

Aldershomogene barnegrupper

«Hvordan kan aldershomogen organisering påvirke det pedagogiske innholdet?».

Fredrik Kvinge Hansen
Kandidatnummer:8018

Bacheloroppgave
BNBAC3900

Trondheim, mai, 2018

Bacheloroppgaven er et selvstendig studentarbeid gjennomført ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning og er godkjent som en del av barnehagelærerutdanningen. Under utarbeidelse av oppgaven har studenten fått veiledning ved DMMH.



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

1.0 INNLEDNING	3
1.1 BAKGRUNN	3
1.2 BEGREPSAVKLARING	3
1.3 OPPGAVENS STRUKTUR	4
2.0 METODE	4
2.1 VALG AV METODE	4
2.2 DATAINNSAMLING	5
2.3 GJENNOMFØRINGEN	7
2.4 ANALYSEN AV DATAMATERIALET	8
2.5 METODEKRITIKK	8
2.6 ETISKE RETNINGSLINJER	9
3.0 TEORIGRUNNLAG	9
3.1 TILKNYTNING	9
3.2 SOSIALISERING	10
3.3 GRUPPA.....	13
3.4 OPPFØLGING OG TILRETTELEGGING	13
4.0 FUNN OG DRØFTING	15
4.1 ALDERSSAMMENSETNINGENS BETYDNING FOR BARNEGRUPPA	16
4.1.1 Trygghet	16
4.1.2 Sosialisering	18
4.2 ALDERSSAMMENSETNINGENS BETYDNING FOR BARNEHAGELÆREREN.....	20
4.2.1 Tilrettelegging av det pedagogiske tilbudet	20
4.2.2 Oppfølging	22
5.0 OPPSUMMERING.....	24
REFERANSELISTE:	26
VEDLEGG	28
VEDLEGG 1	28
VEDLEGG 2	29

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn

I min tid som barnehagelærerstudent fikk jeg gjennom praksis erfare to barnehager med ulik organisering av barnegruppa. Den ene med aldershomogene grupper, og den andre med en avdeling med barn fra en til fem. Med andre ord fikk jeg oppleve to ytterpunkter hva organisering av barnegrupper angår. Her kunne jeg se ulikhetene, og dermed også fordeler og ulemper. I en undersøkelse utført av Martinsen og Moser i 2010, presenterer de en rekke funn vedrørende organisering av barn, rom og tid (2010, s. 317.) Av de 117 barnehager som svarte på spørsmål om organisering av barn, var seks av de delt inn i aldershomogene grupper. Dette tilsvarer rundt 5% av barnehagene. Dette tallet kan også sies være representativt på landsbasis. Det er dermed en liten andel av barnehagene i Norge som benytter seg av aldershomogene avdelinger.

Det er også en økende grad av ettåringer i barnehagen (SSB, 2017). Dette stiller større krav til personalet og organiseringen av barnegruppene. Ettåringen har klare fysiske og psykiske behov som skiller seg tydelig fra andre aldersgrupper, og i praksisperiodene så jeg viktigheten av at de ble skjermet. I Rammeplanen er det også et gjennomgående fokus på læring og progresjon. I tillegg er fagområdene vektlagt. I større grad må den tradisjonelle leken vike unna, og det kan oppfattes som at barnehagen er mer et forberedende mellomstadium til skolen enn en arena for lek og «her og nå»- perspektivet.

I kjølvannet av praksiserfaringene rundt organiseringsmetoden, stusset jeg på hvorfor det er så få barnehager som har valgt dette. Dette vekket min interesse, og det kulminerte i denne problemstillingen:

Aldershomogene barnegrupper - «Hvordan kan aldershomogen organisering påvirke det pedagogiske innholdet?».

Med dette ønsket jeg å se på hvilke faktorer som spiller inn- hva får du og hva mister du med å organisere barnegruppa på denne måten.

1.2 Begrepsavklaring

Med aldershomogene grupper/avdelinger menes barn som er født i samme år. Med aldersheterogen menes grupper med ulikt fødselsår. Jeg har dessuten brukt begrep som

aldersspredning, aldersspenn om hverandre. Jeg har også brukt alderssegregerte og aldersinndelte som synonymer for aldershomogene.

