dewey fremhever hvordan å tenke er noe alle mennesker kan, men at det som må læres er å tenke godt, som han refererer til som å tenke reflekterende. Men man kan bare lære å tenke ut fra egenskaper og kunnskap en allerede besitter. «Thinking involves the suggestion of a conclusion for acceptance, and also search or inquiry to test the value of the suggestion before finally accepting it» (Dewey, 1909, s. 30). For å kunne tenke reflekterende trenger man et grunnlag av erfaringer og fakta som skaper forslag til en ny tro. En trenger også fleksibilitet og fruktbarhet i form av å skape disse forslagene og en trenger at disse forslagene er relevante og virkelighetsnære.

Dewey legger vekt på at den mest essensielle faktoren for å supplementere det han refererer til som det primære materialet (det man kan, har erfart og observert) er nysgjerrighet. Uten nysgjerrighet oppstår ikke forslag til nye former for tro hevder Dewey. Og at det primære materialet skal få en til å tenke på noe annet er nødvendig for at en reflekterende tankeprosess skal kunne skje. «Eagerness for experience, for new and varied contacts, is found where

wonder is found. Such curiosity is the only sure guarantee of the acquisition of the primary fact upon which inference must base itself” (Dewey, 1909, s. 31). Nysgjerrighet kommer naturlig for barn i begynnelsen av livet. De er interessert i alt, nysgjerrige på alt og viser det ved å smake på, strekke seg etter og ta på alt de observerer. Gjennom å utforske objekter finner barnet ut nye egenskaper ved det. Disse aktivitetene er ikke intellektuelle aktiviteter, men uten dem ville intellektuelle aktiviteter vært svake og uregelmessige i mangel på erfaringer å operere ut i fra. Gjennom sosial stimuli utvikler nysgjerrigheten seg. Barn opplever at de kan få kunnskap om ting og utvide sine erfaringer gjennom andres erfaringer. I begynnelsen er ikke spørsmålene barn stiller med på å skape rasjonelle koblinger, men de bidrar til å gi barnet mest mulig informasjon om verdenen rundt dem. Når en begynner å føle at fakta en oppnår direkte gjennom sansene sine bare er en del helheten oppstår grunnlaget for intellektuell nysgjerrighet. Nysgjerrigheten utvikler seg til å være mer en biologisk og sosial og blir intellektuell ved at den blir transformert til en interesse for problemer fremprovosert av observasjoner og oppsamlingen av materiell (Dewey, 1909, s. 33).

Når et barn utforsker et problem i sitt eget sinn for å finne løsningen på det har nysgjerrighet blitt en positiv intellektuell kraft. For et åpent sinn er naturen og sosiale erfaringer fulle av varierte og presise utfordringer å tenke ut fra. Hvis disse spirende mulighetene ikke er brukt og dyrket på rett tidspunkt har de en tendens til å dø ut eller miste intensiteten. En sensitivitet til det som er usikkert og tvilsomt forsvinner hvis den ikke blir verdsatt og brukt. «Some lose it in indifference or carelessness; others in a frivolous flippancy; many escape these evils only to become incased in a hard dogmatism which is equally fatal to the spirit of wonder” (Dewey, 1909, s. 33). Denne nysgjerrigheten kommer som sagt helt naturlig hos barn, men den blir svekket og etterhvert borte dersom den ikke blir satt pris på og oppmuntret. Noen mister den helt fordi de er så opptatt av rutiner at de blir utilgjengelige for ny kunnskap og problemer. Noen beholder kun nysgjerrigheten i form av hva som er viktig for deres karriere. I forhold til å opprettholde nysgjerrigheten hevder Dewey at læreren har mer å lære enn å lære bort. Det er barn som er eksperter på nysgjerrighet. Mange voksne har mistet denne kvaliteten, eller utøver den ikke med samme entusiasme som barn.

I kapittelet *Relasjon som vågestykke – læring om seg selv og andre* beskriver Berit Bae (1992) viktigheten av at den voksne slipper kontrollen et øyeblikk og gir seg hen til barnas fantasi og undring. Hun hevder at en gjensidighet i kommunikasjon baserer seg på en følelsesmessig innlevelse og en villighet til å stille seg åpen og gå helhjertet inn i barnets konkrete erfaringsverden. «Det ligger en mulighet her til å oppleve hvor spennende og

givende det kan være å lytte til det som barn har på hjertet» skriver Bae (1992, s. 47-48). Sett i sammenheng med Deweys perspektiver på undring viser dette til hvordan en som voksen gjennom relasjon med barn kan få gjenoppleve den nysgjerrigheten barn har i seg og bruke det som en mulighet for å erfare noe annerledes. «His task is rather to keep alive the sacred spark of wonder and to fan the flame that already glows» (Dewey, 1909, s. 34). Lærerens oppgave er å holde den hellige gnisten av undring levende og blåse liv i bålet som allerede gløder. Dewey fremhever at det er svært sjeldent, med unntak av hos psykisk syke eller ved sykdom av annet slag, at et barn ikke viser nysgjerrighet ovenfor noe. Mange barn blir stemplet som trege eller ikke i stand til å produsere det riktige svaret, hvis de bruker lang tid for å samle seg selv og håndtere problemet de har fått servert. I slike tilfeller vil det å ikke tilby nok tid fremprovosere vaner av øyeblikkelige, men overfladiske konklusjoner, og hemme nysgjerrighet og refleksjon.

The depth to which a sense of the problem, of the difficulty, sinks, determines the quality of the thinking that follows; and any habit of teaching which encourages the pupil for the sake of a successful recitation or of display of memorized information to glide over the thin ice of genuine problems reverses the true method of mind training (Dewey, 1909, s. 38).

Dewey beskriver hvordan kvaliteten på tenkningen et barn gjør for å løse et problem kan sees i forhold til hvor dypt påvirket et barn blir av problemet som blir presentert. Han hevder at det er viktig at en lærer tilbyr barnet tid til å tolke problemet og reflektere seg til en løsning fremfor å forvente kjappe ureflekterte løsninger. Dewey mener det er viktig å forstå at reflekterende tenkning er et begrep som betegner de ulike måtene ting erverver betydning. Reflekterende tenkning er spesifikk, og kan ikke brukes mekanisk og slås på for å belyse et ønskelig tema.

Thinking is not like a sausage machine which reduces all materials indifferently to one marketable commodity, but is a power of following up and linking together the specific suggestions that specific things arouse (Dewey, 1909, s. 39).

Alle ting er intellektuelle hevder Dewey, alt fra gresk til matlaging. Det er ikke intellektuelt i sin struktur, men i sin funksjon, i makten det har til å starte og lede betydningsfulle forespørsler og refleksjon. Dewey legger vekt på at ikke alle ting starter reflekterende prosesser hos alle mennesker for alle er forskjellige. Det er, som nevnt tidligere, viktig å jobbe

ut fra barns interesser hvis en ønsker å trene mentale prosesser, for som Dewey legger vekt på er nysgjerrigheten utgangspunktet for reflekterende tenkning (Dewey, 1909, s. 39).

Nysgjerrigheten må også ligge til grunn for å styre konsentrasjonen for tanken. En kan ikke holde den reflekterende tanken konsentrert ved å holde fokuset på én ting gjennom hele tankeprosessen. Tanken holder fokus ved å styres av nysgjerrigheten. Det kreves en endring i tema og perspektiv underveis for å kunne holde kursen i tanken, selv om den skal kunne kobles opp mot et hovedtema. For eksempel kan man snakke om fiske med et barn, og selv om den voksne synes samtalen skal ledes mot ulike typer fisk, kan det være båten en fisker fra som er det som leder tankeprosessen hos barnet, eller hvordan en bruker en fiskestang. Da er det viktig å følge barnets retning for å trene tankeprosessen hos barnet. Hvis voksne leder samtalen kun ut fra sin egen logikk og glemmer å tilrettelegge den for barnet vil det kunne føre til at barnet dette ut av samtalen og tankeprosessen for barnet vil bli brutt.

“The need for thinking to accomplish something beyond thinking is more potent than thinking for its own sake” (Dewey, 1909, s. 41). Dewey prøver å klargjøre hvordan det ikke er bare en eneste og enhetlig tankekraft men et mangfold av ulike måter spesielle ting en har observert, husket, hørt om og lest om, som fremkaller forslag eller ideer som er relevant for anledningen og fruktbart for å følges opp og dermed skape reflekterende tenkning. Trening av reflekterende tenkning krever en utvikling av nysgjerrighet og gode vaner for å utforske og teste hypoteser som øker omfanget på koblingene mellom emner som er grunnlaget for reflekterende tenkning.

4.4 Samtalepraksis i barnehagen, å verdsette nysgjerrigheten

Dewey legger vekt på hvordan nysgjerrighet kommer naturlig hos barn, men at den kan svekkes hvis den ikke blir stimulert og verdsatt. Tidligere i oppgaven er hverdagssamtaler blitt beskrevet som spesielt viktige for utvikling av språk og for å få nye erfaringer en kan bygge ny forståelse på. Hverdagssamtalene er en side av pedagogisk praksis som ikke er planlagt og som ofte bygger på hendelser som skjer her og nå og som oppstår ut fra barns nysgjerrighet og undring. Men mye samtalepraksis i hverdagssamtalene kan forstås som hemmende for barns nysgjerrighet og dets evne til refleksjon.

Berit Bae (1996) har observert barnehagepraksis i boken *Det interessante i det alminnelige*. Bae beskriver hvordan en som pedagog må kommunisere slik at barn får støtte til å ta i bruk *jeg-siden* for når barnet tar i bruk *jeg-siden* tar det i bruk den reflekterende delen av selvet skriver Bae (Bae, 1996, s. 125). Hun beskriver hvordan refleksjon er en betingelse for å bevare

det menneskelige og unngå mekaniske måter å leve på og hvordan en, når en er ureflektert, er mer sårbar og manipulerbar (Bae, 1996, s. 128). Jeg-siden blir forstått som den reflekterende delen av selvet, det vil si den delen som stiller spørsmål, tar stilling, velger og forholder seg aktivt til erfaringene (Bae, 1996, s. 123). «Uten refleksjon blir individet bare en massefabrikert utgave av et bestemt sosialiseringensmønster eller miljø» (Bae, 1996, s. 123). Bae beskriver hvordan det er refleksjon som skiller en fra hverandre, og som hindrer en i å bli manipulerbar og formet av en mekanisk måte å leve på. Synspunktet hennes kan sees i sammenheng med Kant og Dewey sine tekster som ble referert i begynnelsen av denne oppgaven der de beskriver mekanisk læring som er på nivå med å trene dyr og hvordan drilling av sinnet knapt rører sinnet i det hele tatt.

Bae beskriver hvordan en uten refleksjon blir en massefabrikert utgave av bestemte sosialiseringensmønster og miljø og hvordan en manglende reflekterende side gjør en mer manipulerbar for inntrykk. Dette perspektivet kan forstås i sammenheng med det Dewey beskriver som ukritisk tenkning, der en umiddelbart godtar de løsningene som oppstår. Slik blir en mer påvirkelig for andres synspunktet og ideer ved å ikke være kritisk og reflekterende ovenfor nye erfaringer. Bae beskriver at det er når jeg-siden blir tatt i bruk at et barn reflekterer og at den voksne må støtte opp under barnets bruk av denne siden i seg. Det kan en gjøre ved blant annet å stille spørsmål som henvender seg til barnet og barnets synspunkter og meninger. Spørsmål som gjør at barnet må gå i seg selv for å finne svaret, må tenke reflektert.

Hvis barn blir tingliggjort, blir definert av voksne og ikke får hjelp til å reflektere og forholde seg til egne opplevelser, blir de lukket og gjentakende i sitt samspill med omgivelsene. Deres handlingsrepertoar blir innsnevret (Bae, 1996, s. 133).

Bae beskriver hvordan barn som ikke får hjelp til å reflektere, og som ikke blir referert til med støtte til jeg-siden blir tingliggjort. Deres meninger og tanker blir ikke verdsatt og en lærer barnet at det ikke er hans/hennes meninger som er viktig, men at de produserer svaret som er ønsket. Bae beskriver det som tidligere i oppgaven, med referanse til Dewey, er kalt stimuli og respons. Lærerens samtalepraksis i relasjonen med barnet viser hva læreren forventer av barnet. Viser læreren, ved stimuli rettet mot barnet, at en er interessert i å få høre barnets tanker og refleksjoner lærer barnet at både at hun/han er vedsatt og at det er dette som er verdsatt respons. Denne form for kommunikasjon kan utvikles gjennom å bruke åpne spørsmål, sier det Liv Gjems (2011a). I åpne spørsmål retter pedagogen seg mot jeg-siden hos barnet og viser at en refleksjon er ønsket respons.

Åpne og lukkede spørsmål

Liv Gjems har drevet samtaleforskning på småbarn og betydningen av førskolelæreres kunnskap om språkutvikling. Med utgangspunkt i andres forskning viser Gjems til hva som kjennetegner samtalepraksis mellom voksne og barn i barnehagen. Gjems skiller mellom det hun refererer til som åpne og lukkede spørsmål i samtalepraksis i barnehagen. Gjems henviser til flere forskere for å vise til hvordan det har blitt forsket på at samtaler i barnehagen ofte styres av pedagogen og at de har hatt en tendens til å inneholde lukkede spørsmål. Det er derimot gjort forskning som hevder at å stille åpne spørsmål oppmuntrer barn til språklig deltagelse og at man gjennom åpne spørsmål viser interesse for barnets tanker og gir barnet makt og kontroll i samtalen som har en positiv effekt på barnets interesse for dialogen (Gjems, 2011a, s. 25-26).

Åpne spørsmål er spørsmål som ikke søker et bestemt svar, mens om krever at barnet må finne svaret ved å tenke selv. Da bør det ikke være et riktig eller et galt svar og en samtale som begynner med et åpent spørsmål gir en invitasjon til barnet hvor barnet kan trekke samtalen i retningen det ønsker. Et lukket spørsmål er ute etter et bestemt svar. Den voksne har på forhånd bestemt retningen samtalen skal ta og er ute etter noe spesielt. Disse spørsmålene skaper voksenstyrte samtaler og kan føre til at barnet blir mer opptatt av å tilfredsstille den voksne og svare det han/hun ønsker fremfor å tenke selv. Hvis en voksen i hovedsak stiller lukkede spørsmål viser en til at ønsket respons er korte svar som kan defineres som riktige eller gale i forhold til hva den voksne spurte etter. Dewey beskriver spørsmål som retter seg etter bestemte svar som hemmende for barnets nysgjerrighet. Et lukket spørsmål viser til spørsmål med begrensede svaralternativer. Et eksempel på et lukket spørsmål kan være: «Hvor har dere vært på ferie da Ola?» Spørsmålet viser et ønske om et bestemt svar, et hvor. Et åpent spørsmål som også omhandler ferien, men som innbyr til en lengre dialog og som viser interesse for barnets tanker kan være: «hva har du likt å gjøre i ferien din Ola?» Det andre spørsmålet krever at barnet skaper seg egne refleksjoner, det henvender seg til barnets tanker og følelser og ikke et konkret svar eller fakta.

Skillet mellom åpne og lukkede spørsmål viser lærerens ansvar i samtale med barn og hvordan en gjennom spørsmålene en stiller kan hemme barn nysgjerrighet og interesse for dialog. Som lærer for små barn må man være bevisst sine formuleringer og samtalepraksis når en kommuniserer med barn, spesielt i en barnehagekontekst hvor samtaler mellom voksen og barn finner sted hele tiden. Barnet skiller ikke mellom når samtalen viser til intendert læring

og når samtalen ikke er planlagt og læringsresultatet ikke er forutbestemt. Sett slik er alle samtaler i barnehagen er grunnlag for barns utvikling og læring.

4.5 Pedagogiske prototyper

Bae hevder at oppfatningen av relasjoner i barnehagepraksis ofte er instrumentell; en verdsetter ikke det som skjer i relasjoner for dets egen skyld, men bare som et middel til å oppnå noe annet (Bae, 1992, s. 57). Hun viser til forskning angående samtale og interaksjon mellom voksne og barn i barnehage og skole som har dokumentert visse interaksjonsmønstre. Hun kaller de pedagogiske prototyper og beskriver hvordan de gjenspeiler kommunikasjon preget av mye kontroll fra pedagogens side, problem med å utvikle gjensidige dialoger, tendenser til å stille lukkede spørsmål som krever bestemte svar, evaluering og vurdering av alle utsagn, følelsesmessig nøytralitet eller distanse og problemer med å balansere individuelle og gruppemessige hensyn (Bae, 1992, s. 49). Disse kommunikasjonsmåtene er ikke nødvendigvis stagnerende, men når de praktiseres mer eller mindre automatisk eller ureflektert og kommer opp i interaksjonen gang på gang uten at pedagogen tar ansvar for hvordan de virker bidrar de til stagnasjon og gjentakelse (Bae, 1992, s. 49).

Bae beskriver hvordan prototypene kommer til uttrykk gjennom ulike punkter, blant annet gjennom korrigerende. I dette legger Bae at det kommuniseres at det er viktig å komme frem til riktig svar. Sammen med dette går ofte en påpeking av skillet mellom fantasi og virkelighet, den voksne prøver å dempe fantasifulle element som ikke stemmer med virkeligheten og som svar på sin innsats blir barnet møtt med skeptiske spørsmål som krever et bestemt svar (Bae, 1992, s. 50-52).

Bae beskriver flere kommunikasjonsmodeller i sin forskning som ut i fra Deweys beskrivelse av reflekterende tenkning vil anses som hemmende i forhold til nysgjerrighet og utviklingen barns reflekterende tanker. Blant annet beskriver Bae en form for kommunikasjon hun hevder er styrt av kontroll og nøytralitet til følelser. Her er fokuset på saklig innhold, ikke på opplevelsesmessige aspekter. Barnets tankemessige og følelsesmessige innsats blir amputert i møte med den voksnes manglende innlevelse. Ut i fra Dewey sine teorier som hevder at reflekterende tanker starter i opplevelsene blir det å skulle endre opplevelsene til noe saklig en hemming av barnets mentale aktivitet. Et fellestrekk med denne typen kommunikasjon er at de fjerner oppmerksomheten fra barnets intensjon til noe den voksne er opptatt av.

Prototypene Bae presenterer henvender seg ikke til refleksjonssiden, jeg-siden, til barnet og tar ikke utgangspunkt i barnets eget forhold til det som kommuniseres. Barn som møter disse

formene for kommunikative relasjoner kan bli skeptiske til at voksne i det hele tatt vil gå inn å dele deres erfaringsverden og bli tvilsomme til egne erfaringer (Bae, 1992, s. 55). I stedet for å ytre egne indre opplevelser går mange barn inn i en form for «pleasing» hvor det å tilfredstille den voksne er det som gir mening og bekreftelse. Som skrevet tidligere viser Dewey til hvordan barnet tilpasser seg det det tror den voksne vil at det skal gjøre. Gis det positiv respons bare på «korrekte svar» og ikke på nysgjerrighet, undring og refleksjon har den voksne indirekte lært barnet at det viktigste er at det kan gjengi og produsere det resultatet den voksne er ute etter. Dewey beskriver det som synd at hva en lærer ønsker å få som resultat, hva noen andre krever, blir det som måler suksess og som blir barnets standard for suksess fremfor å finne løsninger på problemer ut fra barnets interesse og mentale kapasitet.

Bae tar også opp dette synspunktet med å beskrive hvordan barn representerer viktige utviklingsverdier som det er viktig å ta vare på med tanke på fremtiden som nysgjerrighet, åpenhet og undring. Hun trekker frem samfunnets ansvar for å sørge for at disse verdiene ikke går tapt. «Hvis vi ikke passer på å ta vare på de positive mulighetene, er det klart vi fratar samfunnet noe når disse barna blir voksne. Ved å være med og ta omsorg og stimulere enkelte sider og la andre sider ligge brakk, påvirker vi samfunnsutviklingen i fremtiden» (Bae, 1996, s. 109). Bae bruker «vi» om pedagoger i barnehagen og beskriver et synspunkt som fremmer forståelsen av at de kvalitetene ved barn som ikke blir verdsatt og trukket frem som viktige av pedagogene i barnehagen ikke blir utviklet godt nok. Dette vil påvirke samfunnet i fremtiden hevder Bae. Etter min mening beskriver synspunktet godt faren ved å prioritere noen sider ved pedagogisk praksis foran andre uten å reflektere over konsekvensen av det.

Kapittel 5

Avslutning

5.1 Hvorfor bør førskolebarn lære å tenke reflekterende?

I innledningen til denne oppgaven beskrev jeg hvordan stadig flere program, metoder og kartleggingsverktøy finner sin vei inn i pedagogisk praksis i barnehagene. Disse verktøyene brukes for å observere og kartlegge hva barn kan, og hva de ikke kan og benytter ord som resultater, mål, vurdering, «oppskrift» og effektivitet for å beskrive pedagogisk praksis. Dewey beskriver en fare i de praksisene som har en tendens til å velge den korteste veien for å nå et ønsket resultat. Disse praksisene er preget av mekanisk pugging, imitasjon og steg for steg beskrivelser hevder Dewey og ønsket om raske resultater går på bekostning av en trening

av sinnet. Det gjør subjektet mekanisk og begrenser intellektuelle og reflekterende evner (Dewey, 1909, s. 51).

Liv Gjems som forsker på språkutvikling i barnehagen beskriver en stor oppmerksomhet rettet mot barns språk gjennom språkkartlegging i førskolealder. Hun beskriver hvordan ferdigutviklede programmer preges av evidensbaserte og effektive tilnærminger for å fremme vokabular hos barn, og hvordan de fleste programmer er mer opptatt av ord og uttalelse enn av innholdet ordet representerer (Gjems, 2011c, s. 5). Gjems sitt syn på disse kartleggingsverktøyene kan forstås i overensstemmelse med hvordan Dewey beskriver praksis som jobber mot å fylle barn med informasjon i stedet for å trene sinnet. Perspektivene til Gjems kan også sees i sammenheng med Kant sin tekst der han skriver om en trening av barn som ikke gir innsikt, men bare mekanisk trening. At et barn kan gjenta og korrekt formulere ord avgjør ikke om barnet har lært språk hevder Gjems (2011a, s. 20). Hun skriver om hvordan programmene for språkutvikling hevder de kan «bevise» hva som virker og gi umiddelbare resultater (Gjems, 2011c, s. 5). Men er alt som er viktig i småbarns utdanning målbart?

Gjennom denne oppgaven har jeg presentert en side av pedagogisk praksis som ikke kan måles og resultatstyres, å lære å tenke reflekterende. Jeg har vist til hvordan tenkning kan forstås gjennom tekst fra Kant og Dewey og perspektiver fra Vygotskij som en reflekterende prosess. Reflekterende tenkning er tankeprosesser som reflekterer rundt en tro og som har som hensikt å sannsynliggjøre denne troen, eller avise den som usannsynlig, med utgangspunkt i kunnskap og erfaringer som er virkelighetsbasert. Reflekterende tenkning er en prosess for å oppnå kunnskap i form av innsikt og forståelse, og etter min mening er det det som gjør den verdifull i forhold til småbarns utdanning. Førskolebarn bør lære å tenke reflekterende fordi denne prosessen gir kunnskap som skaper mening og forståelse og som bygger på barnets erfaringer og evne til refleksjon.

5.2 En måte å forstå pedagogisk praksis

Reflekterende tenkning er en prosess som ut i fra Vygotskijs perpektiver krever en intellektuell utvikling av sinnet. For å kunne tenke reflekterende må flere mentale prosesser ha utviklet seg lenger enn det de gjør i løpet av førskolealder. Men det betyr ikke at det ikke er viktig å være bevisst og ha kunnskap om reflekterende tenkning i barnehagen. Prosessene som legger grunnlaget for reflekterende tenkning utvikles fra tidlig barnealder og både Dewey og Vygotskij beskriver hvordan høyere mentale prosesser ikke automatisk oppstår når en når

riktig alder hvis de ikke er utviklet og trent opp tidligere. Førskolealderen legger med andre ord grunnlag for utvikling av prosesser som kan føre til høyere mentale prosesser som reflekterende tenkning, og når 90 prosent av norske barn går i barnehage kan barnehagen vil den ha stor innvirkning på barns utvikling av reflekterende tenkning.

Reflekterende tenkning blir i denne oppgaven sett på som noe som må være integrert i pedagogisk praksis. Grunnen til dette er at reflekterende tenkning ikke kan planlegges og læres bort på bestemte tider av dagen, fordi prosessene som fører til reflekterende tenkning læres best gjennom hverdagssamtalene og relasjonene som finner sted i barnehagen hele tiden. Hverdagssamtalene er en del av pedagogisk praksis som ikke er planlagt eller resultatstyrt hvor samtalene ofte bygger på hendelser som skjer her og nå og som oppstår ut fra barns nysgjerrighet og undring. Hverdagssamtalene er derfor en god arena for utviklingen av prosesser for reflekterende tenkning siden de er frie for mål, styring og rammer. Men som Gjems beskriver, hverdagssamtalene får lite oppmerksomhet i forskning, utdanning og praksis på tross av at det antakeligvis er den mest omfattende læringsarenaen i barnehagen. Det er alvorlig med tanke på at disse samtalene er en viktig del av barnas språkutvikling og de skaper erfaringer og kunnskap som er grunnlag for abstrakt tenkning.

For at hverdagssamtalene skal være utviklende for barns reflekterende tenkning kreves det kompetanse og bevissthet hos de voksne. I tillegg til å være en voksen barn ønsker å kommunisere med må en ha kunnskap om språklig utvikling for å sørge for at barn blir støttet i prosessene som utvikler deres evner for reflekterende tenkning.

Dette gir den voksne et stort ansvar i relasjonene med barn. Som beskrevet av Berit Bae må en være bevisst sine kommunikasjonsmåter og støtte oppunder barnets bruk av jeg-siden som henvender seg til barnets refleksjonside. Ved å anerkjenne barns tanker og meninger som viktige og tørre å slippe taket i kontrollen kan en støtte opp om barns reflekterende side og ta del i samtaler som bidrar til barns språkutvikling gjennom mening og forståelse. For hvis en som voksen skal være i dialog med barn og være en voksen som barn ønsker å kommunisere med og utvikle seg sammen med må samtalene få bygge på barns interesse og nysgjerrighet.

Utvikling av nysgjerrighet og gode vaner for å utforske og teste hypoteser beskrives av Dewey som spesielt viktige for reflekterende tenkning. Dewey legger vekt på at den mest essensielle faktoren for å supplere det han refererer til som det primære materialet (det man kan, har erfart og observert) er nysgjerrighet. Uten nysgjerrighet oppstår ikke forslag til nye former for tro hevder Dewey. Sosial stimulering utvikler nysgjerrigheten og gjør at barn

kan oppleve at de kan få kunnskap om ting og utvide sine erfaringer gjennom andres erfaringer. Hvis disse spirende mulighetene ikke er brukt og dyrket på rett tidspunkt har de en tendens til å dø ut eller miste intensiteten.

Nysgjerrigheten kommer helt naturlig hos barn, men den blir svekket og etterhvert bortedersom den ikke blir satt pris på og oppmuntret. Noen mister den helt fordi de er så opptatt av rutiner at de blir utilgjengelige for ny kunnskap og problemer. Når det gjelder evnen til å være nysgjerrig skriver Dewey at læreren har mer å lære enn å lære bort. For barn er nysgjerrighet den mest naturlige ting, og det blir viktig at en som voksen og lærer verdsetter denne nysgjerrigheten og tar ansvar for at den ikke går tapt siden den er avgjørende for å vekke interesse som er grunnlaget for reflekterende tanker.

Nysgjerrigheten er en av de viktige utviklingsverdier som barn representerer og som det er viktig å ta vare på med tanke på fremtiden. Bae trekker frem samfunnets ansvar for å sørge for at disse verdier som disse ikke går tapt. «Hvis vi ikke passer på å ta vare på de positive mulighetene, er det klart vi fratar samfunnet noe når disse barna blir voksne. Ved å være med og ta omsorg og stimulere enkelte sider og la andre sider ligge brakk, påvirker vi samfunnsutviklingen i fremtiden» (Bae, 1996, s. 109). Bae bruker «vi» om pedagoger i barnehagen og beskriver et synspunkt som fremmer forståelsen av at de kvalitetene ved barn som ikke blir verdsatt og trukket frem som viktige av pedagogene i barnehagen ikke blir utviklet godt nok. Dette vil påvirke samfunnet i fremtiden hevder Bae. Etter min mening beskriver synspunktet godt faren ved å prioritere noen sider ved pedagogisk praksis foran andre uten å reflektere over konsekvensen av det. Til sist handler det om hva en som pedagog forstår som viktig i pedagogisk praksis. Og hvordan en tar reflekterende valg i forhold til sine handlinger. En må sørge for å ta vare på de viktige utviklingsverdiene representert hos barn, slik som nysgjerrigheten.

«Hvorfor er gutter gutter og jenter jenter?» spør Herman 4 år

«Hvorfor tror du da?» Spør den voksne

«Kanskje fordi jenter er tynne og gutter er lange?» sier Herman

Referanseliste

- Dewey, J. (1910). *How we think*. New York: D. C. Heath & Co publishers
- Bae, B. (1992). Relasjon som vågestykke – læring om seg selv og andre. I B. Bae & J. E. Waastad (red.) *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner* (s. 33-60). Oslo: Universitetsforlaget
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige*. Oslo: Pedagogisk forum
- Bråten, I. (1996). Om Vygotskys liv og lære. I I. Bråten (red.), *Vygotsky i pedagogikken*. (s. 13-41). Oslo: Cappelen akademiske forlag AS.
- Franklin Covey Education Norge. (2014). Lederen i meg – prosessen. Hentet fra <http://www.lederenimeg.no/#!prosess/cdiv>
- Gjems, L. (2011a). Innledningskapittel. I Gjems, L. & Løkken, G. (red.), *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen*. (s. 12-42) Oslo: Cappelen Damm AS
- Gjems, L. (2011b). Hverdagssamtalene – barnehagens glemte læringsarena? I L. Gjems & G. Løkken (red.), *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen*. (s. 43-67) Oslo: Cappelen Damm AS
- Gjems, L. (2011c). Forord. I L. Gjems & G. Løkken (red.), *Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen*. (s. 12-42) Oslo: Cappelen Damm AS
- Kant, I. (2007a). Anthropology from a pragmatic point of view (Louden, R. B. oversetter). I G. Zöllner & R. B. Loudon (red.), *Anthropology, history, and education*. (s. 227-429). New York: Cambridge university press. (originalt verk publisert i 1798).
- Kant, I. (2007b). Lectures on pedagogy (Louden, R. B. oversetter). I G. Zöllner & R. B. Loudon (red.), *Anthropology, history, and education*. (s. 434-485). New York: Cambridge university press. (originalt verk publisert i 1803).

- Kunnskapsdepartementet (2006a). *Lov om barnehager*. Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Kunnskapsdepartementet (2006b). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-03-01-266>
- Kunnskapsdepartementet. (2010). NOU 2010: 8, *Med forskertrang og lekelyst*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/nou-2010-8/5/1.html?id=616152>
- Martinsen, V. (1991). *Pragmatismen*. Hentet fra <http://filosofi.no/filosofien-i-det-tyvende-arhundre/pragmatismen/>
- Olsholt, Ø. & Schjelderup, A. B. (2013). *Filosofi og etikk i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Pettersvold, M. & Østrem, S. (2012). *Kartlegging i barnehagen – en del av en voksende bekymringsindustri*. Hentet fra <http://www.forebygging.no/Kronikker/2012-2011/Kartlegging-i-barnehagen--en-del-av-en-voksende-bekymringsindustri/>
- Philosophy for children New Zealand (ingen dato). Philosophy for children... hentet fra <http://p4c.org.nz/Home.php>
- Prosocial (ingen dato). SFS i barnehagen. Hentet fra <http://www.prosocial.no/index.php/steg-for-steg-mainmenu-29/i-barnehagen-mainmenu-32>
- Regionsenter for barn og unges psykiske helse (RBUP) (2014a). ASQ (Ages & Stages Questionnaires). Hentet fra <http://www.r-bup.no/pages/asq>
- Regionsenter for barn og unges psykiske helse (2014b). Innføring I ASQ. Hentet fra [http://www.rbup.no/CMS/cmspublish.nsf/\\$all/70E239826EC21EDAC1257076003FB79B](http://www.rbup.no/CMS/cmspublish.nsf/$all/70E239826EC21EDAC1257076003FB79B)

Säljö, R. (2001). *Læring I praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: J. W. Cappelen forlag AS

Statistisk sentralbyrå (2014). Barnehager, 2013, endelige tall. Hentet fra <https://ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>

Statlig spesialpedagogisk tjeneste (SPT). (2014). Observasjon av språk i barnehagen. Hentet fra <http://www.statped.no/tras>

Store norske leksikon (2011). Tenkning – filosofi. Hentet fra <https://snl.no/tenkning%2Ffilosofi>

Thurman-Moe, A. C. (1996). Den historiske dimensjonen i Vygotskys teori. I Bråten, I. (red.), *Vygotsky i pedagogikken*. (s.13-41). Oslo: Cappelen akademiske forlag AS.

The P4C Co-operative. (2008-2013). Develop skills in reasoning, dialogue and writing
Hentet fra <http://p4c.com/inquiry-builders>

Vygotskij, L. (2001). *Tenkning og tale* (Bienlenberg, T. & Roster, M. T., Oversettere, Konzulin, A.(red)). Oslo: Gyldendal norsk forlag AS. (originalt verk publisert i 2001).

Øzerk, K. Z. (1996). Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring. I Bråten, I. (red.), *Vygotsky i pedagogikken*. (s.13-41). Oslo: Cappelen akademiske forlag AS.