



# DET SYNLIGE BARNET

Anerkjennelse, relasjon og samspill i  
barnelitteratur og steinerpedagogikk

**INGVILL RØKKUM KVALVÅG**

Bacheloroppgave ved  
**STEINERHØYSKOLEN**

Barnehagelærerutdannelsen våren 2020

Antall ord: 11 704

## Innhold

<b>INNLEDNING</b> .....	3
<i>Introduksjon til tema</i> .....	3
<i>Presentasjon av kilder</i> .....	4
<i>Avgrensning og metode</i> .....	5
<b>1. Barnets behov for å bli sett</b> .....	6
<i>Barndom i det moderne samfunnet</i> .....	6
<i>To syn på barndom</i> .....	7
<i>Barnets behov for å bli sett</i> .....	8
Relasjon .....	9
Anerkjennelse .....	10
Anerkjennende samspill .....	11
<b>2. Steinerpedagogikkens syn på barnet og voksenrollen</b> .....	12
<i>Barnet</i> .....	12
<i>Voksenrollen</i> .....	13
<i>Samspill og anerkjennelse i steinerpedagogikk</i> .....	14
<b>3. Fri lek og fortelling i steinerbarnehagene</b> .....	16
<i>Den frie leken</i> .....	16
<i>Fortelling i steinerbarnehagene</i> .....	16
<i>Barnelitteratur i steinerbarnehagene</i> .....	18
<b>4. Fortellingenes rolle i barns liv</b> .....	18
<i>Muntlig fortelling og høytlesning</i> .....	19
<i>Eventyr</i> .....	19
<i>Barnelitteratur</i> .....	20
<b>5. Kvaliteter i høytlesning og barnelitteratur</b> .....	21
<i>Dialogisk høytlesning</i> .....	21
<i>Barnelitteraturens kvaliteter</i> .....	22
<i>Barnelitteratur som ser barnet</i> .....	23
<b>6. Drøfting av problemstillingen</b> .....	25
<i>Rom for anerkjennende samspill i steinerbarnehagen</i> .....	25
<i>Barnelitteraturens kvaliteter i et steinerpedagogisk perspektiv</i> .....	27
Bearbeidelse .....	27
Å undre seg sammen .....	28

Forbilder i barnlitteraturen og eventyrene .....	29
<i>Barnlitteraturens bidrag til steinerpedagogisk praksis</i> .....	30
Dialogisk høytlesning som felles møteplass.....	30
Praktiske utfordringer.....	31
<b>Avslutning</b> .....	31
<b>KILDER</b> .....	33

# INNLEDNING

## *Introduksjon til tema*

Gjennom barndommen møter de fleste barn fortellinger i mange forskjellige former. Ved middagsbordet, i lek, i samtaler og gjennom eventyr og høytlesning. I min egen barndom hadde jeg et nært forhold til fortellinger. Jeg minnes eventyrfortellinger ved kjøkkenbordet til bestemor, hyppige besøk på biblioteket, og rollelek preget av de historiene jeg fikk gjennom film, tv, bøker og eventyr. Spesielt nært ble mitt forhold til bøkene. I barnehagealder sov jeg med føttene på puta slik som Pippi Langstrømpe, og jeg pakket kofferten og skulle rømme hjemmefra som Lotta i Bråkmakergata. På elleveårsdagen min løp jeg til postkassen for å se om jeg hadde fått et brev fra Galtvort høyere skole for hekseri og trolldom. Og på ungdomsskolen løp jeg gjennom mørke ganger og veier med hodet fullt av spøkelses og monstre etter å ha lest R. L. Stines ungdomsbøker *Grøsserne*. Hele veien til voksenlivet har bøkene vært mine følgesvenner, og fortsatt hjelper de meg å utvide min forståelse for verden og menneskene rundt meg.

Etter å ha studert litteraturvitenskap i tre år, startet jeg ved barnehagelærerutdanningen på Steinerhøgskolen. Det ble naturlig for meg å være nysgjerrig på hvilken rolle litteraturen og fortellingene spilte i pedagogikken. Jeg opplevde at noen steinerbarnehager brukte barnebøker aktivt, mens andre nesten ikke hadde bøker i hyllene. I steinerpedagogikken står eventyrene og den muntlige fortellertradisjonen sterkt, og appellerer til barnas vilje og handlekraft de første syv leveårene (Steinerbarnehageforbundet, 2018). I en artikkel i *Steinerbladet*, skriver Marianne Tellmann (2016) om fortellingens rolle i steinerskolen og steinerbarnehagene. Her gir hun flere gode eksempler på hvordan fortelling brukes i steinerbarnehagens hverdag. Men høytlesning av barnebøker nevnes ikke. Dette nevnes heller ikke i *Den lokale rammeplanen for steinerbarnehagene* (Steinerbarnehageforbundet, 2018), i motsetning til *Rammeplan for barnehagen* som skriver at: «I barnehagen skal barna få mulighet til å erfare ulike formidlingsmåter av tekster og fortellinger...», og at barnehagen skal bidra til at barna «oplever spenning og glede ved høytlesning, fortelling, sang og samtale» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48). Hva slags prinsipper ligger til grunn for steinerpedagogikkens uklare teori og praksis rundt bruk av barnebøker? Dette ønsker jeg å utforske i denne oppgaven.

I tillegg ønsker jeg å utforske hva slags verdi høytlesning og innholdet barnelitteraturen kan ha for barnehagebarna. «Dere vet jo at folk lett kan bli usynlige hvis man skremmer dem ofte nok» sier Tootikki til mummifamilien i Tove Janssons historie «Det usynlige barnet» (1999, s. 82). Her sikter Tootikki til jenta Ninni, som har blitt usynlig fordi hun har blitt behandlet dårlig av sin tante. Historien handler om hvordan mummifamilien kan hjelpe Ninni å bli synlig igjen. Spørsmålet om hvordan barnet kan føle seg sett er et interessant tema som går igjen både i barnelitteraturen og i pedagogisk teori. Hva slags behov har barnet for å bli sett i barnehagen? Og hva slags rolle kan det sosiale samspillet som oppstår mellom barn og voksen under høytlesning, og de ulike fortellingene i barnelitteraturen spille for barnets følelse av å bli sett? Ut i fra dette har jeg kommet frem til problemstillingen:

*Hvilke kvaliteter knyttet til det å se barnet ligger i høytlesning av barnelitteratur, og hva slags bidrag kan dette gi til det pedagogiske arbeidet i en steinerbarnehage?*

### *Presentasjon av kilder*

Som utgangspunkt for drøfting kommer jeg til å bruke teorier og forskning rundt barns behov i dagens samfunn, teorier om steinerpedagogisk tenkning og praksis, samt teorier om fortelling og barnelitteratur i pedagogiske sammenhenger. Som hovedkilder på temaet barnets behov for å bli sett bruker jeg bøkene *Den krevende barndommen* av Ivar Frønes, *Den viktige hverdagen* av Margareta Öhman, og *Du og barnet. Om å skape gode relasjoner til barn* av Anne-Lise Løvlie-Shibbye og Elisabeth Løvlie. I min presentasjon av steinerpedagogiske prinsipper, bruker jeg tre ulike bøker basert på foredrag av Rudolf Steiner: *Barnets oppdragelse* (1994), *Almen menneskekunnskap som grunnlag for pedagogikken* (2008), og *Eventyrdiktning i lys av åndsforskningen* (1956). Videre bruker jeg boken *Pedagogisk antropologi* av Ernst-Michael Kranich og artikkelen *Interaksjon, anerkjennelse og respons* av Arve Mathisen for å presentere moderne tenkning og praksis innen steinerpedagogikk. Som hovedkilder på temaet fortelling og barnelitteratur tar jeg utgangspunkt i bøkene *Barnelitteratur. Sjangerar og teksttypar* av Tone Birkeland, Ingeborg Mjør og Anne-Stefi Teigland, og *Barns språkutvikling: Muntlig og skriftlig* av Anne Høigård. I tillegg gir jeg eksempler fra fire barnebøker: *Nye spell av Emil fra Lønneberget* av Astrid Lindgren, *Det usynlige barnet og andre fortellinger* av Tove Jansson, *Da pappa viste meg verdensaltet* av Ulf Stark og Eva Eriksson, og *Snill* av Gro Dahle og Svein Nyhus. Utover dette bruker jeg *Rammeplan for barnehagen* fastsatt av Kunnskapsdepartementet og *Lokal rammeplan for*

*steinerbarnehagene* av Steinerbarnehageforbundet, samt supplerende artikler, tidsskrifter og bokkapitler for å underbygge argumenter gjennom flere deler av oppgaven.

### *Avgrensning og metode*

Jeg starter oppgaven med å presentere noen tendenser i moderne samfunn og barndom og noen ulike syn på barndom og oppvekst, før jeg ser nærmere på hva slags behov barn kan sies å ha knyttet til det å bli sett i barnehagen. Videre presenterer jeg steinerpedagogiske prinsipper om barnet og voksenrollen, og knytter dette opp mot steinerpedagogisk praksis rundt fri lek og fortelling. Etter det vil jeg gi en grunnleggende innføring i fortellingenes rolle i barns liv, og se nærmere på de ulike kvalitetene ved høytlesning og barnelitteratur. Til slutt vil jeg knytte de presenterte teoriene opp mot hverandre, og ut i fra dette drøfte problemstillingen.

Med det moderne samfunnet eller dagens samfunn refererer jeg til barndom, oppvekst og samfunnsstrukturer de siste 10 - 20 årene i Norge, og jeg tar utgangspunkt i litteratur og teorier datert fra 2007 til 2019. I min presentasjon av steinerpedagogiske prinsipper, kommer jeg først og fremst til å konsentrere meg rundt prinsippet om *forbilde og etterligning*. Rytmer og sansepleie er også viktige grunnprinsipper i steinerpedagogikken, men jeg mener at forbilde og etterligningsprinsippet er mest relevant å knytte opp mot temaet om anerkjennelse og samspill mellom barn og voksen. Når det kommer til temaet høytlesning og barnelitteratur ønsker jeg å ta utgangspunkt i *fortellende* barnelitteratur, altså ikke faktabøker eller beskrivende bøker, men bøker som forteller en historie. Derfor har jeg valgt å konsentrere meg mest rundt bøker som passer til aldersgruppen 3 - 6 år, fordi jeg opplever at barna i denne alderen begynner å utvise en forståelse for sammenhenger i tekst og fortellinger. Bruk av bilder i steinerpedagogikken er også et viktig tema, men jeg ønsker i denne oppgaven å konsentrere meg om fortellingene og bøker hvor både bilder og tekst står i fokus. Jeg kommer derfor ikke til å gå nærmere inn på diskusjonen rundt bildebruk spesifikt. *Den voksne og barnet* er begreper jeg bruker gjennomgående i oppgaven. Når jeg omtaler den voksne sikter jeg til en voksen omsorgsperson i relasjon til barn, enten i hjemmet eller i barnehagen. Når jeg omtaler barnet, er det snakk om barn i barnehagealder (1 – 6 år). I tillegg har jeg valgt å inkludere noen personlige observasjoner basert på egne erfaringer i ulike steinerbarnehager. Disse er ikke ment som et teoretisk grunnlag, men kun som et bilde på steinerpedagogisk praksis.

## 1. Barnets behov for å bli sett

For å finne ut av hvordan barn kan føle seg sett i barnehagen, blir det naturlig å se på hva slags behov barn har i dagens samfunn. Jeg ønsker derfor å starte med å se på hvordan hverdagen ser ut for barn i det moderne samfunnet. Videre ønsker jeg å hente frem noen moderne syn på barndom, knyttet opp mot teorier og forskning innen psykologi, sosiologi og pedagogikk. Ut i fra dette ønsker jeg å hente ut hva slags behov for å bli sett. Jeg knytter det å føle seg sett opp mot begrepene relasjon, anerkjennelse og samspill.

### *Barndom i det moderne samfunnet*

I den tiden vi lever i er det kanskje spesielt tre aspekter som kan trekkes frem som beskrivende for barns hverdag i større grad i dag enn for 20-50 år siden. Det første aspektet er det at mange flere barn i dag tilbringer de første årene av livet i barnehage. Statistisk sentralbyrå viser at det i 1963 var bare 2 % av barn i Norge som hadde barnehageplass, mens det 20 år senere, i 1983, var 24% av barn mellom 1-5 år som hadde barnehageplass (Stabbel, 2017). I 2020 går 92,2% av alle norske barn i alderen 1 – 5 år i barnehage (Statistisk sentralbyrå, 2020). Sosiolog Ivar Frønes mener dette har forandret barndommens grunntrekk, og skapt en ny, felles ramme for utvikling og læring hos moderne barn (Frønes, 2018, s. 37).

Det andre aspektet som kan sies å være beskrivende for moderne barndom, er at det moderne samfunnet er preget av høye krav til kompetanse, kunnskap og prestasjoner. Frønes kaller den tiden vi er inne i for *kompetansesamfunnet*, og mener at utdanningssystemer og kompetanseutvikling utgjør en fundamental del av barndommen i dag (Frønes, 2018, s. 15). Videre mener han at dette fører med seg en risiko for å havne utenfor. Frønes mener generelle krav til kompetanse og utvikling kan bidra til å skape negative utviklingsspiraler hvor barn tidlig settes inn i definerende roller.

Dette kompetansesamfunnet setter også sitt preg på barnehagene. I *Rammeplan for barnehagene* settes det eksempelvis krav til kompetanse og utvikling hos barna, gjennom inndeling av det pedagogiske arbeidet i fagområder (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lektor og kulturviter Kirsti Tveitereid mener det eksisterer en tendens til å generalisere barn i barnehager og skole, gjennom generelle krav til kompetanse og ferdigheter. Hun skriver:

«Barn kan på et vis bli tingliggjort når de utsettes for læremiddelpakker med ferdighetstrening i for eksempel sosial kompetanse. Det kan virke som om barn er løsrevet fra omgivelsene, kulturen og hverdagslivet de lever i, og som om alle er like, de blir lett en ensartet gruppe, en kategori» (Tveitereid, 2008, s. 8)

Det siste aspektet jeg velger å trekke frem ved moderne barndom, økt tilgjengelighet til digitale medier og internett. Åse Marie Ommundsen (2006) viser hvordan kritikeren Neil Postmann allerede på 1980-tallet hevdet at tv-mediet bidro til at hemmeligheter og kunnskaper som tidligere var forbeholdt voksne, nå var blitt tilgjengelig for barn (Ommundsen, 2006, s. 24). I dag kan dette sies å være tilfelle i enda større grad, gjennom barns tilgang til eksempelvis digitale medier og internett. Det blir viktig å ta hensyn til barn og voksnes forskjellige utgangspunkt for å tolke og forstå informasjon og innhold belaget på voksne (Ommundsen, 2006). Anne-Lise Løvlie Schibbye og Elisabeth Løvlie mener eksempelvis at barnet ikke har tilgang til samme språk og ordforråd som voksne, som utgangspunkt for å forstå og sette ord på følelser og opplevelser (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 61). I tillegg mener Frønes at barn tenker annerledes og dermed også forstår verden gjennom andre modeller enn voksne (Frønes, 2018, s. 50).

### *To syn på barndom*

I tråd med endringer i barns oppvekst skjer det også endringer i samfunnets syn på barndommen. Flere teoretikere mener at et tradisjonelt syn på barn og barndom, er et syn på barnet som uferdig eller under utvikling, med ensidig fokus på barnets fremtidspotensiale (Ommundsen, 2006, s. 27) Løvlie og Schibbye viser til at det i hundrevis av år har eksistert en tradisjon for å se barnet som en uferdig voksen, og at det ble den voksnes oppgave å forme eller «temme» barnet (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 49). De mener videre at barn er en sårbar gruppe på grunn av forskjellene mellom barn og voksne, og at voksne derfor har lett for å havne i en objektiviserende oppdragerrolle overfor barnet (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 54). Ved å se barnet som et uferdig objekt, tar den voksne for lite hensyn til barnets indre opplevelser, selvopplevelse og subjektive stemme (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 52).

Margareta Öhman (2007) knytter denne objektiviseringen av barnet opp mot tradisjonell psykologisk utviklingsteori. Hun mener psykologien lenge har vært preget av et slikt utviklingssyn på barnet, ved eksempelvis Jean Piagets stadieteori. Denne teorien ser barn som en gruppe, hvor alle går igjennom gitte, universelle stadier for utvikling (Öhman, 2007, s. 17). Öhman mener videre at disse tradisjonelle stadieteoriene er i ferd med å sprekke, og at dagens



forskning på barns utvikling er mer individualistisk: «Man kan ikke tolke barns atferd ut i fra bestemte universelle kategorier. I dag er det stor enighet om at man må ta hensyn til sammenhengen barnet er en del av for å kunne forstå et barn» (Öhman, 2007, ss. 17 - 18).

Flere er enige i at det i moderne tid har skjedd et skifte i samfunnets barndomssyn med innflytelse fra moderne forskning innen psykologi, sosiologi og pedagogikk. Professor i barnehagepedagogikk Berit Bae skriver: «Sentralt i dette skiftet er at barn sees som subjekter helt fra begynnelsen av livet, og ikke bare som objekter som skal påvirkes og formes» (Bae, 2007). Å se og å møte barnet som subjekt innebærer å ta hensyn til barnets indre liv og subjektive opplevelse, og til at barnet selv opplever seg som et individ og et eget *jeg* (Schibbye & Løvlie, 2017). Et slikt syn på barnet kan sies å i det moderne samfunnets generelle barndomssyn. Eksempelvis ble FNs barnekonvensjon inkludert i menneskerettighetsloven i 2003 (Bae, 2007). I barnehagene sørger barnehageloven og rammeplanen for at hvert enkelt barns behov og rettigheter skal bli møtt.

Det er mulig å se disse to barndomssynene som kontraster til hverandre. Likevel er det interessant å se at til tross for et økt fokus på barnet som subjekt, eksisterer det samtidig et økt fokus på utvikling og kompetanse allerede tidlig i barndommen. Frønes skriver at: «... samtidig som moderne barn er forstått som unike, møter de mye mer enn tidligere generasjoner en felles normativ utviklingsramme som influerer deres liv» (Frønes, 2018, s. 21). Løvlie og Schibbye foreslår at vi fremdeles bærer preg av tidligere oppdragende holdninger i møte med barn (2017, s. 54). Slik ser vi at samtidig som det i dag eksisterer en større respekt for barnets egenart og individuelle behov, fører kompetansesamfunnet med seg normative krav til utvikling og kompetanse.

### *Barnets behov for å bli sett*

Det kan argumenteres med at det å føle seg sett kan knyttes opp mot selvfølelse i relasjon til andre mennesker. Frønes mener at menneskets grunnleggende motivasjon ligger i å bli begjært, elsket og akseptert for den man er. Han skriver at: «Ønsket om å bli sett er nettopp ønsket om anerkjennelse» (Frønes, 2018, s. 60). Videre skal jeg vise hvordan disse moderne tendensene i barns hverdag og ulike syn på barnet, kan sies å ha en innvirkning på barns selvfølelse og behov for å bli sett.

## Relasjon

Moderne psykoanalytisk teori viser at tidlige relasjoner er vesentlig for blant annet barnets følelsesmessige utvikling og selvfølelse. Öhman viser til forskning av psykoanalytikeren Donald Winnicott som viser hvordan barnet danner seg en selvfølelse gjennom å speile seg i den voksnes blikk, og på denne måten føle seg sett og forstått (Winnicott, sitert i Öhman, 2007, s. 22). I relasjoner til andre danner barnet seg et bilde av seg selv og omverdenen: «Barnet samler erfaringer i sine levde opplevelser av bekreftende samspill og bygger gjennom disse opp tillit på flere nivåer; på den ene siden til sin omsorgsgiver og verden, men også til gode selvopplevelser og en økende selvbevissthet...» (Öhman, 2007, s. 28). Det blir altså viktig for barnets selvfølelse å knytte gode, følelsesmessige bånd til omgivelsene.

I sosiologien blir begrepet *primærsosialisering* brukt for å beskrive barnas første, nære og viktige sosialisering de første årene, og er tradisjonelt blitt knyttet til barnets familie (Frønes, 2018, s. 42). På grunn av barnehagens sentrale rolle i barns tidlige liv i det moderne samfunnet, kan også barnehagen ses som en del av barns primærsosialisering i dag (Frønes, 2018). Derfor kan relasjoner i barnehagen bli vesentlig for barnets selvfølelse og opplevelse av seg selv. Öhman mener at forskning på relasjonen mellom barn og omsorgsgiver også kan overføres til å gjelde relasjonen mellom barn og pedagog i barnehagen (Öhman, 2007, s. 21). I barnehagen har pedagogen en unik mulighet til å legge til rette for at barnet gjør seg gode erfaringer i relasjon til andre.

Som vist eksisterer det i dagens samfunn normative mål for utvikling og kompetanse, også i barnehagen (Frønes, 2018). Bae (2007) mener at hvis barnet utsettes for relasjonsmønstre som utelukkende møter barnet som objekt og ikke tar hensyn til barnets indre verden, kan det føre til svekket selvfølelse. Barn er på mange måter avhengig av den voksne, og den voksne sitter på kunnskap som barnet enda ikke har lært (Schibbye & Løvlie, 2017). Öhman mener at den voksne bør være bevisst sin definisjonsmakt i samspill med barn: «Mellom voksne og barn er relasjonen alltid asymmetrisk, og den voksne har bestandig ansvaret for kvaliteten i samspillet» (Öhman, 2007, s. 21). I barnehagen betyr dette at pedagogen har ansvar for at barnet opplever gode relasjoner som bygger opp under sin selvfølelse.

## Anerkjennelse

Løvlie og Schibbye mener det blir viktig som voksen i relasjon til barn, å kunne balansere mellom opplevelsen av barnet som avhengig av den voksne, og samtidig skape et rom for barnets egen opplevelse og indre verden (2017, s. 50). Det kan derfor bli viktig at pedagogen i noen situasjoner evner å legge fra seg sine pedagogiske ambisjoner, til fordel for en genuin følelsesmessig tilstedeværelse i respons til barnets opplevelsesverden (Öhman, 2007, ss. 27 - 28). Öhman (2007) mener det blir viktig for barnets tillit til seg selv og til omverdenen, å få oppleve genuint bekræftende samspill med nære voksne i sin hverdag. Denne genuint bekræftende væremåten faller innenfor begrepet *anerkjennelse*. Løvlie og Schibbye definerer anerkjennelse som nettopp å genuint bekræfte og akseptere barnets indre verden og opplevelser: «Å anerkjenne barnet du møter, er nettopp å *se* barnet og å *verdsette* barnet» (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 48). De påpeker at det ikke er den ytre, verbale anerkjennelsen av barnets prestasjoner eller læringsutbytte som blir viktig. Et ensidig fokus på dette vil kunne føre til at barnet vurderer seg selv ut i fra oppnådde eller ikke oppnådde prestasjoner og krav (Schibbye & Løvlie, 2017).

Anerkjennelse av barnet handler derfor om å ta barnets indre opplevelsesverden på alvor. Når barnets følelser og opplevelser blir tatt på alvor, føler barnet at det selv blir tatt på alvor som et subjekt og et *jeg* (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 51). Frønes (2018) mener at kompetansesamfunnet ikke tar nok hensyn til barns ulikheter, og at dette som vist kan medføre negative utviklingsspiraler hos enkelte barn. I tillegg mener Løvlie og Schibbye (2017) at på grunn av den voksnes definisjonsmakt i relasjon til barn, er det lett å sette definerende merkelapper på barns personligheter. De mener dette er en objektivisering av barnet, som ikke tar barnets indre verden og subjektive opplevelse på alvor. Kjernen i å få barnet til å føle seg sett og utvikle en positiv selvopplevelse kan altså si å ligge i anerkjenne barnets indre opplevelsesverden. Ut i fra dette kan det ses som viktig at barnehagene har fokus på å formidle til hvert enkelt barn at han og hennes hverdag, lek, følelser og interesser her og nå er av stor betydning, som en motvekt til samfunnets økte fokus på utviklings- og kompetansekrav.

## Anerkjennende samspill

Løvlie og Schibbye mener deler av den anerkjennende holdningen til barn ligger i voksnes evne til å lytte, og å legge til rette for åpne og tillitsfulle samtaler. De mener at barnet trenger å dele og bearbeide følelser for å få tak i dem: «Dersom jeg som voksen ikke interesserer meg for barnets følelser, kan jeg risikere at barnet mister tilgangen til hva det føler» (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 23). Det kan argumenteres med at på grunn av moderne barns tilgang til digitale medier, blir barn i dag lett eksponert for alvorlige tema belaget på voksne. Frønes mener at små barn identifiserer seg med og lærer normer og verdier fra blant annet mediefigurer (Frønes, 2018, s. 43). Slik blir det viktig at dagens barn får mulighet og hjelp til å bearbeide og å forstå følelser og observasjoner de har knyttet til medier. Et viktig poeng for å se barnet i barnehagen blir å skape et rom for barnets bearbeidelse av sine opplevelser og følelser.

Det kan være en utfordring å få til slike samtaler, fordi barna ikke har utviklet samme språklige repertoar som voksne for å snakke om hvordan de har det, og fordi barn ofte er mest tilstede i øyeblikket (Schibbye & Løvlie, 2017). Løvlie og Schibbye (2017) mener at det å lytte til barnet innebærer å klare å legge til side sitt eget bevissthetsinnhold og fokusere helt på barnets opplevelse og uttrykk. Öhman trekker frem begrepet *tenkende par* av psykoanalytikeren James S. Grotstein, og mener at et godt grep for å skape et gjensidig, anerkjennende samspill mellom barn og voksen er å ha noe å forske på sammen. Dette kan være et felles objekt eller utgangspunkt for undring, og på denne måten vil begge være en likeverdig del av en tenkende par (Grotstein, sitert i Öhman, 2007, s. 23 – 24). Öhman mener videre at pedagogen på denne måten kan hjelpe barnet å bygge en bro mellom sin indre verden og den fysiske, og å sette ord på følelser og opplevelser (2007, s. 24).

Slik ser vi at barnets behov for å bli sett i sin hverdag kan knyttes opp mot behovet for gode og trygge voksenrelasjoner i sin hverdag, og behovet for anerkjennelse av seg selv som subjekt og sin hverdag, og at barnet trenger rom og tilrettelegging for å sette ord på følelser og opplevelser.

## 2. Steinerpedagogikkens syn på barnet og voksenrollen

### *Barnet*

Til grunn for steinerpedagogikkens syn på barnet, ligger antroposofien og Rudolf Steiners syn på mennesket. Steiner så på mennesket som noe mer enn sitt fysiske legeme, og mente at mennesket blant annet har en livskraft og en sjelelig og åndelig dimensjon (Steiner, 1994). I tillegg så han på tanken, følelsen og viljen som sterke, iboende drivkrefter i mennesket (Steiner, 2008). Videre satte Steiner (1994) menneskets livsløp inn i syvårsperioder. Han så på hver syvårsperiode som unike faser hvor forskjellige deler av mennesket utvikles. I Steiners syn på utvikling som syvårsperioder, foregår den første syvårsperioden fra barnets fødsel og frem til tannfelling i syvårsalderen. Her mener Steiner at det først og fremst er barnets fysiske legeme som skal ta form, og at barnet de første syv årene oppdrar seg selv gjennom etterligning av den fysiske verdenen. I tillegg mente han at det først og fremst er viljen som er det lille barnets drivkraft for etterligning, og at den tenkende, kognitive forståelsen først kommer i senere utviklingsløp (Steiner, 1994). Ifølge Ernst-Michael Kranich ser steinerpedagogikken derfor på viljeskreftene som den rådende drivkraften for læring i tidlig barndom. Kranich mener at barnet har en naturlig og umiddelbar streben etter å tilnærme seg og å etterligne sine omgivelser (Kranich, 2003).

Slik blir *etterligning* et sentralt begrep i steinerpedagogikkens syn på barnet. Steiner skriver at: «Barnet etterligner alt som foregår i den fysiske omgivelse, og under denne prosess gydes dets organer inn i de former som de så senere beholder» (Steiner, 1994, s. 20). Steiners utsagn kan tolkes som at barnet i de første syv leveårene skal utvikle sin grunnleggende form kroppslig, og sin grunnleggende oppfattelse av verden. For at dette skal utvikle seg på en god måte, blir det å være bevisst barnets etterligning vesentlig i steinerpedagogikken fordi barnet naturlig og umiddelbart etterligner omgivelsene rundt seg. Ifølge Kranich ser steinerpedagogikken altså på etterligning som den mest virkningsfulle utviklingskraften i barnehagealder (Kranich, 2003, s. 80). Han forklarer dette med at barnet lever seg så inn i sin iakttagelse av omgivelsene at det utløser en umiddelbar trang til å selv utføre samme bevegelse eller handling (Kranich, 2003, s. 81). Ut ifra dette kan etterligning i steinerpedagogikken ses på som en umiddelbar og ubevisst lærings- og utviklingsprosess i barnet de syv første leveårene.

I tillegg til at barnet ifølge Steiner oppdrar seg selv gjennom viljedrevet etterligning, mente Steiner også at barnet er ukritisk til det som etterlignes. Barnet er dermed hengitt, men også prisgitt sine omgivelser (Steiner, 2008). Til grunn for dette ligger en ide om at barnets grunnimpuls og ubevisste antakelse de første syv leveårene, er at verden er moralsk (Steiner, 2008). Dette kan tolkes som at barnet i disse årene ikke har et kritisk blikk på omgivelsene, men er godtroende og hengiven til alt det opplever. Kranich mener at barnets iakttagelse av omgivelsene, hengivenhet til omgivelsene og viljesaktivitet til sammen utgjør en samlet enhet i barnets opplevelsesverden, og at denne enheten blir adskilt i senere alder (Kranich, 2003, s. 81). Dette kan sammenlignes med at vi voksne kan observere noe og samtidig distansere oss fra det. Vi kan i større grad enn barnet kontrollere følelser og impulser vi har knyttet til omverdenen. Ut ifra dette mener steinerpedagogikken at barnet altså ikke kan distansere seg fra omgivelsene på samme måte som voksne. Dermed blir det viktig for steinerpedagogikken at barnet må få oppleve estetiske, gode og trygge omgivelser i sin hverdag, som utgjør gode forbilder til etterligning.

### *Voksenrollen*

Med dette synet på barnet som utgangspunkt i steinerpedagogikken, blir det vesentlig med kjærlige og tilstedeværende voksenrelasjoner i barnets omgivelser. Steiner mente at man som voksen må hjelpe barna å bygge opp under barnets opplevelse av verden som god, slik at barnet gis motivasjon i møte med omverdenen. «Det oppløftende og storslåtte med barna er jo at de utgjør en menneskerase som tror på moralen i verden, og derfor også tror på at man gjør rett i å etterligne verden» (Steiner, 2008, s. 155). I steinerpedagogikken er derfor *forbilde* et vesentlige nøkkelord for den voksne i relasjon til barnet den første syvårsperioden. Steiner så på all oppdragelse som selvoppdragelse (Steiner, 1994). Han mente derfor at det ikke er den voksne som oppdrar barnet, men barnet som oppdrar seg selv gjennom etterligning av den voksne. Fordi barnet etterligner ukritisk, blir det opp til den voksne i barnets omgivelser å være bevisst sin egen væremåte, sine handlinger og sine følelsesmessige uttrykk (Steiner, 1994). Hovedfokuset hos steinerpedagogen ligger derfor på å være bevisst sin egen rolle som forbilde for barnets etterligning.

Fordi Steiner mente at kognitiv forståelse og refleksjon først kommer senere i barnets liv, mente han at barna ikke tar til seg belærende ord fra en voksen i den første syvårsperioden: «Moralske talemåter, fornuftige belæring virker ikke på barnet på den angitte måte, men det som de voksne i dets omgivelse gjør, som er synlig for dets øye» (Steiner, 1994, s. 20). Derfor

er det den voksnes handlinger og væremåte, og ikke det verbale språket, som blir viktigst i Steiners syn på oppdragerens rolle de første syv årene av barnets liv. I tillegg blir det viktig i steinerpedagogikken at den voksne kan undre seg sammen med barna. Det blir viktig at steinerpedagogen ikke prøver å lære barnet statiske slutninger om verden, men undrer seg sammen med barnet slik at begrepene får vokse og utvikle seg frem til barnet er klar for å skape seg en selvstendig forståelse (Steiner, 2008).

På grunn av steinerpedagogikkens syn på den voksne som handlende forbilder for barna, ligger det en praktisk tilnærming til voksenrollen i steinerbarnehagene. Pedagogen er derfor i mange steinerbarnehager engasjert i praktiske gjøremål, slike som matlaging, håndarbeid og hagestell. I følge Kranich (2003) har steinerbarnehagene fokus på pedagogenes praktiske gjøremål i barnehagehverdagen som forbilder for barnas etterligning og lek. Dette bidrar til at barnet gjennom etterligningen skaper seg en grunnforståelse for verden (Kranich, 2003).

I tillegg til handlinger og praktiske gjøremål som inspirasjon til etterligning og lek, blir også følelsesmessig væremåte og innlevelse viktig i steinerbarnehagene. *Den lokale rammeplanen for steinerbarnehagene* forklarer at det ikke kun er de voksnes handlinger som etterlignes, men også følelsesuttrykk (Steinerbarnehageforbundet, 2018). Som vist mener steinerpedagogikken at barna hengir seg helt til omgivelsene, og ukritisk tar til seg det som den voksne uttrykker. Det blir derfor viktig at den voksne er bevisst sin egen kroppslige og følelsesmessige formidling i sin relasjon til barna. Med utgangspunkt i det å bygge opp under barnets oppfattelse om at verden er god, blir trygghet og kjærlighet er viktige ord som gjentas flere ganger i *Den lokale rammeplanen* (Steinerbarnehageforbundet, 2018). I tillegg legges det vekt på den voksnes evne til å se hvert enkelt barn og å skape en trygg og god relasjon, og den lokale rammeplanen understreker at: «Emosjonell utvikling skjer i relasjon til nære og trygge voksne og danner det viktige grunnlaget for en sunn psykisk helse» (Steinerbarnehageforbundet, 2018, s. 11)

### *Samspill og anerkjennelse i steinerpedagogikk*

I tråd med samfunnets endringer i syn på barndom og oppvekst de siste 50 årene, blir det naturlig å tenke seg at det også skjer endringer i steinerpedagogikken. Som vist står barnets selvoppdragelse gjennom etterligning, og den voksnes rolle som forbilde for barna i sine handlinger og væremåter, sterkt i steinerpedagogisk praksis. Likevel er det viktig å se Steiners syn på forholdet mellom barn og voksen i lys av den tiden som har gått. Som vist kan man si at barnet i dag har behov for å bli sett som subjekt i barnehagen gjennom trygge og gode

relasjoner, anerkjennelse og samhandling. Steiner selv uttalte seg lite om disse begrepene knyttet til relasjonen mellom barn og voksen, og hadde fokus på den voksne som forbilde for barnets selvopppdragelse gjennom etterligning (Steiner, 1994). Arve Mathisen (2016) mener at for å kunne gjøre steinerpedagogikken mer aktuell i dagens samfunn, kan det være nødvendig å utvide etterligningsbegrepet og voksenrollen. Han argumenterer for at den voksnes rolle i en steinerbarnehage går lengre enn å opptre som gode rollemodeller, og å skape gode rammer og omgivelser for etterligning og lek. Videre mener han at det som skjer i kommunikasjonen og relasjonen mellom barn og voksne er vesentlig for barnets utvikling.

Steiners syn på barnet og den voksnes rolle kan sies å ha ført til en kultur i steinerbarnehagene for at de ansatte skal være i aktiviteter som utgjør gode eksempler for barn, slike som matlaging og husarbeid. Mathisen mener dette er en verdifull tradisjon, men at fokuset på hvordan den voksne skal opptre foran barnet blir for ensidig, og ikke tar nok hensyn til den verdifulle samhandlingen mellom barn og voksen:

«I svært liten grad uttalte Steiner seg om hvordan voksne kan eller bør respondere på barns henvendelser eller aktiviteter. Det er eksempelet som fikk oppmerksomhet, de voksnes atferd foran barna, men ikke den rytmiske kommunikasjonen hvor ord og handlinger pulserer frem og tilbake mellom barn og voksne» (Mathisen, 2016, s. 5).

Som jeg har vist spiller, ifølge nyere tenkning innen psykologi, sosiologi og pedagogikk, relasjonen og samspillet mellom barn og voksen en vesentlig rolle for barnets selvfølelse. Derfor argumenterer Mathisen for at interaksjon, anerkjennelse og respons kan utgjøre et supplerende element i steinerpedagogisk tenkning.

Dette nye synet på steinerpedagogikk kan sies å gjenspeiles i *Den lokale rammeplanen for steinerbarnehagene*, som blant annet skriver at: «Gjennom samtale og lyttende dialog legger barnehagemedarbeidere til rette for at barnet blir sett og hørt og opplever seg som en betydningsfull person i fellesskapet» (Steinerbarnehageforbundet, 2018, s. 31). I tillegg skriver Den lokale rammeplanen at hvert barn i steinerbarnehagen skal få oppfylt behovet for nærhet og voksenkontakt, oppleve anerkjennelse og respekt for sin integritet og personlighet, og få hjelp til å bearbeide vonde opplevelser (Steinerbarnehageforbundet, 2018, s. 12).



### 3. Fri lek og fortelling i steinerbarnehagene

#### *Den frie leken*

Med utgangspunkt i steinerpedagogikkens syn på at barnet oppdrar seg selv gjennom etterligning, blir det viktig i steinerbarnehagene å gi mye rom og tid til barnets frie utfoldelse. Den frie leken har derfor fått en stor plass i steinerpedagogisk praksis. Kranich ser på leken som en forvandling av den umiddelbare etterligningen, og leken blir en del av etterligningsbegrepet i steinerpedagogikken (Kranich, 2003). Barnet leker det som det har sett og iaktatt i verden rundt seg: «Lekens innhold næres av det som barnet har opplevd av voksenaktiviteter og ellers av alt som foregår rundt det» (Kranich, 2003, s. 92). På denne måten kan leken ses på som en del av barnets hengivenhet til verden og vilje til selvstendig læring. Videre mener Kranich (2003) at det derfor er en av steinerbarnehagenes viktigste oppgaver å stimulere barna til en rik lekeaktivitet.

På grunn av at leken ses som barnets måte å tilnærme seg verden, blir det viktig i steinerpedagogisk praksis at leken er fri og skjer på barnets premisser. *Den lokale rammeplanen* for steinerbarnehagene mener at det er den voksnes oppgave i steinerbarnehagen å balansere mellom å holde seg i bakgrunnen og la barna utfolde seg fritt, og å gripe inn når det trengs (Steinerbarnehageforbundet, 2018, s. 23). Dette kan tolkes som at den voksne skal unngå å styre leken, men la barnet eie sin egen lek og utforskning. For å fremme barnets selvstendige, frie og skapende uttrykk i leken, fokuseres det i steinerbarnehagene på å gi barna enkle materialer og leketøy til lek, slik at barna selv kan bruke kreativiteten for å gi liv til former og rom (Kranich, 2003). Eksempelvis kan treklosser bli til mange slags byggverk, og kan samtidig fungere som biler, dyr eller penger. Med dette ser vi at steinerpedagogikken vektlegger barnets egen opplevelsesverden gjennom den fri leken.

#### *Fortelling i steinerbarnehagene*

I steinerbarnehagenes praksis står den muntlige fortellertradisjonen sterkt. Fordi Steiner mente at barnet ikke lærer av kunstige belæringer, blir barnets møter med levende bilder og fortellinger viktig i steinerpedagogikken. Gjennom pedagogens valg av ulike fortellinger får barna noe å strekke seg etter, som bygger opp under antagelsen om at verden er god (Steiner, 2008). Marianne Tellmann (2016) forklarer hvordan steinerbarnehagene på forskjellige måter utøver et mangfold av fortellinger i barnas hverdag: Som rød tråd i ringen, i eventyrstund og i

hverdagsfortellinger mellom barn og voksne. I følge *Den lokale rammeplanen for steinerbarnehagene* bidrar den muntlige fortellingsformen til at barna danner seg egne, indre bilder av det som blir fortalt, og på denne måten styrker sin forestillingsevne og fantasi (Steinerbarnehageforbundet, 2018, s. 36).

Muntlig fortelling av eventyr står spesielt sterkt som fortellingsform i steinerpedagogisk tradisjon, og eventyrenes allmenne og handlingsrettede fokus kan sies å samsvare godt med steinerpedagogikkens syn på vilje, handlekraft og etterligning som sterke drivkrefter i barnet de første syv leveårene (Kranich, 2003, ss. 54 - 56). Rudolf Steiner (1956) mente at eventyrene appellerer til noe dypere i mennesket. Eventyrene er ikke knyttet til konkrete steder, tider eller skjebner, og fremstiller ikke konkrete situasjoner vi bevisst kan kjenne oss igjen i. Steiner mente at de i stedet appellerer til de allmenne verdiene i vårt indre ubevisste, og har dermed en dypere, ubevisst virkning på menneskets sjel:

«det som kommer til uttrykk i de forskjellige eventyr, er ikke noe som mennesket kan bringes inn i ved en bestemt livssituasjon, er ikke et snevert begrenset område av menneskelig opplevelse, men noe så dypt i menneskesjelens opplevelser at det er almenmenneskelig» (Steiner, 1956, s. 5).

Eventyrenes allmenmenneskelige budskap om hvordan man kan klare seg i livet og i kampen mellom det gode og onde, utgjør derfor ifølge steinerpedagogisk tenkning sterke bidrag til barns etterligning og forståelse av verden (Steinerbarnehageforbundet, 2018, s. 36).

Med utgangspunkt i dette utgjør eventyrstunden en viktig del av det daglige pedagogiske programmet ved storbarnsavdelinger i steinerbarnehagene (Kranich, 2003). I min egen erfaring med eventyrene i steinerbarnehagene har jeg opplevd eventyrstunden som et høytidelig element i barnas hverdag. Fortellingen foregår ofte i et eget rom eller en avgrenset del av avdelingen, og pedagogen tenner ofte et lys og synger eller spiller en sang før hun forteller eventyret foran hele barnegruppa. Hensikten med denne høytidelige muntlige fortellerstunden er både å bidra til barnas språkutvikling, og også å styrke barnas fantasi og forestillingsevne (Steinerbarnehageforbundet, 2018). Gjennom at et eventyr gjentas uavbrutt for barnegruppen hver dag over en lengre periode, får barna fordype seg i fortellingen og språket (Kranich, 2003, s. 94). Ifølge Kranich, blir det vesentlig at pedagogen lever seg inn i fortellingen, og etterstreber et billedrikt og nyansert språk.

## *Barnelitteratur i steinerbarnehagene*

Som vist innledningsvis er høytlesning av barnebøker noe som verken nevnes som pedagogisk verktøy i *Den lokale rammeplanen for steinerbarnehagene*, eller som nevnes blant Tellmanns eksempler på fortellinger i steinerbarnehagehverdagen. Det er tilsynelatende vanskelig å finne teori om høytlesning og barnebøker blant steinerpedagogisk tenkning. Ut ifra dette er det vanskelig å si noe sikkert om den steinerpedagogiske praksisen rundt bruk av barnebøker. Rudolf Steiner selv har sagt om bildebøker for barn at: «Billedbøker med figurer som man kan bevege ved å trekke i snorer er også meget gode. På denne måten kan barnet selv omsette det døde bildet i handling og liv» (Steiner, 1994, s. 21). Utover dette er det som vist den muntlige fortellertradisjonen og eventyrene som i stor grad blir trukket frem som den viktigste fortellerformen i steinerpedagogisk teori.

Når det kommer til bruk av høytlesning av barnebøker i steinerbarnehagene i praksis, er dette noe som arter seg forskjellig i ulike steinerbarnehager i Norge. Eksempelvis har Solrosen steinerbarnehage i Oslo ikke barnebøker tilgjengelig for barna på avdeling. Her foregår barnas møte med fortellinger i barnehagehverdagen utelukkende gjennom muntlig fortelling og eventyr. I Eventyrbrua steinerbarnehage i Oslo har avdelingene derimot barnebøker lett tilgjengelig for barna, eksempelvis i områder for frilek, slik at barna kan bla i bøker eller lese sammen med en voksen på egen initiativ. Et tredje eksempel er Sommerfuglen steinerbarnehage i Trondheim, som også har barnebøker tilgjengelig på avdelingene. Her ligger bøkene øverst i en hylle, slik at de ikke er umiddelbart tilgjengelig for barna under eksempelvis frilek, men kan hentes frem ved behov eller ønske. Slik ser vi at det eksisterer ulik praksis rundt bruken av barnelitteratur i steinerpedagogikken i Norge.

## **4. Fortellingenes rolle i barns liv**

I løpet av sin oppvekst, vil barn i dagens samfunn møte mange ulike former for fortellinger som på hver sin måte påvirker barnas liv. Birkeland, Mjør og Teigland (2018) mener at fortellinger er fundamentale for vår forståelse av sammenheng og mening i verden, og at det å kunne fortelle bidrar til å forstå oss selv og våre opplevelser. De presenterer hvordan ulike fiktive fremstillinger kan styrke forestillingsevnen og vekke undring gjennom å gi tilgang til erfaringer utenfor vår egen virkelighet. I denne delen av oppgaven ønsker jeg å presentere hvordan ulike typer fortellinger utgjør en viktig del av barnehagebarnas hverdag.

## *Muntlig fortelling og høytlesning*

Ordet fortelling er et vidt begrep som dekker mange ulike kategorier innen blant annet litteratur og diktning. I denne oppgaven velger jeg å se fortellinger for barn innenfor to ulike fortellerformer: Muntlig fortelling og høytlesning av barnelitteratur. Muntlig fortelling har tradisjonelt blitt knyttet til gjenfortelling av blant annet myter, sagn og folkeeventyr (Folkedikting, 2019). Men begrepet muntlig fortelling i barnehagen kan også benyttes om andre typer fortellinger, som eksempelvis hverdagsfortellinger eller vitser. Det som kan sies å definere muntlig fortelling er at den som forteller har satt seg inn i fortellingen, og forteller fritt uten tekst. Frigjørelse fra teksten gir rom for blikkontakt og kroppslig innlevelse. Fridunn Tørå Karsrud (2014, s. 15) skriver at den muntlige fortellerformen skaper rom til fortellerens absolutte nærvær og en mulighet til å gi av seg selv. I mange barnehager i dag står muntlig fortelling sterkt som pedagogisk verktøy for blant annet språkopplæring.

I mange barnehager praktiseres det høytlesning, spesielt av bildebøker. Høytlesningen kan sies å befinne seg et sted mellom det muntlige og det skriftlige språket, og kan ses som en første introduksjon til skriftlige språkformer for barna. Birkeland, Mjør og Teigland (2018) vektlegger det å være sensitiv overfor barnet i en fortellersituasjon, og å skape de riktige omstendighetene for fortellingen. De foreslår at når man forteller til en stor barnegruppe egner det seg best å fortelle muntlig, mens høytlesning av bildebøker egner seg bedre for en mindre barnegruppe, slik at alle får mulighet til å se bildene (Birkeland, Mjør, & Teigland, 2018, s. 22). En form for høytlesning som skiller seg fra en høytidelig fortellerstund for en stor barnegruppe, er den nære lesesituasjonen mellom barn og voksen, eksempelvis mellom pedagog og en liten barnegruppe i barnehagen. Denne fortellersituasjonen har en særegen kvalitet ved at den gir rom for pauser, dialog og undring. En slik fortellersituasjon kaller Anne Høigård (2013) for *dialogisk høytlesning*. Dette skal jeg komme nærmere innpå senere.

## *Eventyr*

Eventyrene har fått en stor plass i kulturen vår, og er en del av mange barns hverdag. Birkeland, Mjør og Teigland (2018) beskriver eventyrene som allmennmenneskelige og eksistensielle. Eventyrene setter ofte verden inn forenklete sannheter og motsetninger. Eksempelvis settes det onde opp mot det gode, og ondskapen blir som regel beseiret. I tillegg kan det sies at heltene og karakterene i eventyrene også er generelle og allmennmenneskelige. Vi ikke får tilgang til heltens følelser og indre liv, men fokuset ligger på heltens handlinger,

utvikling og de valgene han eller hun tar underveis. Dette gjør at historiene ikke blir subjektive, men appellerer til allmenne og eksistensielle prosesser (Eide, 1990).

Psykologisk forskning hevder at fortelling av eventyr kan ha en tereapeutisk virkning på barnet. Birkeland, Mjør og Teigland presenterer en teori av den østerrikske psykologen Bruno Bettelheim, som beskriver hvordan barn kan få utløp for ulike følelsesmessige impulser og frustrasjoner gjennom å bli fortalt eventyr. Birkeland Mjør og Teigland skriver at: «... eventyret gir barnet høve til å projisere (overføre) dei negative kjenslene over på det vonde i eventyra, og slik kan det unngå angst og skuld» (Bettelheim, sitert i Birkeland, Mjør og Teigland, 2018, s. 58). Professor i litteratur Tom Eide mener at de onde, fantastiske elementene i eventyrene representerer angstskapende impulser i barnet, og at når det onde møtes og overvinnes, overvinnes også angsten. «Det ubevisstes demoner nøytraliseres av bevissthetens lys. Når trollet kommer ut i solen så sprekker det» (Eide, 1990, s. 13). På denne måten kan eventyrene bidra til at barn får kjenne på selvstendighet, selvtillit og mot, og aller viktigst: Det å kunne forestille seg løsninger på konflikter. I tillegg handler mange av eventyrene om det å vokse og å utvikle seg. Mange eventyr viser hvordan heltene løsrives seg fra hjemmet, utvikler seg og finner sin egen vei. Helten, ved eksempelvis Askeladden, starter ofte hjemme i en liten og hjelpeløs tilstand, og gjennomgår så en reise eller utvikling som gjør at han til slutt klarer å bekjempe uhyret. Eide påpeker hvordan fokuset ofte ligger på heltens evne til å vokse og utvikle seg som et avgjørende element for eventyrets lykkelige slutt (Eide, 1990).

### *Barnelitteratur*

Mest fortellinger fra den muntlige gjenfortellingstradisjonen tidligere sto sterkt, har ulike former for skriftlig barnelitteratur stadig fått en sterkere posisjon i mange barns hverdag. I mange moderne barnebøker er barnet subjektet, og leseren får tilgang til barnets tanker og følelser. Slik prøver barnelitteraturen å se verden fra barnets perspektiv (Birkeland, Mjør, & Teigland, 2018). Lek utforskning og hverdagshendelser er eksempelvis sentrale motiver i mange barnebøker.

De aller yngste barnas første møte med bøker er ofte knyttet til bilder eksempelvis i pekebøker som virkemiddel for språkopplæring (Birkeland, Mjør, & Teigland, 2018). Etter som barnet utvikler mer språk, begynner barnets opplevelse av boka å gå utover det som ses på bildet, og barnet gjør seg egne tanker om personer og handlinger (Høigård, 2013).

Birkeland, Mjør og Teigland (2018, s. 107) mener at barn fra treårsalderen av møter bøker

som er mer komplekse i tekst og bilde. Det er kanskje spesielt to kategorier som kan sies å passe best for barnehagebarna i alderen 3 - 6 år. Den episodiske fortellingen er bøker bestående av flere korte enkeltepisoder som kan stå for seg selv, men knyttes til hverandre gjennom en eller flere sentrale personer (Birkeland, Mjør, & Teigland, 2018). Dette kan være eksempelvis illustrerte barnebøker slike som bøkene om *Emil fra Lønneberget*. Den episodiske fortellingen skiller seg fra barneromanen, hvor handlingen strekker seg over flere sammenhengende kapitler. Med sine korte, enkeltstående kapitler kan det argumenteres for at den episodiske fortellingen er bedre egnet for barnehagebarn enn barneromanen, som krever en mer moden hukommelse og konsentrasjonsevne over tid.

Den andre kategorien som kan sies å egne seg spesielt godt til denne barnegruppa er bildeboka. Sammenhengen mellom tekst og bilder i bildeboka, gir barnehagebarna mulighet til å følge med og hente ut egne observasjoner i fortellingene. Denne sammenhengen mellom tekst og bilde kalles *ikonotekst*. Birkeland, Mjør og Teigland (2018) forklarer at det er ikonoteksten som skiller bildeboka fra andre illustrerte barnebøker. I en illustrert barnebok kan teksten stå for seg selv, mens i bildeboka utfyller bilde og tekst hverandre gjennom å presentere ulik informasjon som til sammen blir en enhet.

## 5. Kvaliteter i høytlesning og barnelitteratur

Som utgangspunkt for drøfting av problemstillingen ønsker jeg i denne delen å presentere ulike kvaliteter i høytlesning og barnelitteratur, og videre gi noen konkrete eksempler fra barnelitteraturen som kan knyttes opp mot det å se barnet.

### *Dialogisk høytlesning*

Eventyrfortelling og dialogisk høytlesning kan sies å dekke to forskjellige områder i barns møte med tekst og fortelling. Muntlig fortelling av eventyr uten avbrudd gir barnet mulighet til å fordype seg i språk og handling, og kan derfor sies å utgjøre språklige og menneskelige forbilder for barna. Dialogisk høytlesning kan gi barna språklige og sosiale erfaringer, gjennom at barnet selv får være en aktiv deltaker i situasjonen. Høigård (2013, ss. 80 - 82) mener det er viktig for barn å både bli fortalt tekster uten avbrudd, og å oppleve tekster med samtalebrudd og undring rundt handling, tekst og bilder. Eksempelvis mener hun at å snakke om handlingen i en bok utvider barnets evne til *dekontekstualisering*. Dekontekstualisering innebærer at barn lærer seg å snakke om noe som har hendt, eller skal hende (Birkeland, Mjør,

& Teigland, 2018, s. 16). Birkeland, Mjør og Teigland argumenterer for at skriftlige tekster har et gjennomtenkt språk som utgjør gode forbilder for at barna selv skal kunne fortelle om egne opplevelser. Videre mener de at det er viktig for barn å oppleve slik dialogisk høytlesning, fordi gjennom samtale om fortellingene øver og styrker barnet sin evne til undring. De mener at bildeboka egner seg spesielt godt i en slik dialogisk høytlesningssituasjon, fordi bildet inviterer til pauser og samtale rundt det som fremstilles (Birkeland, Mjør, & Teigland, 2018, s. 121). Slik kan dialogisk høytlesning kan skape rom for dialog og samspill mellom voksen og enkeltbarn eller en liten barnegruppe.

### *Barnelitteraturens kvaliteter*

Høigård (2013) mener at den voksnes egen opplevelse og engasjement i boka som leses har en effekt på barnet i lesesituasjonen. Hun poengterer videre at barn utviser glede ved det å finne igjen en bok de liker, lese den på nytt og oppdage nye detaljer og sammenhenger. Bokens evne til å skape denne gjenkjennelsesgleden sammenhenger med bokens kvalitet (Høigård, 2013, s. 80). Å være bevisst på kvalitet i bøkene vi velger for barn kan derfor være viktig. Ommundsen mener at spesielt bildeboken åpner for flere nivå i handlingen, og skriver at: «Tekster med flere lag, der man oppdager noen lag ved første lesning og andre lag ved senere lesninger, er et tegn på kvalitet som kan gi store leseopplevelser enten man er stor eller liten» (2004, s. 206). Høigård mener at moderne barnebøker kan hjelpe barna å finne ord for ting de opplever og temaer som er aktuelle for dem: «Nyere barnebøker har også andre temaer og andre tilnærminger til mange livsspørsmål enn det som var vanlig tidligere. Gjennom bøkene kan barna få ord for vanskelige områder i livet, så vel som den villeste humor» (Høigård, 2013, s. 80). I tillegg ender barnebøkene, i likhet med eventyrene, ofte med en lykkelig slutt, noe som for barnet representerer det trygge og stabile, og optimisme for fremtiden (Birkeland, Mjør, & Teigland, 2018). Kirsti Tvetereid (2008, s. 8) foreslår at skjønnlitteraturen kan utgjøre en viktig rolle i skoler og barnehager, og mener at gode barnebøker gir barna gode forbilder i vennskap, relasjoner og selvfølelse, gjennom karakterenes styrker og kompetanse, gode dialoger med varme, respekt og samvær.

### *Barnelitteratur som ser barnet*

Mye av kvaliteten i barnebøker kan sies å ligge i hvordan ulike tema og motiv blir fremstilt. Når det kommer til dette, mener Birkeland, Mjør og Teigland (2018, s. 31) at det er det umiddelbare motivet som blir viktigst for en barneleser. Der hvor et overordnet tema kan være eksempelvis kjærlighet eller omsorg, er et motiv det mer konkrete som fremstilles i handlingen. Slik blir det viktig å være bevisst både temaer og de konkrete motivene i barnelitteraturen og hvordan disse fremstilles for barnet. Som vist er samspillet og relasjon mellom barn og voksen vesentlig for barnets selvfølelse i tidlig alder. Nettopp dette samspillet mellom barn og voksen er et gjennomgående motiv i mye av barnelitteraturen. Mange barnebøker tar for seg forholdet mellom voksne og barn, og barnets behov for å bli sett av den voksne (Birkeland, Mjør, & Teigland, 2018, s. 34).

I fortellingene om *Emil fra Lønneberget* av Astrid Lindgren er forholdet mellom Emil og de voksne i hans verden fremtredende. Drengen Alfred utgjør et viktig forbilde for Emil, og viser hvordan barndommen kan inneholde flere nære og viktige voksenroller. Alfreds forhold til Emil er omsorgsfullt og samtidig ubetinget, fritt og likeverdig. Alfred lar Emil være seg selv, og både Emil og Alfred uttrykker sitt behov for nettopp denne relasjonen: «Du og jeg, Alfred, sa Emil. Ja, du og jeg Emil, sa Alfred» (Lindgren, 1977, s. 48). Kirsti Tveitereid mener at i motsetning til Alfred, representerer Emils far Anton et gammeldags syn på barnet: «... far Svensson står for det tradisjonelle utviklingssynet på barnet, og tenker seg barnet som et stadium på vei til å bli det som er det virkelige mennesket, den voksne» (Tveitereid, 2008, s. 12). Likevel klarer ikke far Anton å temme Emil, og Emil fremstår som selvstendig, utforskende og kompetent.

En annen fortelling som tematiserer barnets relasjon til voksne er Tove Janssons historie «Det usynlige barnet» fra boken *Det usynlige barnet og andre fortellinger*. Emil står i kontrast til det usynlige barnet Ninni. Der hvor Emil er vågal, selvstendig og utprøvende, er Ninni det motsatte. Ikke bare er hun usynlig, Ninni er også forsiktig, stille og høflig. Når karakteren Tootikki overleverer Ninni til mummifamilien, forklarer hun hvorfor jenta er blitt som hun er:

«Denne Ninni ble skremt på gal måte av en tante som hadde tatt seg av henne enda hun ikke var glad i henne. Jeg har truffet denne tanten, og hun var nifs. Ikke sint, skjønner dere, sinne kan en forstå. Hun var bare iskald og ironisk.  
... - Fy, så vemmelig, sa mummitrollet» (Jansson, 1999, s. 82).



Ninni er blitt utsatt for en dårlig og usikker relasjon til sin omsorgsgiver, og er derfor blitt usynlig. Det som gjennom historien gjør Ninni synlig igjen er flere ting. Det første er gjentakende omsorg fra mummimamma. Det andre som gjør henne synlig er når hun får lov til å bli sint, og hun forblir synlig når hun endelig kan le høyt. Fortellingens budskap kan sies å være at for at barnet skal føle seg sett, trenger det både trygge relasjoner og omsorg fra voksne, og å få lov til å være seg selv på sine egne premisser. Disse to historiene viser hvordan barn påvirkes av forskjellige relasjoner til voksne i sin omgivelse, og også hvordan barndommen i seg selv kommer til uttrykk på forskjellige måter.

Et mer moderne eksempel på samme tematikk er boken *Snill* av forfatterparet Gro Dahle og Svein Nyhus (2002), hvor hovedpersonen er så snill og flink at hun til slutt forsvinner inn i veggen. I likhet med Tove Janssons Ninni, blir jenta i *Snill* ikke synlig igjen før hun tør å ta plass, si fra og rope av full hals. Forskjellen i denne historien er at her er det ikke den voksnes omsorg som gjør henne synlig igjen, men hennes egen integritet og selvstendighet (Ommundsen, 2004). Slik blir de temaene og motivene som ligger nært barnets hverdag fremtredende. I bildeboken *Da pappa viste meg verdensaltet* av Ulf Stark og Eva Eriksson (1998), hvor pappaen i boka prøver å vise sønnen sin de store tingene i verden. På veien til og fra verdensaltet er det derimot de små tingene som opptar gutten, slike som snegler og hundebæsj. Slik fremstiller boken hvordan barn og voksne oppfatter verden ulikt, og at de små tingene som skjer her og nå kan være minst like morsomt og fint. Disse utgjør gode eksempler på hvordan moderne barnelitteratur kan sies å vektlegge barnet som subjekt gjennom blant annet barnets frihet, lek, utforskning og selvstendighet.

Et siste tema som kan sies å ha blitt mer vanlig og fremtredende i den moderne barnelitteraturen de siste årene, er vanskelige følelser og opplevelser i barndommen. Et godt eksempel på slik litteratur er bøkene til Gro Dahle og Svein Nyhus. I flere av deres bøker blir alvorlige temaet tatt opp i kreative former (Ommundsen, 2004). Slike barnebøker kan brukes for å skape en inngangsportale til samtale om vanskelige tema hos barn.

Ut i fra disse eksemplene kan det argumenteres for at barnelitteraturen på flere måter ser barnet som subjekt. Litteraturen gjenspeiler barnets behov for gode og trygge relasjoner, anerkjennelse av barnets opplevelsesverden, samt å sette ord på vanskelige følelser og opplevelser.

## 6. Drøfting av problemstillingen

Den muntlige fortellerformen og eventyr kan sies å være hovedfokuset når det kommer til barns møte med fortellinger i steinerbarnehagene. Noen kjente motiver i eventyrene er heltens løsrivelse fra hjemmet, å finne sin egen vei, utvikling og overgangen fra liten til stor. Slik kan man si at eventyrene tematiserer barnet i utvikling. Kan barna i en steinerbarnehage også ha behov for en dialogisk høytlesningsstiasjon, og å få høre fortellinger om barnet som subjekt? Eller vil dette være overflødig i det steinerpedagogiske arbeidet? Jeg ønsker i denne delen å drøfte hvordan steinerbarnehagene kan sies å møte barnets behov for å bli sett. Videre vil jeg drøfte hvordan barnelitteraturen ut i fra et steinerpedagogisk perspektiv kan sies å se barnet. Til slutt vil jeg med utgangspunkt i de to overnevnte spørsmålene diskutere hva slags bidrag høytlesning av barnelitteratur kan gi til det pedagogiske arbeidet i en steinerbarnehage.

### *Rom for anerkjennende samspill i steinerbarnehagen*

Jeg har vist hvordan barnet i det moderne samfunnet har behov for å bli sett som subjekt gjennom gode relasjoner, anerkjennelse og samspill med voksne. Arve Mathisen (2016) mener dette også blir viktig i moderne steinerpedagogikk. Hvordan skaper steinerpedagogisk praksis rom for anerkjennelse, relasjon og samspill mellom barn og voksen?

De praktiske gjøremålene og arbeidet hos den voksne i steinerbarnehagen utgjør en sterk tradisjon i den steinerpedagogiske praksisen (Mathisen, 2016). Her legges det til rette for Steiners ideal om at den voksne skal opptre som gode forbilder for det handlende og etterlignende barnet i barnehagealder (Steiner, 1994). Barnet får i steinerbarnehagen mulighet til å iaktta og fordype seg i den voksnes handlinger, bevegelser og uttrykk. I mange situasjoner får barnet også mulighet til å handle sammen med den voksne, og på denne måten etterligne den voksnes bevegelser og væremåte. Eksempelvis ved toving av ull får barnet mulighet til å iaktta og fordype seg i den voksnes gjentakende bevegelser, og kan etterligne og selv øve de samme bevegelsene.

I slike situasjoner i steinerbarnehagen oppstår det et samspill mellom barn og voksen, og det kan sies at det her foregår en non-verbal, bekreftende kommunikasjon som gir rom for anerkjennelse. I tillegg er dette også situasjoner hvor gode samtaler mellom barn og voksen kan oppstå. Slik får den voksne mulighet til å anerkjenne barnet, og å dyrke relasjonen på en god måte. Likevel kan det argumenteres for at det i slike situasjoner er arbeidet eller det

praktiske gjøremålet som er i hovedfokus, og at hensikten blir utvikling gjennom etterligning og selvopplæring. Slik kan disse situasjonene sies å være arenaer hvor barn og voksne møtes på den voksnes premisser. Men som vist har barnet også behov for anerkjennelse på sin egen indre opplevelsesverden og sine interesser (Løvlie og Schibbye, 2017). Spørsmålet blir hvor i steinerpedagogikken barn og voksne kan møtes og bygge en anerkjennende relasjon i barnets verden og på barnets premisser.

Det er mulig å argumentere for at leken er en arena hvor slik relasjonsbygging kan foregå. Her kan den voksne møte barnet i barnets egen verden, og relasjonen blir på denne måten mer likestilt fordi det ikke er den voksnes kompetanse og forbilledlige handling som er i fokus. Den voksne har muligheten til å se barnets initiativ og bygge videre på dette i et samspill. Gjennom steinerpedagogikkens fokus på fri lek kan det sies at steinerpedagogikken verdsetter barnet som subjekt. Det får lov til å eie sine egne opplevelser og sitt eget her og nå, og leken skal ikke være styrt av den voksnes agenda om læring. Leken er barnets frie rom for etterligning og selvopplæring (Kranich, 2003). På denne måten er det barnets subjektive opplevelse, kreativitet og engasjement som står i fokus, og fokus på læring og utvikling kommer i andre rekke. Den voksnes formidling til barnet om at dets lek er viktig og positiv kan utgjøre en bekreftelse på barnet som subjekt og en anerkjennelse av barnets opplevelsesverden.

Likevel kan det diskuteres om leken er dekkende nok når det kommer til barnets behov for relasjon og samspill med den voksne. Barnet er som vist avhengig av den voksne, og den voksne har mulighet til å være relasjonen bevisst og sørge for at barnet får gode erfaringer i et anerkjennende samspill (Öhman, 2007). Om dette kommer gjennom den frie leken i en steinerbarnehage, blir avhengig av at pedagogen bevisst opptrer samhandlende og anerkjennende i lekesituasjonen. Som vist kan det sies å være et prinsipp i steinerpedagogikken å la barnet eie den frie leken, og den voksne skal kunne holde seg i bakgrunnen for å la barnet utfolde seg fritt (Steinerbarnehageforbundet, 2018).

Steinerpedagogikkens syn på den frie leken kan tolkes som at den voksne skal være til stede som en trygg støtte, men ikke aktivt deltakende. Det kan bli viktig for barn å oppleve en gjensidig og deltakende samspill med den voksne, og at anerkjennelse gjennom slike relasjoner har mye å si for barnets selvopplæring (Öhman, 2007; Schibbye & Løvlie, 2017).

## *Barnelitteraturens kvaliteter i et steinerpedagogisk perspektiv*

### Bearbeidelse

Rudolf Steiners (2008) prinsipp om at for barnet er verden moralsk kan tolkes som at barnet bør beskyttes fra alvorlige eller vonde tema fordi det enda ikke klarer å distansere seg selv. Men som jeg har vist er det vanskelig i det moderne samfunnet å unngå at barnet får med seg alvorlige tema fra voksenverden. Barn i dag kan sies å ha fått større tilgang til informasjon og tematikk som er belaget på voksne gjennom eksempelvis internett, filmer, nyheter og reklame. Når Steiner (1994) mener at barnet tar til seg og ukritisk etterligner alt i sin omgivelse må vi også anta at dette gjelder alvorlige og voksne tema som barn på forskjellige måter blir vitne til. Hvis vi går ut i fra antagelsen om at barnet stiller seg ukritisk til verden vil det være vanskelig for barnet å ta avstand fra eller tenke kritisk rundt slike tema. For å kunne bygge opp under Steiners prinsipp om at for barna er verden moralsk, blir det viktig å ta hensyn til at barn er opptatt av disse temaene. Steinerbarnehagens oppgave kan derfor sies å være å gi barna gode forbilder for etterligning, og samtidig møte informasjonsstrømmen fra media på en god og bevisst måte.

Løvlie og Schibbye mener at barn trenger hjelp til å bearbeide følelser for å få tak i dem (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 23). Det kan argumenteres med at dialogisk høytlesning av barnelitteratur kan bidra til dette. Høytlesningen kan foregå i en nær og trygg relasjon til en voksne, og som vist kan det å snakke om handlingen i en bok styrke barns evne til dekontekstualisering (Høigård, 2013). Barnelitteraturen prøver å tilnærme seg ulike tematikk på barnets premisser, gjennom barnets synspunkt, og formidler at det ofte ender godt (Birkeland, Mjør, & Teigland, 2018). I tillegg utgjør et gjennomtenkt skriftlig språk gode forbilder for barna i det å fortelle om egne opplevelser (Birkeland, Mjør, & Teigland, 2018). Det kan argumenteres med at gjennom å velge barnebøker av kvalitet, får man gode og gjennomtenkte fremstillinger av historier og temaer som ligger nært barnets hverdag og interesser. Ut i fra dette vil jeg argumentere med at høytlesning av barnelitteratur kan brukes for å hjelpe barn å sette ord på og forstå vanskelige tema. Slik kan barnet bli møtt og sett i sin indre opplevelsesverden på en gjennomtenkt måte, og samtidig ut i fra et steinerpedagogisk perspektiv bygge opp under sin antagelse om at verden likevel er trygg og god.

## Å undre seg sammen

Det blir viktig i steinerpedagogikken å ta hensyn til barnets egen måte å tilnærme seg verden. Ut i fra Steiners utsagn om at den kognitive forståelsen ikke kommer i den første syvårsperioden, blir det viktig at dialog og samspill mellom barn og voksne ikke blir belærende fra den voksnes side, men utforskende og undrende i en følelsesmessig god og trygg relasjon (Steiner, 1994; Steiner, 2008). Ut i fra et steinerpedagogisk perspektiv kan det argumenteres med dialogisk høytlesning vil kunne bli for samtalebasert, da barnet først og fremst ifølge Steiner (1994) er handlende og etterlignende i sin tilnærmelse til verden. Ifølge *Den lokale rammeplanen for steinerbarnehagene* er det ikke gitt at samtale og språk mellom barn og voksen ikke er viktig, men at den voksnes språk følges opp av en følelsesmessig innlevelse og logisk væremåte (Steinerbarnehageforbundet, 2018).

Likevel behøver ikke høytlesning av barnelitteratur å fremstå som kognitivt belærende. Høigård ser det som viktig at: «...den voksne følger barnets opplevelse av boka, og ikke bruker den som påskudd for belæring. Undring, åpne spørsmål og gjenkjenningsglede bør være de viktigste voksenbidragene i samtalen» (Høigård, 2013, s. 80). Den voksnes innlevelse og engasjement blir viktig, og Öhman (2007) mener at pedagogen må kunne evne å legge fra seg pedagogiske agendaer for å kunne anerkjenne barnets subjektive opplevelsesverden. I tillegg bli innholdet i barnebøkene viktig for å at høytlesningen blir for kognitivt. Er det levende, antydende bilder som vekker fantasi, nysgjerrighet og undring? Eller er det bøker som har en belærende tone i sin fremstilling av verden? Steiners (1994, s. 21) utsagn om at bildebøker med levende bilder er gode å bruke i samvær med barn, kan tolkes som at bruk av bildebøker i steinerpedagogikken ikke er feil, men at man som pedagog bør være bevisst hvilke bøker og hva slags bilder man velger. Hvis man velger bøker som vekker barnas nysgjerrighet til verden, kan man tenke seg at dette vil kunne gi barna en opplevelse av å utforske noe sammen med den voksne.

Slik er det mulig å si at dialogisk høytlesning kan bidra til at barn og voksen kan undre seg sammen. Ut ifra Grotsteins begrep om *tenkende par*, kan det argumenteres med at en dialogisk høytlesningssituasjon skaper et rom for et gjensidig, anerkjennende samspill, med boken som et felles objekt og utgangspunkt for undring og utforskning (Grotstein, sitert i Öhman, 2007, s. 23 - 24). Gjennom å være en del av et tenkende par, kan barnet erfare det å undre seg sammen om bokens bilder, handling og motiv, og den voksne har mulighet til å tone seg inn på barnet og anerkjenne barnets reaksjoner og opplevelser underveis.

## Forbilder i barnelitteraturen og eventyrene

På grunn av etterligningsprinsippet blir det viktig i steinerpedagogikken å sørge for å gi barnet gode figurer til etterligning. Ifølge Steiner (1994) er det den fysiske og mest grunnleggende delen av barnet som skal ta form i den første syvårsperioden. Barnelitteraturen fremstiller ofte subjektive barneskikkelser, mens eventyrene representerer allmennmenneskelige verdier og handlinger, og viser således barna de mest grunnleggende egenskapene først (Birkeland, Mjør & Teigland, 2018; Steiner, 1956). I tillegg kan eventyret fungere som et tereapeutisk element for barn gjennom bearbeidelse og projisering av vanskelige og aggressive følelser og impulser i det ubevisste (Birkeland, Mjør, & Teigland, 2018).

Likevel er identitetsskaping noe som også gjelder i barnehagealder, og Frønes (2018) mener at barn identifiserer seg med skikkelser og karakterer fra mediene. Motiv i barnelitteraturen kan sies å ligge tettere opp mot barns hverdag, enn i eventyrene. Når Birkeland, Mjør og Teigland (2018) forklarer at barnets interesser ligger tettere opp mot motivet enn temaet i fortellingene, kan det derfor argumenteres med at gode forbilder også i barnelitteraturen blir viktig. Gjennom barnelitteraturens fremstilling av subjektive barneskikkelser, kan man argumentere for at mye av barnelitteraturen representerer en anerkjennende holdning til barnets subjektive opplevelsesverden. I bøkene om *Emil fra Lønneberget* klarer ikke faren å temme Emil, og Emil utforsker fritt og lærer best av sine egne feil (Tvetereid, 2008; Lindgren, 1977). I *Da pappa viste meg verdensaltet* blir guttens opplevelse av de små tingene minst like viktig som pappaens store tanker om verdensaltet (Stark & Eriksson, 1998). I tillegg kan barnelitteraturen gi noen gode bilder på relasjoner mellom barn og voksen. Forholdet mellom Alfred og Emil, og Ninni og mummifamilien utgjør gode eksempler på dette. Slik kan barnelitteraturen bidra til å gi barn erfaring med hvordan slike gode relasjoner kan se ut.

Slik kan man si at eventyrene gir forbilder til barna gjennom det grunnleggende og allmennmenneskelige, mens ulik barnelitteratur gir forbilder til barna gjennom det subjektive og individuelle. På denne måten representerer de hver sin funksjon i barnets hverdag. Eventyrene står som forbilder for etterligning og selvutvikling gjennom generelle og allmenne verdier, og virker inn på barnet på et dypere, ubevisst plan. Barnebøkene kan sies å representere forbilder for barnets subjektive opplevelse av verden og viktige relasjoner.

## *Barnelitteraturens bidrag til steinerpedagogisk praksis*

### *Dialogisk høytlesning som felles møteplass*

Som steinerpedagog i dagens samfunn blir det viktig å ta hensyn til at man er en av det lille barnets nære og primære relasjoner (Frønes, 2018), og at man både som nær relasjon og fagperson har en unik mulighet og et stort ansvar for å påvirke barnets utvikling, følelsesliv og selvfølelse. Begrensninger rundt bruk av barnelitteratur og høytlesning i steinerpedagogikken kan sies å falle inn under en tradisjon for at den voksne først og fremst skal opptre foran barna, og også synet på muntlig fortelling av eventyr som den viktigste fortellerformen for barnets etterligning og selvoppdragelse. Eventyret i steinerbarnehagene kan ses som en forbilledlig og høytidelig situasjon. Barnet får fordype seg i fortellingen og språket over tid (Steinerbarnehageforbundet, 2018). I følge Høigård (2013) har barnet også behov for slike uavbrutte fortellinger, og den høytidelige eventyrstunden har sin egen viktige funksjon i steinerpedagogikken. Den muntlige fortellerformen skaper rom for følelsesmessig innlevelse fra den voksne, men kan sies å inneholde lite deltagelse fra barnet.

Ut i fra Mathisens (2016) argumenter for å utvide etterligningsbegrepet og voksenrollen i steinerpedagogikken, kan det ses som viktig at det i steinerbarnehagene ikke blir et ensidig fokus på hvordan pedagogen skal opptre foran barna som forbilde for etterligning. Det blir i tillegg viktig å dyrke samspillet og relasjonen til hvert barn. Dialogisk høytlesning av barnelitteratur er ikke den eneste arenaen for å dyrke denne relasjonen til barnet, men kan ses som en mulighet til å skape et rom for anerkjennelse og samspill mellom barn og voksen i steinerbarnehagen, med eksempelvis bildeboken som felles interesseobjekt. I dialogisk høytlesning er barnets opplevelsesverden i fokus, og dette kan skape et rom for dialog og samspill. Ommundsen skriver at: «Når to leser en bok sammen, kan de kommunisere opplevelser av tekst og bilde til hverandre og hjelpe hverandre gjennom oppdagelsesreisen» (2004, s. 206). Dialogisk høytlesning kan slik bidra til at barnet gjør seg gode erfaringer i relasjon til den voksne.

Ut i fra dette blir det viktig at den følelsesmessige formidlingen og relasjonen til barnet blir en motivasjon for høytlesning i en steinerbarnehage. Slik kan det sies å være situasjonen i seg selv, og ikke så mye innholdet i barnelitteraturen som blir det aller viktigste i steinerbarnehagen. Derfor kan det argumenteres med at andre type dialogiske fortellersituasjoner, som eksempelvis muntlige hverdagsfortellinger eller egne oppdiktede

fortellinger kan ha den samme funksjonen. Likevel inneholder mye av barnelitteraturen som vist gode og gjennomtenkte fremstillinger av barns subjektive opplevelsesverden, relasjoner og motiv og tematikk nært barnets hverdag og interesser. Slik kan det sies at også barnelitteraturen i seg selv kan utgjøre et positivt bidrag til det å se barnet i en steinerbarnehage.

### Praktiske utfordringer

Dialogisk høytlesning av barnelitteratur kan med dette på flere måter ses som et bidrag til anerkjennelse, samhandling og relasjon i det steinerpedagogiske arbeidet. Det kan likevel være flere hensyn å ta med tanke på om høytlesning lar seg gjøre i praksis i en steinerbarnehage. Den frie leken blir viktig i steinerbarnehagen for at barnet skal ha mulighet til å dyrke sin egen kreativitet, sin egen opplevelsesverden og for å utvikle seg selv gjennom etterligning. Det kan derfor også settes spørsmål ved om tilrettelegging for dialogisk høytlesning i mindre grupper kan oppta tiden til den viktige leken i steinerbarnehagen. En løsning på dette kan eksempelvis være at høytlesningen blir forbeholdt en tid på dagen, slik at minst en frilekperiode blir tilegnet kun leken. En annet hensyn å ta er om man er nok voksne til å kunne være alene med en liten barnegruppe. Disse hensynene vil variere mellom ulike barnegrupper og ulike barnehager. Spørsmålet om høytlesning av barnelitteratur blir nødvendig i en steinerbarnehage blir opp til hver enkelt barnehage og pedagog.

### Avslutning

Jeg har vist at relasjon, anerkjennelse av barnet som subjekt og samspill mellom barn og voksen i barnehagen blir vesentlig for barnets selvfølelse. I steinerpedagogikken står prinsippet om den voksne som forbilde for barnets frie etterligning sterkt, og dette har ført til en tradisjon i steinerbarnehagene hvor den voksne opptrer i forbilledlige roller foran barnet gjennom praktisk arbeid. Likevel blir det viktig at steinerbarnehagene i det moderne samfunnet også skaper et rom for anerkjennende samspill mellom barn og voksen. Dialogisk høytlesning kan bidra til å skape et slikt rom, gjennom å invitere til dialog og samspill med bildeboken som felles interesseobjekt. Ut ifra et steinerpedagogisk perspektiv kan høytlesningen sies å bygge opp under barnets antagelse om at verden er god og bidra til felles undring mellom barn og voksen, samtidig som det kan argumenteres for at det også utgjør en verbal og kognitiv samtale som står i kontrast til barnets tilnærming til verden i den første



syvårsperioden. Likevel utgjør mye av barnelitteraturen gode forbilder ved gjennomtenkte fremstillinger av barnets subjektive opplevelsesverden og gode relasjoner, og fremstiller motiver og tematikk som opptar barnet i den moderne verden. Det blir opp til pedagogen å formidle disse fortellingene med følelsesmessig innlevelse, og anerkjenne barnets reaksjoner og opplevelser underveis. Om en slik dialogisk høytlesningssituasjon har plass i det pedagogiske arbeidet i en steinerbarnehage, avhenger av pedagogenes og barnehagenes prioriteringer. Det viktigste kan sies å bli at steinerbarnehagene evner å skape rom i hverdagen for anerkjennelse og relasjonsbygging mellom barn og voksen, som bygger opp under barnets selvfølelse. Slik kan barnet føle seg sett av den voksne, og dermed tørre å ta plass og være seg selv i relasjon til omverdenen. Som Tootikki til slutt sier:

«Jeg synes dere har forandret ungen så hun er blitt mye verre enn lille My. Men hovedsaken er jo at hun synes» (Jansson, 1999, s. 94).

## KILDER

- Bae, B. (2007, Januar 10). Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Birkeland, T., Mjør, I., & Teigland, A.-S. (2018). *Barnelitteratur. Sjangerar og teksttypar* (4. utg.). 2018: Cappelen Damm.
- Dahle, G., & Nyhus, S. (2002). *Snill*. Oslo: Cappelen.
- Eide, T. (1990). Når dragen blir sosialklient. *Dyade*(4), 3 - 25.
- Folkedikting. (2019). Store norske leksikon. Hentet fra <https://snl.no/folkedikting>
- Frønes, I. (2018). *Den krevende barndommen. Om barndom, sosialisering og politikk for barn*. Oslo: Cappelen Damm.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling: Muntlig og skriftlig* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jansson, T. (1999). *Det usynlige barnet og andre fortellinger*. Oslo: Aschehoug.
- Karsrud, F. T. (2014). *Muntlig fortelling i barnehagen. En vei til danning, livsmot og literacy*. Oslo: Cappelen Damm.
- Kranich, E.-M. (2003). *Pedagogisk antropologi*. Oslo: Antropos Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/rammeplan>
- Lindgren, A. (1977). *Nye spell av Emil fra Lønneberget*. Oslo: N. W. Damm & Søn.
- Mathisen, A. (2016). Interaksjon, anerkjennelse og respons. Kommunikasjon og samspill mellom barn og voksne i steinerbarnehagen. *Steinerbarnehagen*, ss. 4 - 11. Hentet fra [http://dgp.no/storage/clients/23/files/23\\_ef2c95\\_2016\\_2pdf.pdf](http://dgp.no/storage/clients/23/files/23_ef2c95_2016_2pdf.pdf)
- Ommundsen, Å. M. (2004). Kanskje det fins flere helt usynlige jenter? Bildeboka Snill av Gro Dahle og Svein Nyhus. I A.-M. Bjorvand, & S. Slettan (Red.), *Barneboklesninger. Norsk samtidslitteratur for barn og unge* (ss. 204 - 217). Bergen: Fagbokforlaget.

- Ommundsen, Å. M. (2006). Barndom i senmoderniteten. I P. O. Kaldestad, & K. B. Vold (Red.), *Årboka: Litteratur for barn og unge 2006* (ss. 23 - 34). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Schibbye, A.-L. L., & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet. Om å skape gode relasjoner med barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stabbel, C. (2017, September 14). *Statistisk sentralbyrå*. Hentet fra Barnehagedekning før og nå: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/barnehagedekning-for-og-na>
- Stark, U., & Eriksson, E. (1998). *Da pappa viste meg verdensaltet*. Oslo: Gyldendal tiden.
- Statistisk sentralbyrå. (2020, Mars 13). *Statistisk sentralbyrå*. Hentet fra Barnehager: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige>
- Steiner, R. (1956). *Eventyrdiktning i lys av åndsforskningen*. Oslo: Norsk Antroposofisk Forlag.
- Steiner, R. (1994). *Barnets oppdragelse*. Oslo: Antropos forlag.
- Steiner, R. (2008). *Almen menneskekunnskap som grunnlag for pedagogikken*. Oslo: Antropos forlag.
- Steinerbarnehageforbundet. (2018). Lokal rammeplan for steinerbarnehagene. Hentet fra [https://issuu.com/anagramdesign/docs/lokal\\_rammeplan\\_web](https://issuu.com/anagramdesign/docs/lokal_rammeplan_web)
- Tellmann, M. (2016). Fortelling - alle fags mor. *Steinerskolen 2016*(4). Hentet fra <https://steinerbladet.no/article/fortelling-alle-fags-mor/>
- Tveitereid, K. (2008). Har Emil fra Lønneberget blitt ordfører? Barnelitteratur som kan støtte selvfølelsen. *Spesialpedagogikk*(8), 8 - 13. Hentet fra <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2440022>
- Öhman, M. (2007). *Den viktige hverdagen: Hverdagsfortellinger og grunnleggende verdier*. Oslo: Pedagogisk forum.