1.3 Oppgavens struktur

Ettersom det finnes svært lite forskning og teori rundt aldershomogene grupper, måtte jeg forsøke å vinkle det inn på andre måter. På grunn av avhandlingens omfang har jeg også måttet avgrense antall innfallsvinkler. Jeg kunne for eksempel skrevet om betydningen av barnehagens rom og rammer. I tillegg kunne jeg skrevet mer om hvordan betydning det har for leken. I samsvar med funnene, har jeg derfor vektlagt og belyst problemstillingen gjennom tilknytning, sosialisering, gruppa, innholdet i barnehagen, og oppfølgingen av barna. Dette er momenter jeg mener er viktige som problemstillingen kaster lys over. Jeg har imidlertid tidvis eksemplifisert og vektlagt differansen mellom ettåringen og femåringen for å understreke og tydeliggjøre forskjellene aldersnivåene kan representere. Særlig ettåringen er blitt tatt i bruk som eksempel på grunn av deres tydelige behov.

Jeg har strukturert og inndelt oppgaven inn i tre hoveddeler: Metode, teori og funn og drøfting i den rekkefølgen. I metodedelen redegjør jeg hva metode er og hva slags metode jeg har benyttet i datainnsamlingen. Deretter forklarer jeg hvorfor jeg har valgt den metoden, og hvordan jeg har gjennomført innhenting av data. Videre presenterer jeg teorigrunnlaget som jeg mener er relevant i henhold til problemstillingen og funnene. I den tredje hoveddelen redegjør og drøfter jeg funnene i lys av teorigrunnlaget. Til tross for at de er veldig tett sammenvevd, har jeg likevel valgt å dele denne delen inn i to kapitler: Betydningen for barnegruppa og betydningen for barnehagelæreren. Dette har jeg gjort for å nyansere betydningen alderssammensetningen kan ha. Gjennom teorien og funn har jeg altså veiet faktorer som taler for og imot, både for barna og i det pedagogiske arbeidet. Helt til slutt kommer jeg med en oppsummering av det jeg har drøftet i tråd med problemstillingen. Jeg vil også dele noen tanker om veien videre.

2.0 Metode

2.1 Valg av metode

Sosiologen Wilhelm Aubert sier at metode er et virkemiddel for å løse problemer og tilegne seg ny kunnskap (Dalland, 2017, s. 51.). Jeg ønsket å finne ut hva ansattes meninger og erfaringer rundt praksisen av aldershomogene avdelinger er. Derfor falt valget på en kvalitativ

forskningsmetode som nettopp gir dette. Dalland (2017, s.52.) hevder at en slik metode brukes i den hensikt å fange opp meninger og opplevelser som ikke er målbare. Det gir en dybde i temaet, men også en større helhetlig forståelse. I den andre enden har vi kvantitative metoder slik som spørreskjema. De tar sikte på å tallfeste og måle dataen som er samlet inn (Larsen, 2017, s. 25.). Dette kunne vært en potensiell metode dersom jeg hadde fokusert mer på hva for eksempel foreldrene synes, eller hva hele personalet synes.

Blant kvalitative metoder kan jeg for eksempel velge mellom intervju, observasjon og dokumentanalyse. I tråd med problemstillingen var det mest hensiktsmessig å benytte intervju som metode i framstillingen av empirien. Jeg ønsket som nevnt fylldige svar som innbefatter intervjuobjektets oppfatninger og erfaringer rundt denne organiseringen. Derfor valgte jeg én-til-én-intervju som fremgangsmåte fordi det nettopp kan gi det (Johannessen, Tufte, Christoffersen, 2016, s. 146.). Jeg valgte samtidig et semistrukturert intervju. Johannessen med flere (2016, s.148.) beskriver det som et intervju der spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere, men det er satt med utgangspunkt i en intervjuguide.

Det hadde vært en mulighet for meg å kombinere intervju og spørreskjema, såkalt metodetriangulering, men på grunn av avhandlingens omfang, anså jeg det som tidsmessig utfordrende. Å lage et spørreskjema stiller krav til å lage «riktige» spørsmål, standardiserte spørsmål som skal oppfattes likt av respondentene (Dalland, 2017, s. 123-124.). Dette kan være et møysommelig og tidkrevende arbeid. Jeg anser dessuten valget av kvalitativ metode og intervju som tilstrekkelig nok for å belyse problemstillingen.

2.2 Datainnsamling

En intervjuguide består av en rekke spørsmål og temaer som gjennomgås og stilles av intervjueren. Disse momentene skal være utarbeidet med bakgrunn i problemstillingen (Johannessen, 2016, s. 149.). I lys av dette ønsket jeg å finne ut av hvilken betydning aldershomogene avdelinger har for den pedagogiske praksisen. I utformingen av intervjuguiden ([Se vedlegg 1.](#)) var jeg opptatt av å stille spørsmål som omhandlet fordeler og ulemper, både hva struktur, pedagogiske aktiviteter og oppfølging av barn angår. Som tidligere nevnt valgte jeg et semistrukturert intervju. Det var noe jeg opplevde ga større spillerom både for meg og intervjuobjektet, samtidig som vi hadde noe fast å forholde oss til. Det ga meg anledning til å hoppe frem og tilbake på temaer og utfordringer underveis, noe også Johannessen forfekter (2016, s.148.). På forhånd hadde jeg sendt en forkortet utgave av intervjuguiden for å sikre at

de var godt forberedt på enkelte spørsmål som særlig behøvde faktaopplysninger. Den utgaven jeg hadde med til intervjuet bestod av samme spørsmål, men hadde i tillegg underspørsmål og underpunkter. Dette gjorde jeg for å sikre at de fleste temaene som vi berørte ble i noen grad tilstrekkelig redegjort (Johannessen, 2016, s. 149.). Da jeg oppsøkte intervjuobjektene, informerte jeg om temaet og at jeg skulle sende inn intervjuguide og samtykkeskjema i forveien.

Jeg valgte å ha to intervjuobjekter, heretter omtalt med de fiktive navnene «Beate og Sigrid». For å sikre at intervjupersonene var pålitelige og hadde kunnskap tilknyttet temaet i problemstillingen, var det viktig for meg å velge pedagoger som har jobbet med aldershomogene grupper over en lengre periode. Fortrinnsvis som pedagogiske ledere på grunn av at de da har førstehåndserfaringer av å lede en pedagogisk virksomhet. Dette kalles for *strategisk utvelgelse*. Med andre ord er dette intervjupersonene som jeg mener er relevante for problemstillingen, noe også Johannessen m.fl. påpeker er viktig (2016, s. 114.). Det er samtidig viktig å nevne at begge informantene jobbet i forholdsvis store barnehager med rundt 100 barnehageplasser hver. Jeg oppsøkte intervjupersonene per telefon for å sted- og tidfeste intervju. Mine intervjupersoner jobber, eller inntil nylig har jobbet, som pedagogisk ledere med flere års fartstid. Beate har kun jobbet med aldershomogene grupper, mens Sigrid har i tillegg jobbet med aldersblandede grupper. Sigrid var min forhenværende praksislærer. Valget av vedkommende begrunner jeg med at jeg var kjent med hennes kunnskaper rundt feltet, samtidig som vedkommende er veldig omgjengelig og har veldig tydelige meninger rundt tematikken. Jeg betraktet ikke relasjonen som noe problematisk, noe Johannessen m.fl. (2016, s. 124.) advarer mot kan skje ved direkte kontakt.

Jeg kunne valgt et intervjuobjekt til som representerte en aldersblandet barnehage i den hensikt å ha et mer komparativt blikk, men siden fokuset er på aldershomogene grupper og pedagogenes erfaringer, valgte jeg kun å ha intervjuobjekter derifra. Ifølge Johannessen m.fl. (2016, s. 118.) vil det si at jeg har valgt et utvalg som kalles for homogent utvalg. Med andre ord personer med sentrale kjennetegn, men som kan ha både like og ulike erfaringer. Bakdelen med dette tenker jeg kan være at de blir veldig farget av sin egen praksis, og funnene blir deretter. Dette var også en forsterkende årsak til at jeg valgte min tidligere praksislærer, Sigrid, på grunn av hennes forhenværende erfaring med aldersheterogene grupper. Hun hadde dermed opplevd og erfart begge variantene, og dermed kan det sies at det øker troverdigheten hennes. Dersom dette hadde vært en større avhandling, ville jeg også tatt sikte på å intervju styrene i de respektive barnehagene, i håp om å få en enda større innsikt i organiseringen.

2.3 Gjennomføringen

Ettersom det er få barnehager som driver en slik organisering, var det ikke gitt at jeg fikk komme på intervju, især ansikt til ansikt. Jeg var beredt på å spørre utenfor kommunegrensene, noe som jeg også måtte gjøre for å gjennomføre det ene intervjuet. Det begrenset i utgangspunktet mulighetene mine. Heldigvis lot det seg gjøre å gjennomføre intervjuene ved direkte kontakt. Ved et intervju ansikt til ansikt er det enklere å gjøre seg forstått, enten ved hjelp av visuelle hjelpemidler, eller ved bruk av kroppsspråk. Dette gjelder begge veier. (Johannessen, 2016, s. 124.). Også Dalland (2017, s. 74.) hevder at dette er viktig, og han understreker betydningen av å kunne se og lytte til hverandre. Dersom samhandlingen er god, kan det gi grobunn til en god og dynamisk, men ikke minst, en informativ samtale. Dette var også noe jeg opplevde var betydningsfullt da jeg skulle stille og forklare spørsmålene. Jeg erfarte også at vi fikk en mer avslappet tilværelse, noe jeg tror kan være problematisk ved for eksempel en telefonsamtale. Ved direkte kontakt er det også anledning til å drikke kaffe eller lignende som jeg mener kan bidra til å «ufarliggjøre» samhandlingen. Det forutsetter naturligvis at det foregår mest mulig uforstyrret. Dalland presiserer viktigheten av å sørge for at intervjuene blir gjennomført med færrest mulig forstyrrelser. Samtidig hevder han at du selv må være fleksibel og være på tilbudssiden (2017, s. 82.). Siden det var jeg som spurte, var det naturlig at jeg tilpasset meg dem og ikke visa versa. Derfor ble sted for intervju gjort på intervjuobjektens «hjemmebane», i henholdsvis tilhørende barnehage og i hjemmet. De ble avvirket i godt skjermede rom og var uten forstyrrelser, i tillegg til at de var i trygge omgivelser hvor det er grunn til å tro at de følte seg komfortable.

Jeg nevnte at jeg sendte en forkortet utgave av intervjuguiden i forkant. Jeg fryktet at det kunne sette noen begrensninger med tanke på spontanitet og plutselige følelser rundt spørsmålene. Målet er å få intervjuobjektene til å komme med en spontan fremstilling som mulig (Dalland, 2017, s. 78.). I ettertid er min opplevelse at begge intervjuene ga rom for det. Med underpunktene i bruk, stilte jeg dermed også spørsmål som de ikke var forberedte på. Jeg vil også påpeke at intervjuguiden var et utgangspunkt for samtalene, og ikke ble fulgt slavisk og ordrett nødvendigvis. Dermed hendte det seg at det ble stilt ulike spørsmål i de to intervjuene. Det anser jeg imidlertid som naturlig når det er to forskjellige intervjuobjekter som kommer med ulike oppfatninger om temaene.

2.4 Analysen av datamaterialet

Ettersom jeg hadde valgt kvalitativt intervju som metode, er jeg avhengig av at den informasjonen som intervjuobjektene kommer med blir dokumentert (Dalland, 2017, s. 85.). I mine tilfeller benyttet jeg lydopptak som hjelpemiddel. Dette gir meg økt frihet og en mer tilstedeværelse i samhandlingen, samtidig som det er enklest å håndtere. Etter at intervjuene er unnagjort skal stoffet bearbeides og analyseres. Siden jeg brukte lydopptak bør intervjuet transkriberes, noe som jeg også gjorde. I en transkripsjon skal man skrive ned ord for ord. Siden mine intervjuer varte i cirka 30 minutter, var prosessen naturligvis strevsom. Det krever mye tid og kan late til å være pirkearbeid, men er like fullt viktig. Larsen (2017, s. 110.) hevder at denne måten gir et mest adekvat datagrunnlag, og kan forsterke validiteten. Likevel valgte jeg å ikke alltid være ordrett da jeg transkriberte, fordi jeg oppdaget tidlig at det var mye «snakk rundt grøten». Dette sparte meg for en del unødvendig skriving uten at det gikk på bekostning av innholdet. Jeg vil poengtere at det foregikk på en grundig måte. Larsen advarer mot å være unøyaktig her, fordi det kan skade påliteligheten (2017, s. 94.).

Etter transkripsjonen skal empirien bearbeides. Å analysere betyr å dele opp i biter (Johannessen, 2016, s. 162.). Det vil si at jeg måtte organisere dataen inn i biter, eller mer presist, temaer. Dette for å gjøre stoffet mer oversiktlig og systematisk, og tydeliggjør funnene. Samtidig som det luker ut informasjon som er uvesentlig med tanke på problemstillingen. Med utgangspunkt i intervjuguiden, delte jeg dataen inn i det jeg anså som viktige fordeler og ulemper (Johannessen, 2016, s.165.). Jeg delte dem videre inn i hva jeg anså som viktig for barna og barnehagelæreren for å sikre et nyansert bilde. Dette ga meg et godt utgangspunkt i innhenting av teori, og videre inn i drøftingen.

2.5 Metodekritikk

Larsen hevder at for å kunne ha et kritisk blikk på metoden, må man vurdere validiteten og reliabiliteten. Hun hevder også at i en kvalitativ undersøkelse så handler validiteten mer om bekreftbarhet, troverdighet og overføringsverdi (2017, s. 93.). Reliabilitet handler om hvilke data som brukes, på hvilken måte det gjøres på, og hvordan de bearbeides. Reliabilitet dreier seg altså i hovedsak om pålitelighet (Johannessen, 2016, s. 231.). Likevel er troverdighet viktig her også. Som nevnt benyttet jeg meg av båndopptaker. Dette gjorde jeg for å sørge for at det som ble sagt ble fanget opp. Intervjuene ble også gjennomført i skjermede og rolige omgivelser, som sikret god kvalitet på opptaket (Dalland, 2017, s.60). Det må også nevnes at begge

informantene har jobbet stort sett i aldershomogene avdelinger, og er farget av den grunn. Derfor kunne det vært hensiktsmessig med en stemme til som har arbeidet mest med aldersheterogene grupper. Jeg opplever likevel informantenes meninger som overførbare til andre aldershomogene barnehager, og er i det henseende valide. Det var mange likhetstrekk i fordelene og ulempene som de brakte frem.

I etterkant er jeg fornøyd med valget av metode og informanter. Jeg ser også at en grundigere intervjuguide kunne vært mer fruktbart i opphenting av funn, men jeg anser likevel empirien som adekvat for det videre arbeidet.

2.6 Etiske retningslinjer

Etiske problemstillinger dukker opp når det direkte berører mennesker, slik som ved intervju (Johannessen, 2016, s. 84.). Jeg har lagt vekt på informert samtykke og anonymisering. Samtykkeskjemaet ([se vedlegg 2.](#)) inneholdte kort hvem jeg er og bakgrunnen for dette intervjuet. Det informerte også om intervjuobjektets rett til å trekke seg, bruk av lydopptak og anonymisering. I tillegg innebar det en garanti om at lydopptaket blir slettet etter transkripsjon. Dette handler om at det skal formaliseres, og sørge for at de etiske retningslinjene blir fulgt. Hva som vedrører anonymiseringen som er forsikret i skjemaet, gjennomføres på den måten at jeg benytter de fiktive navnene Beate og Sigrid. I tillegg nevner jeg aldri navn på barnehage eller noe som kan avsløre identiteten på ansatte og/eller barnehage. Datamaterialet ble også slettet så fort det ble transkribert ned.

3.0 Teorigrunnlag

3.1 Tilknytning

Tilknytning betegnes som et biologisk behov barn er født med fra det øyeblikket det kommer ut av magen. (Øiestad, 2011, s. 85.) Mer konkret defineres det som en medfødt evne til å søke og være i nærheten av voksne for å sikre sin trygghet og videre overlevelse. De første og sterkeste tilknytningspersonene er foreldrene. De kalles for primære tilknytningspersoner. Det er de som tar imot og som skal ta vare på barnet. Typiske tilknytningspersoner sett bort fra foreldre, er andre omsorgspersoner som familie og voksne i barnehagen, men også venner. Dette støttes av Drugli (2017, s. 21.) som utdyper at små barn knytter seg til dem som gir fysisk og følelsesmessig omsorg, og er stabile i sin tilstedeværelse. Hun forklarer videre at omtrent etter de første åtte-ni månedene så begynner barnet å preferere mennesker de har kjennskap til.

Før den tid reagerer de fleste barn på samme måte til nærmest helt vilkårlige personer. I interaksjon med ukjente mennesker og ustabile relasjoner, kan dette stagge barnets trygghetsfølelse. Øiestad (2011, s. 85.) supplerer med at når det oppstår uro og forhøyede stressnivåer hos barnet, søker de til en trygg havn eller en trygg base. Det vil si en person de er tilknyttet til. Dette gjør de for å oppdrive en bekreftelse på de har en tilknytning, og at beskyttelsen som de skal sørge for, er tilstede. Dette tilsluttes av Öhman (2012, s. 191.) som også understreker trygghetens rolle som grunnmur for lek. Det er nettopp tryggheten som gir gode vekstvilkår for utvikling og læring. Det er helt grunnleggende og må ligge i bunn (Öhman, 2012, s. 234.). Ettåringer i barnehagen bruker to ganger så mye tid på interaksjon med voksne enn hva eldre barn gjør (Drugli, 2017, s. 24.). De behøver hjelp og støtte når de utforsker verden, og de vil gjøre det sammen med de er glad i - med andre ord de fremste tilknytningspersonene. Dette er også noe som gjelder i interaksjon med andre barn. Kvello (2008, s. 236) forfekter at dersom barn i ett-årsalderen skal lykkes i lengre samhandlinger med jevngamle, så har de som oftest behov for tilrettelegging og hjelp fra voksne. Når det ligger til grunn, kan de konsentrere seg om å bruke energi på mestring og læring (Drugli, 2017, s. 25-26.). Dermed underbygges det igjen at gode og trygge relasjoner er basalt for å lære og utvikle seg.

Öhman (2012, s. 235) presenter også fem ytre strukturer som viktige bidragsyttere til trygghetsfølelse. Hun hevder at å skape kontinuitet, dempe angstnivå, skape positivt samspill, muliggjøre å uttrykke seg kreativt og opprette få, men tydelige regler, er viktige holdepunkter i arbeidet med å frembringe trygghet. Alt henger sammen, men i forbindelse med problemstillingen er det å skape kontinuitet mest relevant. Ved å gjøre dagene skjønnsmessig så like som mulig med stabile og få utskiftninger i relasjonene rundt, vil det skape en trygghetsfølelse for barna. Sørger det for en forutsigelig hverdag, oppnår du at barna får det de forventer og kjenner seg igjen i. Forutsigbarhet og kontinuitet vil igjen avle trygghet (ibid.). Dette er også noe Drugli (2017, s. 33.) hevder må etterstrebes. Særlig for små barn ettersom du ikke kan forklare og forberede dem på hva som eventuelt skal skje. Det hviler derfor et stort ansvar på de ansatte i å sikre at ettåringen får en trygg og varsom barnehagestart, tuftet på trygge tilknytningspersoner og skjermede rom (Lyngseth, 2014, s.309.).

3.2 Sosialisering

Leo Vygotskys var en sentral bidragsyter i utviklingspsykologien. Han mente at sosial interaksjon var en forutsetning for utvikling, og at det forløper seg i en vekselvirkning mellom

enkeltbarnets genetik og de sosiale, kulturelle og historiske omgivelsene (Kloep & Hendry, 2010, s. 32). