



Samværskulturmodellen

For utviklende kvaliteter i samvær med barn
- En modell for voksnes refleksjoner over egen praksis

Bjørn Særvoll,
Cand.paed, pedagogisk psykologisk rådgiver, Sola PPT.

Innhold

1.0. Innledning	3
1.1. Tre stiliserte samværskulturer med tilhørende typiske oppdragerstiler	5
2.0. SKM – et pedagogisk grunnlag for samtale og veiledning	8
3.0. Om verdier og intensjoner for SKM	13
4.0. Skiftende pedagogiske trender – eller varig innsats?.....	15
5.0. «Den psykologiske lavalder»	16
6.0. Prolog	18
7.0. Litteraturhenvisninger	19
8.0. Vedlegg	20

Januar 2021, 1. utgave.

Bilder: Elisabeth Tønnessen/Sola kommune

1.0 Innledning

Om samvær, barn og voksenkvaliteter – et utgangspunkt for dialog om oppdragelse og utvikling.

En bakgrunn som lærer, pedagog, far og bestefar, har gitt meg lang og bred erfaring fra arbeid med oppdragelse, utvikling og læring. I løpet av tiden som pedagog og lærer i videregående skole, grunnskole og barnehage, ble min interesse for hva som utgjør de mest grunnleggende forutsetningene for nettopp barns utvikling og læring mer og mer påtrengende og viktig. Når jeg velger å bruke det litt gammeldagse og kanskje noe provoserende begrepet «oppdragelse», i stedet for mer tidstypiske uttrykk som «danning» eller «tydelige ledere og rollemodeller», er dette for å understreke at utvikling, danning og gode voksne rollemodeller også innebærer respekt for forskjellen og det asymmetriske i forholdet mellom voksen og barn. Å være en voksen og myndig omsorgsperson med langsiktig interesse for barnets beste, innebærer et ansvar for stimulering og en grad av regulering av barnets selvinitierte livsutfoldelse. I virkeligheten vil omsorgsfunksjonen nødvendigvis også innebære å måtte dekke et behov for «ytre regulering» av barna, et ansvar for å sette klare grenser og «ordne opp» for barna, også i situasjoner hvor de enda ikke helt kan forstå grunnen til, eller rekkevidden av dette. «Oppdragelse» i denne betydningen kan da ses som en av forutsetningene for «danning».

Noe så enkelt og grunnleggende som at barnas *aktiviteter i samvær med andre* betyr særdeles mye for generell trivsel, samtidig med at dette danner et viktig grunnlag for både utvikling og læring, har fasinert meg i stadig høyere grad. Samtidig har jeg blitt mer opptatt av at vi i vår allmenne kultur for oppdragelse og læring nærmest bombarderer våre barn med utrolig mange former for inntrykk. Vi har skapt et oppvekstmiljø hvor barna får enorme mengder informasjon, forventninger, krav og bedømmelser. Dette skjer så vel i hjemmelivet, som i barnehage og skole. Kraftfulle og massive påvirkninger av sanser og holdninger via elektroniske skjermer, spill og sosiale medier, er også eksempler på det omfattende informasjonstrykket som omgir dagens oppvoksende generasjon.

Spørsmålet er om vi har fått frembrakt et samfunn hvor det samlede informasjonstrykket blir så stort at det i alvorlig grad truer eller svekker trivselen og utviklingsgrunnlaget for dagens og fremtidens oppvoksende generasjoner? Jeg tenker da ikke primært på åpenbart negative påvirkninger barna kan bli utsatt for, men først og fremst på

informasjon, krav, osv., som i utgangspunktet anses som akseptabelt, eller til og med som veloverveide og velmenende, input til barna. Mye av den i utgangspunktet akseptable og velmenende informasjonen barna får, eller får tilgang til, vil selvfølgelig også kunne fremme positiv utvikling og læring, i hvert fall på kort sikt. Men blir det samlede informasjonstrykket og forventningene til barna våre for omfattende og krevende, slik at det totale bildet sett i forhold til utviklingsverdien og læringsverdien på lang sikt blir truet eller negativ?

Jeg mener det er mange gode grunner til å svare bekreftende på ovenstående spørsmål. I denne artikkelen skal jeg si litt om teoretisk og praktisk bakgrunn for denne meningen, og det legges opp til å dvele mye ved betydningen av at vi voksne kan regulere og påvirke kvaliteten av den totale strømmen av informasjon og inntrykk vi omgir barna med. Det forutsettes her et generelt behov for at vi som voksne kan og bør forme, begrense og regulere informasjonsstrømmen konstruktivt. De *langsiktige* virkningene av hvilken mengde og type informasjon, krav og inntrykk vi omgir barna med i hjem, barnehage og skole, er i fokus. Vi må ta med i betraktning at dette samlede informasjonstrykket, på tross av gode hensikter, også inneholder åpenbare risikoer for utilsiktede negative konsekvenser. Dette peker på utfordringer og omstendigheter som i betydelig grad kan bidra til å svekke grunnlaget for både den individuelle og sosiale utviklingen til mange barn. Men er denne utfordringen, eller denne «*informasjonsbegrensningens kunst*», gjenstand for tilstrekkelig interesse og oppmerksomhet i dagens debatt og praksis når det gjelder barns utvikling, danning og læring?

Et sentralt og grunnleggende spørsmål i forbindelse med mitt studium i allmenn pedagogikk var om hovedtrenden i dagens voksensamfunn i for liten grad bidrar til at «barn får være barn». ¹ Det «å få være barn» innebærer da for eksempel at de gis rikelige muligheter til å få tilfredsstilt sine behov for å leke, bruke kroppen, bevege seg i naturen, oppleve det frydefulle ved det forunderlige i tilværelsen, samt at de får oppleve nærværet og gleden ved å etterfølge og se opp til positive voksne forbilder. Barna har stort behov for å utforske og undre seg, og for å «glemme seg selv ut» i lek og samhandling med andre. Imøtekommer vi barnas behov for å oppleve *forventningens glede*, og for å knytte seg til de voksne som *forbilder de ønsker å etterligne og etterfølge*, i tilstrekkelig grad?

I løpet av de siste årene har det ikke blitt mindre aktuelt at de ovenfor nevnte kvalitetene eller «*informasjonsbegrensningens kunst*» kan ses som en betydelig «mangelvare» eller utfordring i dagens pedagogiske praksis. Men det er også opplagt at

¹ Som student ved Danmarks Pædagogiske Universitet, skrev jeg i 2004 min hovedfagsoppgave «Om grunnlag for dannelse og demokrati». Særlig i hovedfagsoppgaven og i min oppgave om «Utdviklingsfaser og medbestemmelse» (innenfor faget

«Pedagogisk tema i psykologisk belysning»), har jeg undersøkt og redegjort for denne problemstillingen i en mer teoretisk og akademisk kontekst enn det som er hensikten med denne artikkelen.

denne utfordringen ikke er umulig å gjøre noe med. Tvert imot har jeg sett mange eksempler på at det er fullt mulig. Ved økt fokus på denne utfordringen, og ved hjelp av relativt små endringer i måten de voksne forholder seg og agerer på i samværet med barna, kan dette utgjøre en betydelig og konstruktiv forskjell som kommer både barn og voksne til gode. Disse erfaringene og synspunktene har motivert og gitt retning i mitt videre pedagogiske arbeid hvor hovedfokus har vært å bistå i samtaler med og mellom voksne for å styrke grunnlaget for barns lek, trivsel, utvikling og læring.

Ovenstående tanker og holdninger brukte jeg i starten som mer eller mindre systematiske innspill i forbindelse med samtaler med foreldre, pedagoger og lærere. Dette var bakgrunnen for at «Samværskulturmodellen» (SKM) ble utformet som en skjematisk og litt løst strukturert modell som ble brukt som hjelpemiddel i samtaler med foreldre og pedagogisk personal. SKM oppstod således primært på bakgrunn av erfaringer fra praktisk arbeid som pedagogisk psykologisk rådgiver. Den er i utgangspunktet tenkt som en modell som skal kunne fungere som et slags grunnlagsverktøy for veiledningssamtaler vedrørende oppdragelse og kultur for samvær. I SKM har jeg først og fremst forsøkt å ta utgangspunkt i noen allmenngyldige forhold og grunnleggende kvaliteter vi voksne representerer og formidler i vår omgang og samvær med barn. Det er de gode voksenkvalitetene som har særlig betydning i tilknytning til barns omsorg, oppdragelse og utvikling som søkes belyst og utdypet.

Et mål med modellen, og med denne korte artikkelen, er derfor å prøve å kunne inspirere litt til gode samtaler og refleksjoner omkring grunnleggende kvaliteter i dannelsen av gode oppvekstmiljø. Glede ved samvær, lek og læring henger sammen. SKM har vist seg å kunne være en

plattform for samtaler mellom foreldre og pedagoger om aktuelle voksenkvaliteter i sammenheng med konkrete situasjoner og selverfarte opplevelser. Praksis har vist at samtaler og undring basert på SKM ofte kan føre til opplevelser av fornyet innsikt og endringsvilje både individuelt og kulturelt. Modellen er fortrinnsvis brukt og utviklet i tilknytning til praksis og erfaring med foreldreveiledning og kollegabasert veiledning i barnehager og skoler. Modellen brukes da i hovedsak som et utgangspunkt for samtale om basale kvaliteter i omsorg og oppdragelse med fokus på de voksnes handlinger, holdninger og lederstil. Det er altså de voksnes holdninger, handlinger og lederstil som settes i fokus. Holdninger, handlinger og lederstil betraktes som et fundament for hvordan vår funksjon som gode forbilder og positive oppdragere utvikler seg.

I SKM har jeg tatt konkret utgangspunkt i en beskrivelse av fire forskjellige og lett gjenkjennelige voksenkvaliteter som har betydning for samværskulturen og barnas selvfølelse og selvhverdelse. Etter hvert ble disse plassert innenfor tre forskjellige typer samværskulturer som tonet frem som å være særlig aktuelle i relasjon til barn: Den første «*Samværskultur 1*», som er mest typisk og sentral i tidlig barndom, «*Samværskultur 2*», som får økt betydning og aktualitet i ungdomstiden, og «*Samværskultur 3*», som beskriver en kombinasjon og viser en mer sammensatt og helhetlig samværskultur.

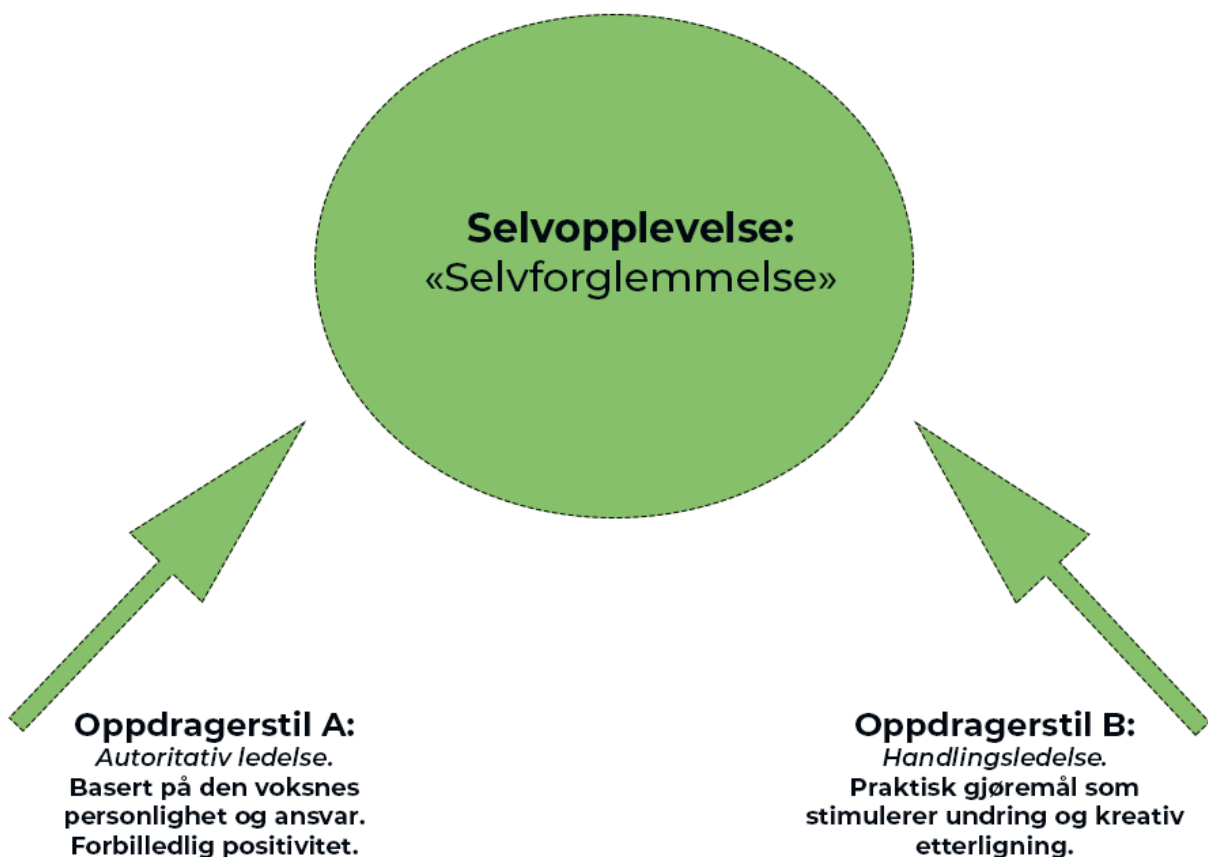
I kapittel 1.1 presenteres de første grafiske utformingene av SKM-modellen og de sentrale momentene det arbeides ut fra.

1.1. Skjema for typiske samværskulturer

Tre stiliserte eller forenklede uttrykk for samværskulturer med tilhørende kvaliteter og oppdragerstiler:

SAMVÆRSKULTUR 1

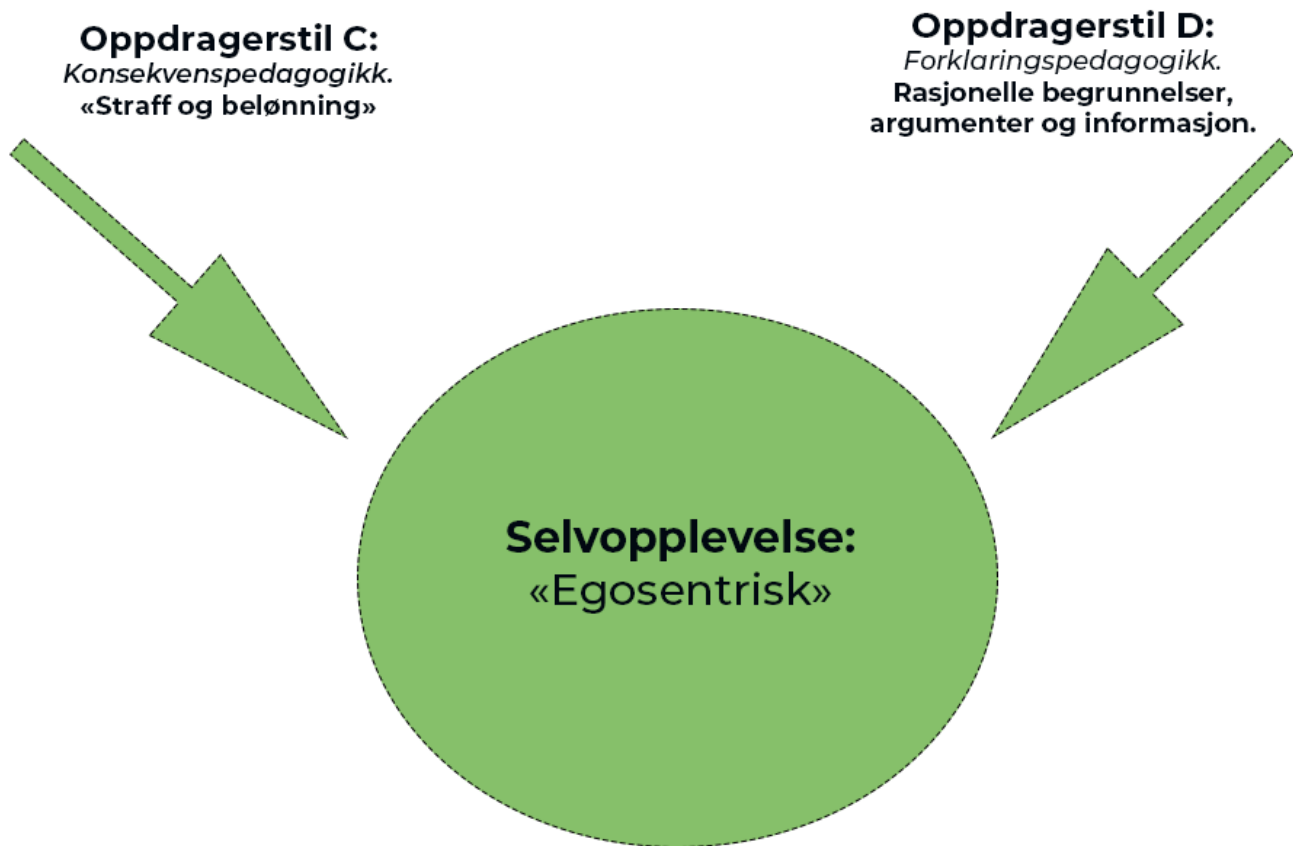
Fokus her og nå. Flytsone. (Barndom).



Samværskultur 1: Her henviser den voksne i all hovedsak til seg selv og sitt ansvar for omgivelser og relasjoner som fremmer barnets atferd og utvikling. Den voksne leder i kraft av det hun/han er som unik ansvarlig voksenperson, og i kraft av det hun/han gjør sammen med barna og i barnas nærvær. Denne tilnærmingen fra de voksne er særlig aktuell og viktig i tidlig barndom. Denne samværskulturen medfører gjerne at barn og voksne glir inn i en flytsone hvor de trives og smelter sammen med det som gjøres og skjer. Selvopplevelsen kan beskrives som «selvforglemmelse». Voksnes virke som forbilder og positive autoritative ledere.

SAMVÆRSKULTUR 2

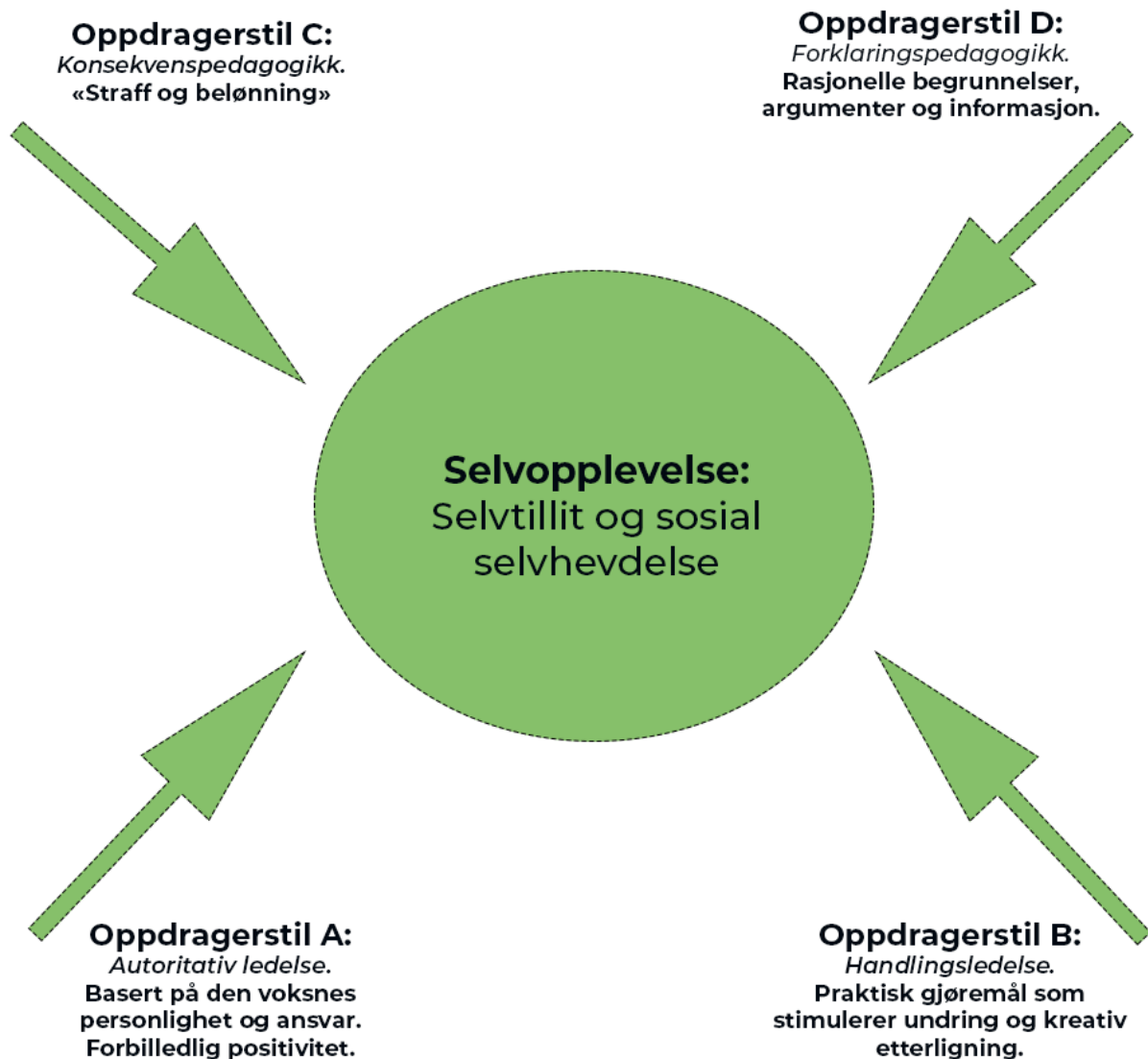
Fokus på fortid/fremtid. Forstands- og prestasjonssone (Ungdom).



I **Samværskultur 2** henviser den voksne i hovedsak barnet til seg selv – dvs. den voksne henviser indirekte eller direkte til barnets eget ansvar for å forstå, lære og regulere sin egen atferd og utvikling. Barnet henvises så å si til «selv å ta ansvar for sin egen oppdragelse». Den voksne vektlegger symmetri, forklaringer og forhandlinger. Denne samværskulturen og tilnærmingen fra voksne får gjerne en mer aktuell rolle og betydning i ungdomstiden. Den imøtekommer og vekker behov for selvstendig forstandsmessig tenkning, refleksjon og argumentasjon. En overvekt av denne samværskulturen, særlig i tidlig barndom, kan bidra til utrygghet, uhensiktsmessig kontroll- og styringsbehov, sinne, engstelse, etc. Utryggheten kan da både vise seg som innesluttet tilbaketrekning og/eller som utagerende og kontrollerende atferd. Ved en overdimensjonert påvirkning av denne type voksenledelse, belastes barnets selvopplevelse og måten det hevder seg selv på. Selvopplevelsen kan da betegnes som «egosentrisk frustrasjon».

SAMVÆRSKULTUR 3

Fokus på fortid, nåtid og fremtid (voksenom).



Samværskultur 3 viser en sammenstilling av disse fire omsorgs- og lederkvalitetene, eller oppdragerstilene. Alle fire (A, B, C og D) og flere til, vil dels virke samtidig, og alle vil utgjøre en viss rolle opp gjennom oppdragelsestiden. Det er vektingen av de voksnes lederkvaliteter til riktig situasjon og utviklingsfase, og det oppvoksende menneskets dannelse av en bevisst og sosial selvhevdelse som er målet og utfordringen det tas utgangspunkt i.

2.0. SKM - et pedagogisk grunnlag for samtale og veiledning

De tre skjemaene, som illustrerer henholdsvis Samværskultur 1, Samværskultur 2 og samværskultur 3, har fungert som den mest sentrale og praktisk anvendelige grunnmodellen i forbindelse med refleksjon og dialog omkring egen praksis og funksjon som oppdrager. Poenget eller påstanden i forbindelse med disse skjematiske fremstillingene er fortsatt, at vi (pedagoger, lærere, foreldre, behandlere, mfl.) i vår kultur har en tendens til å forsømme vektleggingen og dannelsen av Samværskultur 1. Denne mest grunnleggende samværskulturen hvor barna har et stimulerende og bærekraftig miljø rundt seg, hvor de opplever gledene ved å etterligne og se opp til positive voksne omsorgspersoner og forbilder, hvor de leker og glemmer seg selv ut i glede og aktivitet med andre, samtidig som de får en god rytme og balanse mellom aktivitet og hvile, søvn og våkenhet, osv. I denne samværskulturen befinner barnet seg i en «god flyt her og nå».

Påstanden er at dagens mest typiske oppdragelse og pedagogikk i praksis utøves slik at dannelsen av prinsippene og lederkvalitetene i «Samværskultur 2» får for stor vekt i omsorgen, oppdragelsen og ledelsen av barn og unge. Denne ubalansen medfører stor risiko for at barna mottar informasjonsmengder og sanseinntrykk i et omfang som blir belastende. Unødig mye frustrasjon, trass og motstand kan oppstå hos barna. Overinformasjonen kommer for eksempel ofte i form av for lange og kompliserte rasjonelle forklaringer som gis av oss voksne i vår ledelse av barna. Det legges da gjerne vekt på å gi fornuftige begrunnelser - med referanse til gjeldende regler, konsekvenser, belønninger, sanksjoner, osv. Skjer dette i en grad som barna ikke er i stand til å bearbeide konstruktivt produseres utrygghet, motstand og vansker med å delta og hevde seg selv på gode måter i sosiale settinger. Det skal også her understrekes at sansepåvirkningen og informasjonsmengdene fra elektroniske skjermer og medier i dag kan utgjøre en betydelig kilde til «overinformasjon». Mange barn og unge har i dag dessverre rettet sin oppmerksomhet mot en skjerm

i en alt for stor del av sin våkne tid.

Overdimensjonert «samvær med skjermen» kan være en betydelig faktor i tilknytning til barn som ikke får tilstrekkelig fysisk aktivitet samtidig som de vår svekket interesse og kvalifisering innenfor det konkrete, eller «ikke virtuelle», relasjonelle og sosiale livet.²

SKM peker både på store utfordringer og store muligheter for oss voksne i vår tilrettelegging for et godt oppvekstmiljø for barn og unge. Hvordan arbeider vi for å styrke våre funksjoner og egenskaper som forbilder og autoritative ledere/omsorgspersoner? Hvordan arbeider vi for å forebygge at vi utilsiktet bidrar til å «overskride barnas psykologiske lavalder»³? Hvordan respekterer vi barnas terskel for konstruktiv refleksjon og forutsetninger for selvregulering? Hvordan skaper vi rammer som gir tilstrekkelig rom for barnas behov for oppbyggelige sanseopplevelser, kreativitet, lek og fysisk aktivitet?

Et relasjonelt kulturelt mål for oss som oppdragere/pedagoger trer frem: Gode oppvekstkår og samværskulturer med mer vekt på å skape stemning, interesse, undring, forbilledlige gjøremål og positiv «autoritativ» ledelse. Grunnlaget for individuell og sosial utvikling – for dannelsen av robuste personlige og sosiale livsforhold, må søkes i respekten for barn og barndommens verdi i seg selv, samt i respekt for at barna «er prisgitt» gode voksne forbilder. Vi voksne må i større grad referere til oss selv og ta hovedansvaret for barnas ve og vel, for deres trivsel og for deres atferd og handlinger. Hvis barna skal gis et godt grunnlag for å ta gode selvstendige valg som unge og voksne, må voksne omsorgspersoner ta ansvar for barnas atferd samt ta mange gode valg for dem mens de er barn.

En vei mot dette målet blir da å styrke og videreutvikle bevisstheten og samarbeidet mellom voksne om utøvelsen av *en kreativ og varm*

²Omtrent en tredjedel av elevene på både ungdomsskolen og i videregående skole bruker mer enn fire timer foran en skjerm utenom skoletiden. – Det er få andre områder i undersøkelsen hvor vi ser så tydelige økninger, sier Anders Bakken, forskningsleder ved Nova og en av forskerne bak undersøkelsen som ble presentert i august 2018. Han sier det er sosiale medier som driver veksten, mens dataspillbruken ser ut til å ha stagnert.

Samtidig blir det mindre tid til møter i den virkelige verden. Omtrent 30 prosent av ungdomsskoleelevene har brukt to kvelder den siste uka med venner. Det er en nedgang på 10 prosentpoeng siden 2011. forskning.no 2018, ungdatabasen.no 2019.

³ Gideon Zlotnik. *De stakkels barn*. Nielsens forlag. København 1998.

ledelsesform. Denne vekten på de voksnes ansvar og ledelesestil i hverdagen kan forebygge utrygghet og konflikter, samt behov for grensesettingsteknikker, etc. Et nyttig utgangspunkt i SKM, og for dette samarbeidet mellom voksne, har vist seg være å sette fokus på hvor ofte vi gir valgmuligheter, lange forklaringer, informasjon og mye «fornuftssnakk» til barna - og på hvor dette eventuelt kunne vært byttet ut med mer «kreativ og positiv voksenledelse». Hvor, hvor ofte og hvordan bidrar jeg/vi til at barnet i uhensiktsmessig grad henvises seg selv og sitt eget ansvar for egen atferd og trivsel? Hvor kan våre henvisninger til ytre informasjon, regler, rasjonelle forklaringer, valgmuligheter, programmer, evidens, konsekvens, o.l. med fordel unnlates? Hvor og hvordan kan vi utøve mer av det «varme autoritative blikket»? Hvor kan vi med fordel utøve mer *handlingsorienterte ledelseskvaliteter* til barna som er basert på *vårt ansvar og våre initiativer til behagelige og oppbyggelige stemninger* i barnets omgivelser? Hvordan utøver jeg/vi denne handlingsorienterte ledelsen på en personlig, kreativ, inspirerende, klar og tydelig måte? Når vi voksne individuelt og i samarbeid arbeider med ovenstående spørsmål, dannes samtidig et fruktbart fundament for endring av praksis til gagn for utviklingen av bærekraftig oppvekstmiljø for barna. Liv Berit Tønnesen sin bok med tittelen «*Å velge det varme blikket*» gir mange gode eksempler og refleksjoner omkring voksenrollen og den autoritative voksnes betydning for barna.⁴

I forbindelse med bruk av SKM tas det ofte utgangspunkt i noen konkrete verdier eller grunnsyn som samtalen bygger videre på og referer til. En av disse er vektleggingen av et *dynamisk og diskontinuerlig utviklingssyn*. Dette vil si at utviklingen i hovedsak betraktes som å forløpe i faser og i tilknytning til indre kvalitative bevegelser og stemninger som endrer seg i løpet av oppveksten. Utviklingens betydning for hvordan barnet opplever seg selv og samværet med andre står sentralt. *Utvikling* i denne sammenhengen utgjør mer enn ren *vekst* eller *forandring*. Det kanskje mest vesentlige med barns utvikling ses i de transformasjonene eller forvandlingene av kvaliteter som skjer gjennom de forskjellige fasene i oppveksten. En motsetning eller kontrast til dette utviklingssynet kan være et mer kontinuerlig og statisk perspektiv som vektlegger en kontinuerlig oppsamling av kunnskap og trening av ferdigheter som grunnlag for en lineært fremadskridende progresjon og vekst. SKM legger vekt på et mer sirkulært utviklingssyn som også innbefatter forskjellige frustrasjoner eller «kriser». Disse krisene viser seg gjerne i forbindelse med overganger fra en utviklingsfase til den neste. Både

utvikling og innvikling, kriser og løsninger, stillstand og bevegelse, utgjør fenomener eller faktorer som hører med i dette diskontinuerlige og faseorienterte utviklingssynet. Nåtidige meninger og «kjensgjerninger» betraktes ikke nødvendigvis som bedre enn historiske meninger og «kjensgjerninger». SKM ønsker å søke fornyet innsikt og handlekraft i forbindelse med dagsaktuelle og konkrete situasjoner gjennom respekt for både fortid, nåtid og fremtid. Forsøk på å belyse og relatere aktuelle fenomener og hendelser som rører oss i nåtiden med relevant «gammel og grunnleggende innsikt», blir da ganske sentralt i SKM.

Det er videre lagt vekt på at SKM ikke skal oppfattes eller brukes som en «fasttømmet modell med fast form og funksjon», men snarere som en samling av grunnleggende verdier og prinsipper som kan og bør utforskes og utformes på ny og atter på ny. Bruk av egne begreper, hjelpetegninger, prosedyrer, osv., som samsvarer med de menneskene som bruker den, bidrar til at modellen blir mer levende og bevegelig. Slik kan det dypere grunnlaget for modellen bli en «individualisert del» av de samarbeidende voksnes pedagogiske praksis og profil. En annen hensikt er at denne modellen for arbeidet med samværskultur og oppdragerstil, kan være et alternativ og en konstruktiv motvekt til «de mange og stadig skiftende pedagogiske trender», og til de mer eller mindre teknifiserte og manualbaserte pedagogiske programmer som produseres og markedsføres.

Samværskulturmodellen har vist seg å kunne fungere meget godt i forbindelse med både kortvarige og langvarige forløp med foreldreveiledning og i kollegaveiledning i barnehager. Den har for eksempel ført til tydelig redusert behov for å implementere typiske og skiftende «evidensbaserte programmer» som må innlæres og utføres i henhold til fastlagte prosedyrer, bemanningsnormer, o.l. Disse erfaringene begrunner ikke at såkalte evidensbaserte programmer ikke kan ha god effekt eller sin berettigelse, men det peker på at behovet for slike systematiske intervensjoner og tilnærminger (hvor prinsippene i «samværskultur 2» ofte utgjør en betydelig faktor) kan forebygges og avvikles ved hjelp av samarbeid basert på SKM.⁵

Men hvordan kan vi øke interessen for å søke, finne, formulere og belyse et fundament av «grunnleggende innsikter»- som ikke nødvendigvis eller primært er basert på kvantitative data og analyser - innenfor et så komplekst og skjønnsmessig basert område som pedagogikk og oppdragelse? Og hvordan gjøre dette på måter som

⁴ Liv Berit Heimstad Tønnesen. *Å velge det varme blikket*. Kommuneforlaget, Oslo 2016.

⁵En utfordring med flere av de manualbaserte programmene er, slik jeg ser det, at det ofte er lite fokus på langtidsvirkninger. Hva betyr intervensjonskvaliteten i programmet for barnets moralske, personlige og sosiale utvikling etter 5, 10 eller 15 år? En annen utfordring ser jeg i at effektstudier som presenteres for å vise

dokumentert positiv effekt, foruten å basere seg på kortvarige forløp (gjerne under ett år), kan være designet etter oppdrag fra, eller er gjennomført av, den samme virksomheten som har produsert og promoterer programmene.

ikke blir for moraliserende eller fordømmende? Det er nettopp et slikt fundament og en slik funksjon arbeidet med SKM ønsker å utforske og formulere. Et fundament som primært hviler på kvalitative vurderinger og aktuelle felles erfaringer eller overbevisninger. Dialogen i forbindelse med SKM skal tilstrebe å fremme fornyet felles innsikt i ellers ganske åpenbare og «velkjente kjensgjerninger». SKM ønsker å bidra til undring og åpenhet primært basert på erfaringsbaserte opplevelser. Et metodisk ledd i forbindelse med bruk av SKM er derfor gjentatte forsøk på å frembringe, formulere og forholde seg til helt basale kjensgjerninger i tilknytning til barns oppvekst.

Selv om det som vektlegges og frembringes i tilknytning til SKM, kanskje er best egnet i forbindelse med muntlig dialog, og ikke kan påberope seg å være «helt sant» eller «helt riktig» i objektiv og absolutt forstand, har det likevel vist seg at de systematiske forsøkene på å nærme seg eller samtale om allerede kjente livsbetingelser med fornyet interesse og alvor, bidrar til fornyet innsikt, motivasjon og pedagogisk handlekraft. Denne erfaringsbaserte påstanden skal ikke her forsøkes bevist i tradisjonell kvantitativ vitenskapelig forstand, men kun presenteres som en metodisk tilnærming som hver især står fritt til å prøve og selv vurdere om de etter hvert opplever erkjennelser og resultater som overbeviser. Et viktig mål med SKM-modellen er nettopp at den skal kunne bidra til at oppdragere og undervisere kan gjøre seg egne erfaringer som overbeviser og bidrar til positive endringer i samværet med barna.

Noen «enkle påstander» om barns grunnleggende utviklingskår som ofte på forskjellig muntlig vis, inngår i samtalene basert på SKM, skal jeg her forsøke å gi en skriftlig formulering:

1) *»Barn er prisgitt menneskelige omgivelser i form av oppreist gange, talespråk og sosial omsorg fra nære omsorgspersoner for at de selv skal kunne utvikle disse egenskapene».*

2) *»Barn er prisgitt at det mottar omsorg og nærhet (fysisk berøring, bevegelse, blikk, mimikk, smil, sang, stemning, osv.), basert på varm menneskelig oppmerksomhet og interesse fra stabile og trygge voksne, for at det selv skal kunne utvikle trygghet, god selvfølelse og et rimelig fritt, sosialt, ansvarlig og selvstendig livsforløp».*

3) *»Barn er prisgitt at det får gode og passende mengder informasjon og inntrykk gjennom sitt sanseapparat for at det skal utvikle seg godt, fysisk, psykisk og personlig».*

4) *»Barn er prisgitt en god dags- og døgnrytme med regelmessig vekslning mellom lek, fysisk aktivitet og hvile, og tilstrekkelig nattesøvn».*

5) *»Barns fysiske og psykiske helse er prisgitt de ovenstående punktene samt gode sanseopplevelser*

og relasjonelle erfaringer i forbindelse med inntak av varierte og oppbyggelige fødevarer i regelmessige måltider sammen med andre».

Mennesket som sosialt individ kan ses som en vesentlig og gjennomgående faktor i disse fem punktene. Med «prisgitt», menes her ikke annet enn at dersom de voksne ikke sikrer at disse kvalitetene er tilstede i tilstrekkelig grad, vil dette kunne bety økt risiko for en negativ eller destruktiv retning for barnets utvikling. Når ovenstående utsettes for litt ettertanke, kan det dukke opp mange innvendinger og paradokser opp, f.eks.: «Vi er vel også avhengige av eller «prisgitt» at slike grunnleggende forhold i virkeligheten ikke er fullkomne, at de også er eller kan være fraværende. Slike mangler utgjør også forhold ved virkeligheten som bidrar med nødvendige erfaringer for god utvikling. Utvikling av motstandskraft og mestringsvilje kan også «være prisgitt» at vi får bryne oss på vansker og klare oss på tross av mangler!»

Dette kan lede videre til nok noen forsøk på å formulere brukbare «enkle og åpenbare kjensgjerninger»:

6) *»Barn er prisgitt at verden ikke er perfekt og at de må bryne seg til en viss grad på mangler, dårlige kår og forskjellige risikofylte utfordringer. Hvert barn fremstår med sin unike individualitet som, også «på tross av arv og miljø», gjør egne valg og medvirker i formingen av sin livsvei. Her kan det refereres til de mange som på tross av store belastninger i barndommen likevel klarer seg og utvikler seg godt.*

7) *Og sist men ikke minst: «Barndommen har egenverdi og representerer noe kvalitativt egenartet og annerledes enn ungdommen og voksendommen. Barna og livet viser oss at det oppvoksende menneske er avhengige av voksne forbilders omsorg, ledelse og innflytelse helt frem til de er voksne, dvs i minst 15 - 20 år!»*

Samværskulturmodellen er som nevnt oppstått utfra opplevelser, følelser og tanker som peker på at vi lever i en kultur hvor vi, som voksne oppdragere og pedagoger, i praksis omgir barn med stimuli og krav som i en betydelig grad medfører «overskridelser av barnets psykologiske og fysiologiske lavalder». Det kan virke som om vi i en betydelig grad har «glemt» - eller mistet forbindelsen til – viktige aspekter ved barndommens forutsetninger og egenart. Da blir følgende spørsmål viktig: Hvordan kan vi bidra til å sikre tilstrekkelig fokus og bevissthet i forholdet til barns grunnleggende behov, og hvordan kan vi konstruktivt bearbeide denne type «åpenbare kjensgjerninger om barns utviklingskår», som er forsøkt skissert i punktene ovenfor?

Hensikten med SKM, og med denne artikkelen, er som sagt å prøve og bidra til økt fokus på noen

slike grunnleggende og aktuelle elementer i oppdragerkunsten. Risikoen for å fremstå eller bli oppfattet som moraliserende og/eller belærende kan være betydelig i denne sammenhengen. Dette kan ofte forebygges ved å legge stor vekt på tid til å undre seg sammen samt på å vise respektfull åpenhet for variasjon og fordypning i de aktuelle grunnleggende temaene som er på spill. SKM henvender seg således fortrinnsvis til voksne som har interesse og ansvar for oppdragelse og pedagogikk, og som samtidig kan se det som meningsfullt å delta i samtaler og refleksjoner over pedagogiske forhold hvor verdier og påstander som beskrevet ovenfor (i punktene 1-7), vil inngå som betydningsfulle ståsteder og referansepunkter. Modellen er i hovedsak utviklet og videreutviklet i veiledningsforløp med pedagogisk personell i barnehager og skoler som et redskap for pedagogisk dialog og selvutvikling for foreldre og pedagoger.

Jeg vil benytte anledningen til å rette en stor takk til de barnehagene og skolene jeg har arbeidet med, og som har bidratt til verdifulle erfaringer og kommet med gode innspill i forbindelse med utviklingen av denne modellen for veiledning og pedagogisk grunntenkning.

Jeg vil også rette stor takk til min leder Steinar Søråas og kolleger i Sola PPT som har bidratt med støtte og rom for belyst, drøfting, videreutvikling og beskrivelse av modellen.

En av barnehagene jeg har arbeidet lengst med, og som i stor grad har bidratt i videreutviklingen av modellen, er Sola barnehage. I tilknytning til veiledning og samarbeidet her, utarbeidet barnehagen en egen versjon av SKM-modellen. Sola barnehage har innført denne som et pedagogisk omdreiningspunkt i sin strategiske og praktiske pedagogiske virksomhet. I barnehagens årsplan for 2020 fremgår en samlet beskrivelse av hvordan SKM er integrert og presentert. I evalueringer med Maj Brit Rygh som er styrer i Sola barnehage, har hun bla. lagt vekt på at innføringen av modellen som et pedagogisk grunnlag og omdreiningspunkt i barnehagen, har vært en langsommelig prosess som også har krevd mye standhaftighet og tålmodighet.

⁶ I denne sammenhengen vil jeg henvise til at «det selvfølgelig, basale og enkle», i virkeligheten ofte kan være det vanskeligste å se og å leve opp til. Platon skal for eksempel ha sagt følgende som kan vedrøre dette paradokset mellom det komplekse og enkle: «Skjønnheten ved stil, harmoni, grasiøsitet og god rytme avhenger av enkelhet.» I SKM «søkes skjønnheten i samvær og oppdragelse» gjennom interesse, ydmykhet og respekt for de dyper lag av «det enkle og basale». Erfaringen er, at ved å forsøke «å vie seg til virkeligheten» gjennom undring og fordypelse i tilsynelatende opplagte selvfølgeligheter, vil det ofte kunne genereres fornyet innsikt og økt gjennomføringskraft for voksne oppdrageres konstruktive og kvalitative endring av praksis. Her kan det også vises til filosofen Hannah Arendt og hennes refleksjoner over verdien av å «oppdage ting på ny». Hun benytter seg av begrepet «Natalitet». Natalitet vedrører at det enkelte menneske kan bevare sin unike status og frihet. En frihet som nettopp ikke kan stamme fra denne verden av historisitet og

Arbeidet fikk først økt påvirkning i 2012 da vi innførte at hele personalet, inklusiv assistenter, praktikanter og vikarer, ble deltakende i veiledningen og utprøvingen av modellen. Hun presiserer hvor uvant det var de første årene - og hvor frustrerende det kunne være - å få satt så omfattende og grunnleggende fokus på de voksnes rolle og praksis i tilknytning til barn som det var knyttet bekymringer til. Barnehagestyresen forteller videre:

«Grunntenkningen og veiledningsmetodikken har i avgjørende grad bidratt til en positiv kulturendring i barnehagen. Vi har fått styrket tilhørigheten og en mer sammenhengende pedagogisk praksis blant personalet i barnehagen. Læringsmetoden har vært barnehagebasert ut fra egenopplevd case, og alle i personalet har deltatt. Denne praksisen har også i større og større grad bredt seg ut til foreldrene, og har dermed også bidratt til et mer helhetlig og konstruktivt samarbeid mellom personalet og foreldrene. Alt dette ser vi har ført til mange positive endringer og konsekvenser for hvordan vi arbeider i hverdagen, samt at dette er til gagn for dem som alt handler om, altså til gagn for våre kjære barn. Gjennom arbeidet med Samværskulturen, er det vår erfaring at vi klarer å styrke grunnlaget for alle barnas trivsel, lek og utvikling - og da kanskje i særlig grad for de barna som kan ha bruk for ekstra hjelp eller det er knyttet særlige bekymringer til».

Sola barnehage sin versjon og beskrivelser av Samværskulturmodellen slik denne fremgår i virksomhetsplanen for Sola Barnehage er vist i vedlegg 3.

SKM er således et forsøk på en konstruktiv og praktisk integrering av allmennmenneskelige, basale og enkle kjensgjerninger som vedrører oppdragelse og barns utvikling.⁶ Dette basale eller grunnleggende søkes først og fremst ved å prøve og fordype seg i hva det vil si å være et menneske, samt i hva det er som kjennetegner den individuelle og allmenne utvikling gjennom livsforløpet, og at disse undersøkelser og innsikter først og fremst baserer seg på den enkeltes egne erfaringer og opplevelser.

En intensjon med å beskrive og arbeide med Samværskulturmodellen, er at dette arbeidet og denne tilnærmingsmåten, vil kunne bidra til en

språklig alene. Hannah Arendt peker på to former for «unike dimensjoner» i mennesket; en foranlediget av arvelige, historiske og miljømessige oppvekstskår, og en annen foranlediget av dets særlige egenskap til å kunne forholde seg til seg selv og sin egen historisitet. Filosofen Finn Thorbjørn Hansen skriver videre om Arendts begreper *action* og *natalitet* at dette ikke kun er ord og gjerninger som er befruktet eller gjennomstrømmet av en værensoppmerksomhet, eller som er utsprunget av en væren til stede i nuet, i dette "stående nu". Å handle i denne betydning er også; "å begynne på ny", en bevegelse som får noe til å skje, og at det som skjer fremtrer uforutsigbart og overraskende. (Hansen, Finn Thorbjørn. *At stå i det åbne. Dannelse gjennom filosofisk undren og nærvær*. Hans Reitzels Forlag, København 2008. (s. 70-72)).

inkluderende og bærekraftig samværsutvikling - både internt i en familie, så vel som i barnehage- skole- og samfunnslivet generelt. Modellen kan gjerne ses på som en respons på den utpregede tendensen i samfunnslivet til det jeg vil kalle for «den instrumentelle streben etter konkurranse- og kompetansefortrinn». Hvis denne også blir styrende for pedagogikken, svekkes fagets egenverdi. Da blir pedagogikken og dannelsen ikke et mål i seg selv, men et middel til oppnåelse av konkurransefortrinn. Dette fenomenets betydning i dagens politiske og kulturelle samfunnsliv, mener jeg i høy grad er medvirkende til at mange barn og miljøer blir overbelastet eller skadelidende på sikt. Stress, engstelse, følelsen av ikke å være god nok, tristhet, o.l. psykosomatiske symptomer ser dessverre ut til å øke blant dagens oppvoksende generasjon.

En annen intensjon er å beskrive hvordan SKM kan brukes som verktøy for kollegial dialog, læring og veiledning mellom pedagogisk personell. SKM har blitt utarbeidet og videreutviklet i forbindelse med veiledning av personalgrupper i barnehager. Det har da typisk vært 5-8 personer som har deltatt i årlige forløp med møter ca. en gang pr. mnd. I veiledningen tas det utgangspunkt i konkrete erfaringer som har gjort inntrykk på veisøker, og gjennom samtale om og fordyping i grunnleggende og basale sider ved disse erfaringene fra praksis, med referanser til hovedlinjer i SKM, oppstår gjerne ny innsikt eller fornyet klarhet og motivasjon for veisøker og de øvrige deltakerne. Over tid utvikler gruppen da gjerne sitt felles grunnlag for dialog, undring og endring av egen praksis i sitt samvær med barna. Den pedagogiske praksisen har foruten å være hjelp til veisøker, også ofte blitt mer koordinert og sammenhengende på den aktuelle arbeidsplassen eller avdelingen.

En tredje intensjon med dette skriftet var også å presentere noen konkrete eksempler fra praksis som kunne beskrives mer inngående og grundig for å vise hvordan modellen er brukt og hva den har ført til av endringer. Dette gikk dessverre ut over rammene som var tilgjengelige i denne omgang. Det henvises derfor til informasjonen som er gitt fra styrer Maj Brit Rygh, og til Sola barnehage sin årsplan som er lagt ved i slutten av denne artikkelen. Se vedlegg 3.

Interesserte er også velkomne til å henvende seg til undertegnende med eventuelle spørsmål vedrørende erfaringer med modellen. Styrerne i Sola barnehage v/ Maj Brit Rygh, Skadberg barnehage v/ Inger Grete Wiken, og Eikeberget barnehage v/Marit Klepp, kan også kontaktes for interesserte som ønsker å høre litt nærmere om praktiske erfaringer og resultater i tilknytning til deres arbeide basert på Samværskulturmodellen.

Det som jeg hittil har presentert om SKM sammen med vedleggene 1-3, tror jeg kan være tilstrekkelig grunnlag til at de som skulle være interessert kan gå i gang med å utprøve og bruke modellen som et redskap til dialog om pedagogisk utvikling i praksis. Vedleggene 1-4 viser noen skjema som inneholder momenter og presentasjon av fremgangsmåter som har blitt mye brukt i forbindelse med struktur og prosesser for gjennomføring av samtaler. For lesere som skulle være interessert i ytterligere refleksjoner og bakgrunnsinformasjon, vil jeg repetere og utdype litt mer om dette i de følgende avsnitt. Jeg har valgt ikke å bruke mange referanser, men har tatt med noen som kan underbygge også et teoretisk og forskningsbasert grunnlag for arbeidet med Samværskulturmodellen.



3.0 Om verdier og intensjoner for SKM

SKM tar altså utgangspunkt i å rette fokus på noen ganske opplagte eller «åpenbare kjensgjerninger», som ikke i tilstrekkelig grad synes å virke eller inngå i kulturen våre barn er en del av i dagens samfunn. I samtidens generelle kultur og dens teoretiske- og praktiske omgang med barn, virker det som om forbindelsen til basale kvaliteter som gjelder oppdragelse og dannelse taper fokus og terreng. Den teknologiske- og elektroniske utviklingen som barn involveres i gjennom skjermbruk og media, samt politiske føringer, reformer, programmer, osv., utgjør to sentrale utfordringer i denne sammenheng. En tredje utfordring ligger i den oppdragende voksenkulturens tendens til å snakke til og om barn som om vi har glemt barndommens egenverdi og dens unike egenkvaliteter. Disse tre kulturfaktorene ser dessverre ut til å medføre en oppvekstkultur med stort prestasjonsfokus. Sammenligning og konkurranse med andre dominerer på så og si alle arenaer, samtidig som utilstrekkelighetsfølelse, skyldfølelse, manglende tilhørighet, og lignende trigges i den oppvoksende generasjonen. Den pågående politiske intensjonen om å ligge «fremst i konkurransen om å utvikle de dyktigste og mest kunnskapsrike barna/elevene» trekker dessverre lett i samme problematiske retning. (PISA, testing, mål- og resultatstyring, nasjonale prøver, mm.) Ved hjelp av SKM tilstrebes en bevisstgjøring omkring disse samfunnstendensene i kombinasjon med en fordypelse og undring omkring hva det vil si å være barn og hva barndommen er. Da kan gode voksenkvalitetene som barn har behov for forhåpentlig oppdages eller «gjenfinnes på ny». Det tilstrebes et nærvær basert på undring og innsikt i virkelighetsnære og aktuelle fenomener om det oppvoksende mennesket utviklingskår, og at dette i samtaleprosessen kan erfares i sin mest mulig «opprinnelige og rene form». Dette betyr at slike fenomenene og kvalitetene må betraktes frigjort fra mange typiske og etablerte holdninger og fordommer som er typiske i samtiden. Noen av de holdningene eller fordommene som har vært særlig aktuelle å belyse, undersøke, undre seg over - og å kunne «frigjøre seg fra» i forbindelse med samtaler eller veiledning basert på SKM, kan for eksempel formuleres på følgende måte: «Vi må jo følge med (den teknologiske) utviklingen». Eller «Vi må jo begynne med tidlig innlæring og trening av barna for å sikre konkurransedyktighet og økonomisk vekst - hvis barna skal bli dyktige og selvstendige (- lesere, beslutningstakere, teknikere, osv.) som voksne, må de jo trene på dette jo før jo heller».

Dette kan settes i sammenheng med et meget aktuelt pedagogisk tema: Utfordringene vi møter når barnet ikke vil gjøre det som vi voksne vil at det skal gjøre - og/eller at barnet vil gjøre noe som

den voksne ikke vil at det skal gjøre. Hvordan kan vår vilje tilpasse seg og hevde seg på bærekraftig vis? Å bidra til at vilje- og handlekraften hos voksne omsorgspersoner kan stimuleres og bidra til sosialt oppbyggelig samvær og oppvekstmiljø, kan sees som et hovedanliggende for den her presenterte modellen og artikkelen.

SKM tar utgangspunkt i den voksnes innstilling, holdning og praksis når det gjelder å imøtekomme barnets behov for og ønske om å «se opp til» og etterfølge voksne kjærlige omsorgspersoner. Dette innebærer også et behov for å etterligne og følge disse voksnes initiativer, føringer og ledelse. Dette er et utgangspunkt som legger vekt på verdien av individuelle forskjeller, samt på betydningen av basale allmennpedagogiske forhold som vedrører alle barn. En hovedtanke er at ethvert barn vil, i sammenligning med seg selv, kunne utvikle seg godt både personlig og sosialt hvis omstendighetene rundt barnet er bærekraftige. *Samværskulturen* vi voksne skaper, og som barna medlevende deltar i, inneholder relasjonelle og sanselige stimuli som virker i en rytme mellom aktivitet og hvile. Samværskvaliteten barna inngår i - om det er i hjemmet, i barnehage, i skolen eller i fritiden - kan kun videreutvikles og formes gjennom en betydelig interesse, oppmerksomhet og vilje til dialog og samarbeid fra de voksnes side. Omsorgspersonene som har ansvaret for barna i de forskjellige situasjonene, er så og si tvunget til å kunne samtale om og koordinere sin egen rolle og funksjon som voksen omsorgsperson og oppdrager. Her må det understrekes at målet ikke er at barnet på sikt skal bli «så lik sin voksne oppdrager som mulig». Tvert imot ses det vesentligste i å kunne gi og skape grunnlag for at barnet på sikt i størst mulig omfang får muligheter for å utvikle seg til et fritt, selvstendig, ansvarlig og sosialt voksent menneske, dvs. til et menneske som er og utvikler seg mest mulig «i tråd med sin egen unike og individuelle bestemmelse».

Etter lang erfaring med veiledningsforløp sammen med foreldre og personal i barnehage og grunnskole, sitter vi som veiledere og brukere av SKM igjen med at den største gjengangeren i det deltakerne ønsker veiledning på, er knyttet til den/de voksnes frustrasjon over at barnet/barna ikke vil etterfølge de voksnes ledelse og føringer når dette vurderes som nødvendig. En fortvilelse over at de metoder, teknikker og sanksjoner som den voksne utøver ikke virker i det hele tatt, eller kun virker på kort sikt, er ofte tilfellet. Samværet eller samværskulturen blir da typisk presentert som preget av både barn og voksne som viser tydelige tendenser til fortvilelse, forakt, overdimensjonert makt- og kontrollbehov, klikkdannelser, eksklusjonsangst, avvising, konflikter, osv. Dette gjelder så vel innenfor den enkelte familie som i skoleklassen eller i barnehagegrupper. Samværskulturer med slike tendenser og problemstillingen har selvfølgelig ofte svært mye å gjøre med de nære omsorgspersonenes oppdragerstil, og med de derav frembragte kulturelle kvalitetene som dominerer i

organisasjonen og i familien. I tillegg blir samværskulturene i dag generelt utfordret og påvirket av et konglomerat av stimuli og input fra media, myndigheter og gjeldende normer i samfunnet. I skolen er det et tiltakende problem at elevene ikke vil tilpasse seg de voksnes regler og føringer. Aviser og tidsskrifter skriver om at stadig flere lærere blir utsatt for vold fra elever, og flere undersøkelser viser økende problemer i forhold til ensomhet, uro og engstelse blant unge. Her skal det ikke redegjøres nærmere for slike undersøkelsers berettigelse eller mangler. Det skal bare konstateres at alle barn og unge har potensiale for å kunne komme i situasjoner og tillegge seg vaner og levevis som virker destruktivt for dem selv og sine medmennesker, og at dette dessverre også utgjør en aktuell utfordring innenfor dagens familie- og samfunnsliv.

I denne forbindelse vil jeg bringe inn en ganske urovekkende bekymring. Er det slik i vår kultur at et økende antall barn og unge lever under så belastende og utrygghetsskapende forhold at dette er årsaken til at de utvikler et lidelsestrykk og symptomer som også utfyller kriteriene for at det blir satt stadig flere psykiatriske diagnoser? Jeg tror dessverre at det er et bekreftende svar på dette spørsmålet. Dette betyr selvfølgelig ikke at alle

psykiatriske diagnoser kan ses som et produkt av dårlig miljø, kulturbelastninger, relasjonsskader, el. Men jeg vil likevel hevde at en betydelig del av årsakene og løsningene i tilknytning til at stadig flere barn utviser bekymringsfull grad av engstelse, rigiditet, uro, konsentrasjonsvansker, sosial tilbaketrekking og sinne, bør søkes i barnets omgivelser. Det vil si at det da ikke primært dreier seg om å søke mangler eller dysfunksjoner i barnets biologiske, nevrologiske eller psykiske konstitusjon, men åpenhet for at symptomene snarere må ses som en konsekvens av flere omfattende og komplekse «kulturbelastninger». I denne forbindelse er det tankevekkende og oppløftende å høre fra foreldre og pedagogisk personale som har erfart, at barn med ganske så omfattende vansker og symptomer, har fått avviklet eller redusert disse i betydelig grad gjennom de voksnes endringsarbeid basert på SKM. Endringer i oppdragerstil og samværskultur har da ført til at barna har gjenetablert en trygghet og selvfølelse hvor de ovenfor nevnte symptomene har blitt avviklet eller markant redusert. Dette dreier seg ofte om symptomer som til forveksling ligner symptomer som kan være typisk innenfor psykiatriske diagnoser, angstlidelser, autismespekteret og/eller ADHD-spekteret.

4.0 Skiftende pedagogiske trender – eller varig innsats?

SKM ønsker å kunne representere en innsats som i hovedsak baserer seg på aktuelle men varige allmennpedagogiske verdier og intervensjoner. Det har de siste 10-årene generelt vært økt fokus på psykiatriske diagnoser i barnehage- og skolelivet. Denne omstendigheten er inngripende og betydningsfull for kulturlivet i barnehage, skole og familieliv. Dette er et omfattende tema som det også er tenkt og skrevet mye om. Her skal jeg bare vise til en bok redigert av Svend Brinkmann som belyser denne tematikken på en god måte. Den heter «Det diagnostiserte liv»⁷

Det at helseforetak og psykiatri v/ BUPA får større betydning og plass i barnehage og skolekulturen, har pågått over tid og kan kanskje ikke ses som en trend. I forhold til arbeidet med SKM mener jeg samarbeid med helsevesenet er viktig. Et godt samarbeid forutsetter da ofte en betydelig bearbeiding og bevisstgjøring av det som *adskiller* eller er forskjellen på pedagogikk og helsefaglig behandling. Psykiatri, helsevesen, spesialisthelsetjeneste på den ene siden, er noe annet enn oppdragelse, læring, dannelse og pedagogikk i barnehage og skole. Dette avklaringsarbeidet bidrar både til å styrke grunnlaget for utvikling av egen virksomhet og til grunnlaget for et fruktbart samarbeid mellom pedagogisk virksomhet og helseforetak.

De siste 30-40 årene har læreplanverk og pedagogiske programmer og intensjoner hatt mye fokus på kvaliteter som direkte eller indirekte har satt press på det vi kan betegne som: «Barnets ansvar for egen oppdragelse». Eksempler på typiske elementer og trender kan være intensjoner som «*Barns ansvar for egen læring*», «*egenvurdering*», «*lære å anerkjenne, bekrefte og snakke om følelser*», «*koregulering*», «*medbestemmelse*», «*medvirkning*», «*kontraktavtaler*», «*belønningsskjema*». Dette er eksempler på intensjoner og holdninger som har vært markante i pedagogiske trender, planer og programmer de siste årene. Det disse programmene og intensjonene har til felles kan sees i at de inneholder mange forslag og teknikker som blir rettet mot at barna skal få hjelp til å tilpasse seg krav i samfunnet og lære seg å ta ansvar for sin egen utvikling. Isolert sett ligger det selvfølgelig en positiv og god vilje bak slike trender og programmer. Alle innehar også viktige og berettigede pedagogiske og etiske kvaliteter som i en viss grad og form hører hjemme i all god oppdragelse og pedagogikk. Det som er problemet,

slik vi som veiledere basert på SKM ser det etter ca. 30 års erfaring fra arbeid, studier, refleksjoner og samtaler omkring denne tematikken, er at nettopp omfanget og formen disse intensjonene blir brukt på av oss voksne, i stor grad har vært og er overdimensjonert og problematisk. Så i skyggen av de gode intensjonene har konsekvensene dessverre medvirket til at alt for mange, både barn unge og voksne, bl.a. sliter med hevde seg selv på måter som virker sosialt og personlig konstruktivt og utviklende. Utilstrekkelighetsfølelsen kan f.eks. lett ekspandere. Samlet sett peker dette etter vårt syn på et kulturproblem som i stor grad har hatt, og fortsatt har, den utilsiktede virkningen at barne- og ungdomslivet for mange er blitt mer stresset, utrygt, urolig og uoverskuelig.

I denne forbindelsen vil jeg derfor trekke frem et tema og noen intervensjoner som jeg mener representerer nettopp «varige og allmennpedagogiske verdier».

Et opplagt grunntema her er det internasjonale, nasjonale og lokale fokus på barn og deres behov for, og på deres rett til, å erfare tilhørighet og livsmestring i inkluderende leke- og læringsmiljøer. I forbindelse med arbeidet i Sola kommune skal jeg her først og fremst referere til aktuelle satsninger som jeg mener er meget aktuelle i tilknytning til formål og intensjonene i SKM. SKM kan således utgjøre en tilnærmingstype eller et tiltak i forbindelse med barnehage- og skolebasert kollegial utvikling, refleksjon over egen praksis, etc. Dette inngår også som overordnede føringer i rammeplan for barnehager og i læreplanverket for skolen. I tillegg vil jeg peke på to aktuelle satsninger som pågår i Sola kommune: «VI i Sola» «VI» står for Varig Innsats for Verdig Inkludering, og «IBS» som er den pågående nasjonale satsningen vedr utvikling av Inkluderende Barnehage- og Skolemiljø. Her er lenke til nettstedet for IBS og VI:

<https://laringsmiljosenteret.uis.no/forskning-og-prosjekter/mobbing/vi-i-sola/>

<https://www.udir.no/inkluderende-barnehage-og-skole-samlingsbasert-tilbud>

Spesialiserte tilbud til barn med alvorlige vansker og omfattende behov kan også være mer eller mindre samsvarende med grunnlaget for SKM. Thomas Owren gir en introduksjon til Phoebe Caldwell og metoden *Intensive Interaction* i Artikkelen «Get in Touch». Denne beskriver en intervensjon og tilnærming til barn med store vansker når det gjelder mellommenneskelig kontakt og sosial samhandling. Hovedprinsippene her understøtter og samsvarer godt med den pedagogiske grunntenkningen i SKM.⁸

⁷ Svend Brinkmann. «*Det diagnostiserte liv. Sygdom uden grænser.*» Klim forlag. Århus 2010.



5.0 «Den psykologiske lavalder»

Dette begrepet har vist seg som nyttig å henvise til og reflektere over i forbindelse med SKM og belysning av pedagogisk praksis. De utilsiktede negative virkningene av mange velmenende pedagogiske trender og «intensjonstilløp», viser seg på mange måter. Som en erfaringsbasert beskrivelse i denne sammenhengen skal den danske barnepsykiateren Gideon Zlotnik nevnes. I boken: «*De stakkels børn*»⁹, lanserer han med bakgrunn i 30 års erfaring fra barnepsykiatrisk avdeling, begrepet «*Barns psykologiske lavalder*». Zlotnik sitt poeng er nettopp at dagens samfunns- og voksenliv nærmest systematisk medfører overskridelser av barnas «psykologiske lavalder». Zlotnik beskriver det slik: «Overskridelse av den psykologiske lavalderen finder sted når et barn bliver informert om eller vidne til opplysninger eller opplevelser, som det ikke er i stand til å fatte, bearbejde eller bruke konstruktivt.» Dette synspunktet er videre relevant i vår vektlegging av barnets særlige utviklingsforløp i sammenligning med alle andre arter. Menneskebarnet bruker særdeles lang tid på å bli selvstendig og voksen, ingen dyrearter har så omfattende, varierende og langvarige hjelpebehov fra sine oppdragere som menneskebarnet. I 15 - 20 år har foreldre, pedagoger og samfunnskår en helt eksepsjonell og enormt stor betydning og oppgave. Denne hovedoppgaven handler om at vi voksne skal ta ansvar for og sørge for å gi barna gode og tilpassede omgivelser, sansepåvirkninger og relasjonelle kvaliteter fra fødsel til 18-20 årsalderen. For at barnet skal utvikle sin personlighet og finne frem til «sitt individuelle og myndige jeg» både juridisk og personlig, er det prisgitt og helt avhengig av at omsorgspersoner- og oppdragere i avgjørende grad klarer å tilpasse omgivelsene til de forskjellige kvalitetene og betingelsene som er innbefattet i barnets modenhetsgrad og utviklingsfaser. Det er åpenbart sterke krefter i dagens pedagogiske og politiske liv som virker i motsatt retning: «Hvordan kan vi lære barnet å tilpasse seg kravene og konkurransen vi har bruk for i fremtidens samfunn hurtigst mulig»? Dette spørsmålet kan lett fremstå som toneangivende i dagens samfunnsliv. Denne forestillingen ser ut til å hvile på oppfattelsen av at jo tidligere barnet lærer seg det ene eller annet, desto bedre. «Jo før jo heller- prinsippet» tar for eksempel lite hensyn til muligheten for at menneskebarnet finner seg selv, og blir en god beslutningstaker som voksen, i hovedsak bygger på at betydningsfulle voksne har tatt gode beslutninger for barna i løpet av oppveksten. Det er behov for at barna blir møtt av

voksne som har satt sin ære i å ta nødvendige og gode valg for barnet, og som har sett sitt ansvar for å lede det gjennom hverdagen gjennom en varm, kreativ og «handlende væremåte» er et sentralt utgangspunkt for Samværskulturmodellen. Hva den voksne gjør, og med hvilken stemning den voksne gjør noe - og tar avgjørelser - er i denne sammenhengen langt viktigere enn det vedkommende sier med rasjonelle begreper og fornuftige forklaringer. Barnet har behov for voksne som nettopp ser verdien av å beskytte barnet mot input som overskrider det de er i stand til å bearbeide konstruktivt. Den voksne kan og bør ta ansvar for at sanseinntrykk, informasjon, krav, valgsituasjoner, osv., som barnet utsettes for, ikke overskrider hverken «den psykologiske-, individuelle- eller fysiologiske lavalderen».

Dette utgangspunktet med ovenstående påstander og konstateringer har vist seg å kunne fungere godt som referansepunkter i samtaler for å bryte gjennom til fornyet innsikt og handlekraft til å forvandle konkrete oppdragerstiler og læringskulturer til det det bedre. Som tidligere nevnt kan SKM da typisk fordype seg i holdninger som dette:

«Hvis barnet skal lære å ta valg som voksen må det jo begynne å trene på dette tidlig (øvelse gjør mester). Skal lille Per kunne klare å navigere i et dilemma mellom god og destruktiv bruk av f.eks. matvarer, fysisk aktivitet og mobiltelefon, må vi foreldre/lærerne sørge for å gi barna nok og grundig informasjon slik at de kan lære seg å forstå og håndtere slike utfordringer selv, jo før jo heller».

Slike meninger, holdninger og utsagn, som er vanskelige å ikke gi en viss berettigelse, bygger gjerne på en forestilling om at det vil være mer etisk forsvarlig og respektfullt overfor barna at de lærer seg selv å vurdere og ta ansvar i tidlig alder, og at vi som voksne derfor bør unngå å bestemme, dirigere eller sette rammer for barna omkring ting som de best kan lære å håndtere selv. Dette kan for eksempel gjelde i forbindelse med tematikker som mobilbruk i skoletiden eller de voksnes bestemmelsesgrad og ansvar når det gjelder å legge til rette for rammer og innhold i måltider, spisevaner, osv. «*Barna skal jo lære og forstå konsekvensene av det de gjør og at de må ta ansvar selv*», etc. er typiske holdninger som kommer frem blant foreldre og pedagoger. Disse forestillingene lever tilsynelatende ofte for sterkt innenfor dagens pedagogiske og politiske «hverdagstenkning».

Det finnes heldigvis mye litteratur og forskning som også understøtter det problematiske i de ovenstående synspunkter og forestillinger som i så stor grad preger dagens pedagogiske praksis. Her kan den danske forfatteren og professor i utviklingspsykologi Dion Sommer nevnes. Han er en

⁹ Gideon Zlotnik. *De stakkels børn*. Forlaget Nielsens. København 1988.

varm fortaler for lekens betydning i barndommen, og konkluderer blant annet med følgende:

*«Tidlig start – senere tap»: Didaktisk, målstyrt «academics» med instruksjonspedagogikk fører ikke til senere gevinst. Det er dypt ironisk at den typen tidlig innsats man tror vil gi en bedre skolestart senere fører til det helt motsatte resultat: man svekker fremtidige ferdigheter i matematikk, naturfag og språkforståelse. I tillegg kommer prestasjonsangst, dårligere selv- og impuls kontroll, hyperaktivitet, aggresjon og urolig atferd. Tidlig academics- pedagogikk har dermed mislyktes fullstendig, siden den resulterer i tidlig start – senere tap».*¹⁰

En annen dansk person som kan gi mye inspirasjon og teoretisk støtte i forhold til grunntanker og holdninger som er aktuelle i forbindelse med SKM skal igjen nevnes her. Det er psykologen Svend Brinkmann. Han fremstår bla. som en viktig stemme mot det han beskriver som den overdimensjonerte «instrumentalismen» i dagens pedagogiske og terapeutiske liv. Brinkmann legger f.eks. i sin bok med tittelen *«Ståsteder»*, stor vekt på betydningen av at vi som voksne må forholde oss og ta stilling til sentrale etiske ståsteder. Et av Brinkmann sine argumenter eller «ståsted», er at den målstyrte instrumentalismen som rår i dagens pedagogiske og politiske liv er overdimensjonert og problematisk. Han peker i denne forbindelsen også bl.a. på lekens egenbetydning, og i og for seg på «livets egenbetydning». Barnet skal i hovedsak leke fordi det har behov for å leke, og fordi leken i seg selv er meningsfull. Leken skal altså ikke primært ses som et instrument eller et middel som skal føre til at barnet gjennom leken senere skal kunne lære eller mestre faglige mål i skolen eller kunne prestere noe bestemt i fremtiden. Nei, barn skal i hovedsak leke for lekens egenverdi og fordi å leke er et mål i seg selv.¹¹

Slik sett har de siste tiårenes levevis, med utilsiktet «hjelp» fra forskjellige av samtidens politiske og pedagogiske prosjekt, slik jeg ser det, nærmest systematisk medvirket til at barna ikke i tilstrekkelig grad opplever nære voksne *forbilder som de ønsker å etterfølge*, samtidig som de overbelastes med mengder av informasjon, valg, konsekvenser, osv. Alt for mange barn og unge i dag lider fordi de i for stor grad blir utsatt for mengder av rasjonell og nøktern informasjon om nær sagt alt mulig, samtidig som de i for stor grad blir henvist til seg selv og «sitt eget ansvar for sin egen oppdragelse». Også den kjente interessen for og vektleggingen av *forutsigbarhet*, ser vi ofte kan føre til at barna tildeles informasjonsmengder og innhold som virker negativt belastende. Her og nå livets flyt taper lett terreng, forhandling, kontrollbehov og motforestillinger trigges, liksom kvaliteter som å *«forventingens glede»* svekkes. Dette fører til at mange barn og unge i dag får for

lite tid og glede ved å delta i sosial lek og fysisk aktivitet, de sliter med å oppleve og hevde seg selv på en komfortabel og trygg måte, etc. Utrygghet, overdimensjonert styringsbehov, engstelse og stress blir ofte resultatet. Slike psykiske og personlige belastninger fører gjerne videre til ytterligere utfordringer både individuelt og i samvær med andre. Konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker, tvangshandlinger, tics, uro, tretthet, dårlig fysikk og motorikk, overvekt, rigide spisevaner, søken etter tilhørighet i problematiske motkulturer, osv., blir da gjerne typiske konsekvenser.

Utviklingsarbeidet for å imøtekomme denne utfordringen ble bygget på erfaringer i veiledningssamtaler med foreldre hvor dette grunnleggende temaet var det sentrale omdreiningspunktet. Hvordan kan vi som foreldre, pedagoger og lærere utvikle oss som oppdragere som viser respekt for barnas «psykologiske lavalder»? En begynnelse kan være en felles undring og fordypning omkring forskjellen på barn og voksne - eller en fordypelse i påstanden om at; *barn ikke er eller skal behandles som «små voksne?»*

Et annet spørsmål som typisk kan oppfordres til å tenke over i samtaler kan være:

Prøv å tenk tilbake til da du selv var barn, se for deg en person som betydde mye for deg, som du så opp til, etc. Hva husker du om denne betydningsfulle omsorgsperson og ditt forhold til denne? Hva tror du det var som gjorde at vedkommende ga deg gode følelser og virket som et positivt forbilde?

På tross av SKM sitt relativt enkle utgangspunkt og formuttrykk, som vel også kan vekke motstand hos noen, har tilbakemeldingene fra de aller fleste pedagoger og foreldre, vært at de i stor grad har sett det meningsfulle i å arbeide ut fra dette utgangspunktet, samt at de har opplevd markante positive resultater i forlengelse av de relativt enkle, men grunnleggende forandringer i sin praktiske utøvelse av omsorg og oppdragerstil.

Avslutningsvis har jeg lagt ved eksempler på hjelpeverktøy og skjematisk oversikt som har blitt mye brukt i forbindelse med veiledningssamtalene. Se vedlegg 1-5. Grunnlaget for vedlegg 2 har jeg utviklet i forbindelse med bruk av modellen og etter et utdannelsesforløp i filosofisk veiledning ved Finn Thorbjørn Hansen, Århus universitet i 2011. Vedlegg 5 viser utdrag fra Sola barnehage sin årsplan og dens beskrivelser basert på SKM.

¹⁰ Jacob Klitmøller og Dion Sommer (red.) Læring, Dannelse og Utvikling. Pedagogisk Forum 2015. s 80.

¹¹ Svend Brinkmann. *Ståsteder - 10 gamle ideer til en ny verden*. Press forlag. 2017.

6.0 Prolog

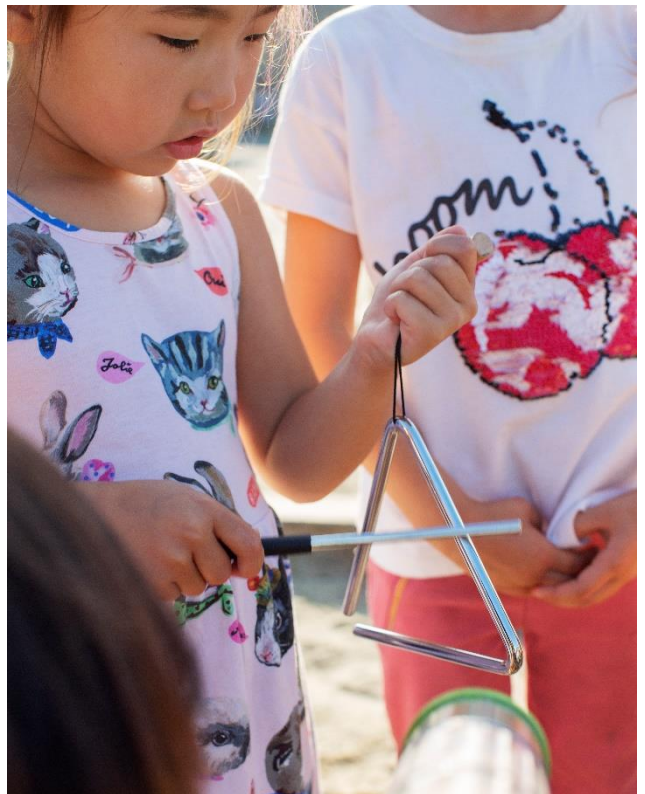
Til ettertanke.

Her til slutt vil jeg bare peke på et par begrensningene og utfordringer som har vært forbundet med å arbeide med samværskulturmodellen og dette skriftet. For det første har det vært vanskelig for meg å omsette, dette i all hovedsak *mundtlige erfaringsgrunnlaget*, til en skriftlig tekst. De muntlige innspillene som ofte har vært opplevd som gode og betydningsfulle i en samtalesituasjon eller veiledningsprosess, synes lett å få preg av litt banalitet, arroganse og/eller likegyldighet i den skriftlige formen.

En annen litt utfordrende erfaring med modellen skal også nevnes. Når f.eks. en pedagog eller foreldre først har blitt motivert gjennom selvinnsikt i hvor mye og unødvendig informasjon og komplekse forklaringer de har vennet seg til å gi i samvær med barn, har de ikke sjelden nesten blitt litt motløse, da de gang på gang opplever å ta seg selv i å si eller gjøre noe de skulle ønske var ugjort. Det er vanskelig å venne seg av med eller endre på vaner, også selv om en er overbevist om riktigheten av dette. Så tålmodighet og positivitet overfor små skritt i riktig retning er viktig påminnelse i forbindelse med denne selvoppdragende aktiviteten hos oss voksne.

En faktor som jeg også vil gjøre oppmerksom på, er at man i denne iveren etter å luke vekk uhensiktsmessig informasjon, uhensiktsmessige krav om valg, selvregulering, etc. – også kan stå i fare for å kunne «bli litt blind» overfor hva som *virkelig er viktig å informere barn om* på en åpen, ærlig og likefrem måte. For det kan jo også være en stor utfordring for mange som vokser opp i dag at viktige, alvorlige og betydningsfulle ting som barna ser, opplever eller har fornemmelser i forhold til, ikke blir informert om eller snakket om. Så med oppfordringen om også å være obs på å motvirke at viktig informasjon *ikke blir feiet under teppet*, samtidig som man øver seg på positiv undring over hva som kan være unødig og uhensiktsmessig informasjonsbelastning, håper jeg mange kan oppleve glede og nytte i sitt arbeid med dannelsen av gode samværskulturer.

Bjørn Særvoll
Sola, august 2020.



7.0 Litteratur- henvisninger og fotnoter

Litteraturhenvisninger:

Jacob Klitmøller og Dion Sommer (red.) *Læring, Dannelse og Utvikling*. Pedagogisk Forum 2015. s 80.

Svend Brinkmann. *Ståsteder - 10 gamle ideer til en ny verden*. Press forlag. 2017.

Svend Brinkmann. «*Det diagnosticerede liv - sygdom uden grænser.*» Klim forlag. Århus 2010.

Gideon Zlotnik. *De stakkels børn*. Nielsens forlag. København 1998.

Liv Berit Heimstad Tønnesen. *Å velge det varme blikket*. Kommuneforlaget, Oslo 2016.

Hansen, Finn Thorbjørn. *At stå i det åbne. Dannelse gennem filosofisk undren og nærvær*. Hans Reitzels Forlag, København 2008.

Bjørn Særvoll. «*Om grunnlag for dannelse og demokrati. Muligheter og begrensinger i et reformpedagogisk perspektiv med utgangspunkt i Rudolf Steiners filosofiske- og pedagogiske betraktninger.*» Danmarks Pædagogiske Universitet. København 2004.

Bilag fra internett:

Vedlegg 1)

Hur-modellen. Problemløsningsmodell brukt ved Karolinska sjukhuset i Stockholm. Presentert i foredrag v/ tidligere sykehusdirektør Mai Len Sundin, Oslo 2006.

Vedlegg 2)

Det autoritaitve perspektivet. Dette kommer opprinnelig fra D. Baumrinds modell (1971, 1991) og omhandler i utgangspunktet ulike foreldretyper når det gjelder oppdragerstil. <https://utdanningsforskning.no/artikler/ulike-perspektiver-pa-relasjonsbygging/>

Nasjonale og lokale satsningsområder som passer godt til kollegialt arbeid med Samværskulturmodellen:

<https://laringsmiljosenteret.uis.no/forskning-og-prosjekter/mobbing/vi-i-sola/>

<https://www.udir.no/inkluderende-barnehage-og-skole-samlingsbasert-tilbud>

En introduksjon til Phoebe Caldwell og metoden «*Intensive Interaction*»:

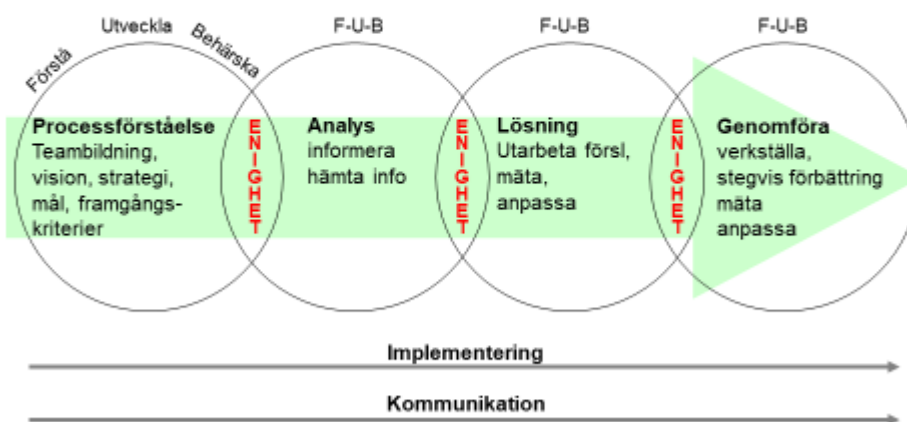


Owren_2010_Get_in_Touch.pdf

8.0 Vedlegg

Vedlegg 1)

Denne «hjelpemodellen» for retning og bevegelse i veiledningstimene har vært brukt systematisk i tilknytning til SKM. Det har vært et poeng og bruke mye tid på to første sirklene eller fasene som i stor grad vedrører undring, refleksjon og analyse over det aktuelle fenomenet og de visjonene og målene veisøker bringer frem. Dette har bidratt til mer tid til rolig undring og refleksjon, og dermed til reduksjon av rask presentasjon av løsningsforslag og diskusjon og argumentasjon omkring disse.



12

I de to første sirklene/fasene forsøkes også å gi godt rom for at deltakerne får oppleve og snakke om disse stemningene og prosessene:

- Usikkerhet, tvil, engstelse, det som er vanskelig og frustrerende.
- Harmoni, positivitet, helhetsbilde.
- Undring, åpenhet.
- Analyse, avgrense fenomener.
- Ny undring, besinnelse ettertenksomhet. (Utvidet rom-tid-oppmerksomhet. «Noe er ved å vise seg – stemning»).

¹² Maj-Len Sundin. Karolinska sjukhuset i Stockholm.

Vedlegg 2)

Oversikt over aktuelle faser, prosesser og samtalefokus i løpet av en veiledningstime:

Rammer: God tid. (90 min.) 4-8 personer. Vekt på ro, undring, fortrolighet, åpenhet og trygghet.

1. Erindringer og inntrykk fra forrige veiledningstime.
2. Usikkerhet, tvil, engstelse, det som er vanskelig og frustrerende.
3. Harmoni, positivitet, helhetsbilde.
4. Undring, åpenhet.
5. Analyse, avgrense fenomener.
6. Ny undring, besinnelse ettertenksomhet. (Utvidet rom-tid-oppmerksomhet. «Noe er ved å vise seg - stemning»).
7. Ny innsikt (- eller fornyet gammel innsikt), tendenser til klarhet, løsninger og sammenhenger kan fremtre.
8. Handlekraft, motivasjon, gjennomføringsvilje.
9. Evaluering av dagens time.

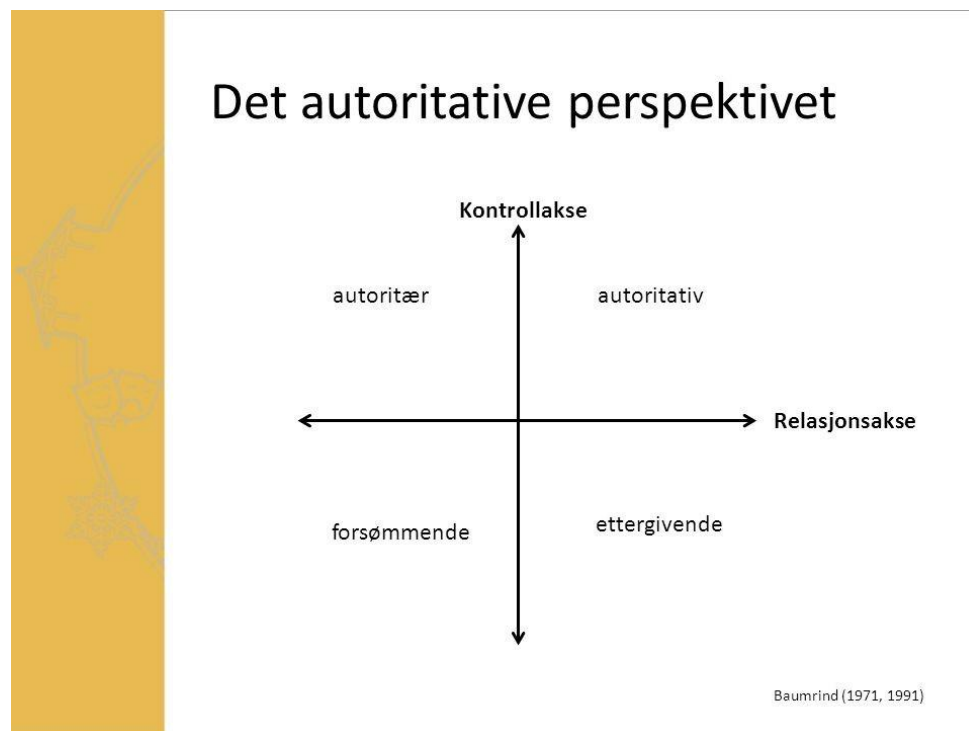
Oversikt over strukturen i en veiledningstime:

1. Tilbakeblikk på forrige møte.
2. Kollega/foreldre i fokus, dvs «veisøker», forteller sin sak, gjerne eksemplifisert gjennom en praksisfortelling. Det kan være en positiv eller negativ opplevelse. Det avgjørende er at «saken» er noe som har gjort inntrykk eller berørt noe ved vedkommende. Noe vedkommende har undret seg over og opplever som relevant og betydningsfullt.
3. Gruppeleder/veileder (PPT) intervjuer/samtaler med veisøker mens alle andre er aktive lyttere som ikke deltar i denne samtalen. (Reflekterende team).
4. Rollene byttes: Nå er det veisøker og veileder (PPT) som lytter mens de øvrige deltakerne samtaler og reflekterer over det de har hørt. Deltakerne forsøker å holde fokus på veisøkers situasjon.
5. Tilbake til veisøker og veileder.
6. Ny refleksjonsrunde. (Eventuelt som repetisjon fra punkt 3. eller som refleksjoner/samtale i samlet gruppe.)
7. Kort evaluering.

Bjørn Særvoll, 2011

Vedlegg 3)

Spørsmålet om hva det vil si å utvikle seg som et *positivt forbilde* for barna, eller som *en autoritativ oppdrager/leder*, har også vært et tilbakevennende samtaletema. Da har denne kjente modellen fra Baumrind vist seg å være til god hjelp sammen med SKM.



Siktemålet er da å styrke initiativ og regi i «kontroll- og relasjonsaksen». Dvs gjennom handling, humor, fantasi og lederskap kunne fremme «det varme blikket», og «den autoritative voksenkvaliteten» i samværet med barna.

Vedlegg 4)

Utdrag av samarbeidsavtale mellom PPT og Sola barnehage:

KOLLEGAVEILEDNING:

v/ Bjørn Særvoll, Sola PPT.

Tidskonto: 30 timer pr. år. Torsdager kl 8.30-10.00 i Sola Barnehage

Avdelingene passer barn for hverandre

Deltakere: Bjørn Særvoll (ekstern veileder, PPT), avdelingspersonale, Maj Brit (styrer). Alle faste personale på den enkelte avdeling. Obligatorisk deltakelse på alle møter.

VI- fokus.¹³ Modell for Samværskultur brukes som utgangspunkt. I møtene legges det vekt på å etablere en grunnstemning preget av «undring og tålmodig respekt». Vi øver oss på å lytte, gjenfortelle, reflektere og være åpne for nye måter å handle på.

¹³ «VI» er et prosjekt for inkluderende barnehage- og skolemiljø i Sola kommune. VI står for Varig Innsats for verdighet og inkludering.

Modellen SAMVÆRSKULTUR

Barnets selvbylde påvirkes av hvilke lederkvaliteter vi velger å bruke.
HVILKEN KULTUR VI VIL SKAL RÅDE HOS OSS?

1. Å LEDE BARN I kraft av Konsekvens Eks. Løfter om belønning, trusler om straff, irettesettelser, strenghet, lokker, truer osv.	2. Å LEDE BARN I kraft av det jeg Sier Eks. Lange forklaringer, informasjon, appellerer til barnets forstand, inngår forhandlinger, gir barnet mange valg osv.	Egosentrert – fortid/framtid sentrert
Får disse kvalitetene for stor plass, trigges barnets negative og antisosiale selvhevdelse. Barnet blir henvist til seg selv og må ta ansvar for egne handlinger. Det overgår barnets modenhet/utviklingsnivå. Konflikter og argumentasjon oppstår, kontrollbehov, styringsbehov. Vekker det egoistiske i barnet. Barn kan bli utagerende og sinte eller engstelige og innadvendte/lei seg/utrygge. Barnet ryker ut av «her-og-nå». Svært komplisert for barnet å forholde seg til. Barn er små voksne som må ta ansvar for seg selv.		
3. Å LEDE BARN I kraft av den jeg ER Den voksne er et forbilde, tar ansvar, gir frihet ut fra barnets modning, innlevelse. Kjærlig og tydelig voksen som er trygg på sin rolle som oppdrager og veileder. Eks bekrefter barnets følelser, går veien sammen med barnet. Regulerer barn gjennom å gi dem oppmerksomhet, innlevelse. Gi støtte til opplevelsen.	4. Å LEDE BARN I kraft av det jeg GJØR Barnet lærer gjennom den voksnes handling. Eks: Den voksne er tydelige uten å bruke så mye ord og forklaringer. Lede med en kjærlig, støttende hånd. Den voksne vet best hva som er bra for barnet, og viser det i handlinger. Fokus på voksne som forbilder, handlingene/prosessen og ikke resultatet.	Leksentrert – her og nå - selvforømmelse
Disse to Samværskulturene er preget av Lek – «her og nå» – «selvforglemmelse». Voksne tar ansvar, tar hensyn til barnets modenhet. Er sammen i situasjonen. Barn blir mer harmoniske, er i flytsone, glemmer seg selv ut. God tilstand å være i for barn. Trygt. Barn får være barn.		

Modellbruk i kollegaveiledning og foreldreveiledning.

Dette fokuserer vi på i Sola barnehage:



Barn får være Barn

- Vi vil ha lekende barn som har senkede skuldre og ikke er opptatt av «voksenproblemer» og avgjørelser/valg som hører de voksne til.
- Vi tar barnet på alvor og lar dem medvirke ut fra sin egen modenhet og forstand.
- Barnehagen kan være en motpol til stress og jag. Vi fyller dagene i barnehagen med lek og opplevelser sammen med andre (se våre aktiviteter), og foreldre kan dermed bruke timene hjemme til å være sammen som familie.
- Barn trenger tid til å fundere, oppdage, sanse og være tilstede i nuet.



Vi kultiverer omgivelsene omkring barna

- Vi legger til rette for mangfold og at ingen barn er like.
- Vi løfter problemet bort fra barnet, relasjonene er de voksnes ansvar!
- Vi har fokus på å støtte barna til å lykkes i lek og aktiviteter kontra å snakke om «problembarn».
- Vi har fokus på hvordan personalet og omgivelsene kan handle for at uvaner hos barn ikke skal befeste seg.
- Vi fokuserer på det vi vil ha mer av! Vi styrker gode egenskaper.



Fra prestasjonskultur til «Vi gjør hverandre gode»

- Vi har fokus på barnets egenskaper og personlighet framfor barnets prestasjon.
- Vi har fokus på «Jeg er god nok!», fokus på prosessen mer enn resultatet (eks herlig følelse i magen ved å disse i stor fart kontra «så *flink* du er som får så stor fart»).
- Vi har fokus på å unne hverandre å lykkes, mer enn å hige etter å være best selv.
- Vi har fokus på å oppleve gleden ved å gjøre andre glade.

SAMVÆRSKULTUREN

I Sola barnehage er vi opptatt av hvordan vi leder barn til å få et godt selvbilde.

Hvordan barn oppfatter seg selv påvirkes av hvilke lederkvaliteter vi velger å bruke.

Bygge barnets selvtillit eller bygge barnets selvfølelse?

Selvtillit handler om hvilken tro vi har på oss selv i forhold til det vi **gjør** og får til. Ofte knyttet til ytre mestring og prestasjon.

Media tar stadig opp saker der ungdom og psykisk helse er i fokus: Utbrente barn allerede i småskolealder, stressede barn, drop-out i skolen, stort kroppspress og prestasjonspress, dårlig selvbilde, skolevegring, angst og depresjon osv.

Barnets selvtillit kan være noe skjørt og egosentrisk, både for mye og for lite selvtillit kan være skadelig.

Vi kan starte arbeidet med å motvirke dette allerede i barnehagealder.

Selvfølelse handler om hvem vi er, måten vi kjenner oss selv på, hva vi står for og verdien man ser i seg selv slik man **er**. Har en person positiv selvfølelse gir det en indre tro på at en er verdifull i kraft av å være seg selv. Fokuserer vi på å bygge barnets positive selvbilde øker vi oppfattelsen av seg selv som en person som tåler både oppturer og nedturen og som verdifull i fellesskapet.

Har man en sunn og velutviklet selvfølelse er selvtillit sjeldent et problem.

Vi har utviklet en egen samværskultur sammen med Bjørn Særvoll i Sola PPT - Samværskulturen.

Den handler om at barnets selvbilde påvirkes av hvilke lederstiler vi velger å bruke.

De to øverste lederstilene (1 og 2) i samværskulturen har stor plass i samfunnet. Man snakker da gjerne med barn som om de var små voksne. Dette er lederstiler som vi ønsker å øke bevisstheten om og begrense unødig bruk av.

Lederstilene har ytre fokus som typisk gir barnet opplevelse av å bli målt med andre. De må selv ta ansvar for situasjonen, og de får ofte for mange valg som overgår barnets forstand. Dette påvirker

barnets selvtillit i positiv eller negativ retning, alt etter om barnet «lykkes» i å oppnå eller forstå det som formidles.

Vi vet at disse to lederstilene er svært komplisert for barnet å forholde seg til, og vi ønsker å minske bruken av disse.

Vi ønsker derfor å fokusere på lederstilene 3 og 4.

Disse lederstilene fratar barnet ansvar og øker barnets opplevelse av å bli ledet på en god måte. Det gjør barnet mer harmonisk og en opplevelse av voksen støtte og forståelse.

Det handler ikke om å være best, men gjør sitt beste. Og at noen ser det og bekrefter det!

Barnehagen og foreldre trenger å samarbeide om

- Hvordan kan man gjøre barna bedre rustet til å takle presset? Vi som enkeltpersoner har stor påvirkningskraft.
- Barn trenger å bli sett og bekreftet. Har man hatt en god og trygg oppvekst hvor man er blitt bekreftet for *hele seg* er det lettere å stå imot press i ungdomsalder.

Hva gjør vi?

- Fokuserer på egenskaper og personlighet! (Ikke utseende og prestasjon)
- Legger opp til at barn opplever et rikt spekter av følelser, eks gode og vonde følelser, naturlig å føle hele spekteret! Ikke farlig å oppleve skuffelse, nederlag, få skrubbsår osv, det er en del av livet!
- Fokuserer på atferd man vil ha mer av!
- Lar barn være barn og leder barnet i kraft av den personen vi ER og det vi GJØR!

Hva kan foreldre gjøre som støtter opp om fokuset i samværskulturen?

- Du kan lede barnet ved å være en trygg og god voksen, et forbilde som tar avgjørelser du vet er best for barnet.
- Du kan velge å ikke involvere barna i diskusjoner som hører de voksne til
- Du kan være kjærlig og tydelig når du vil noe, slik at barnet ikke misforstår og tror at det har et valg.
- Du kan velge å «lese» barnet og gripe inn før situasjonen blir vanskelig (proaktiv voksen istedenfor reaktiv)
- Du kan ha forståelse for at barn har grunnleggende behov for å teste ut grenser.
- Du kan sette grenser på en trygg og forutsigbar måte. Gråt, frustrasjon, sinne, fortvilelse, skuffelse er like naturlige reaksjoner som glede, mestring osv. Når barnet får støtte i situasjonen og blir ledet videre får de utviklet et rikt følelsesregister.
- Du kan velge å ikke bruke plaster osv som ytre belønning når noe er vondt/leit osv, barnet har godt av å erfare at kroppen og følelsene «leger» seg med litt trøst/voksen forståelse. Da utvikler de robusthet og tro på at de selv kan «fikse»
- Du kan velge å ikke la barna få for mange valg, valg er vanskelig for barn og kan føre til unødvendig stress.
- Du kan tenke: Hva er best for barnet? Ta avgjørelser og vær trygg, stå for det du tror på!
- Ikke legg press på barna til å prestere, sett heller pris på opplevelsen de er i!

Gi barnet uforbeholden kjærlighet – det kan ingen få for mye av!



Sola
kommune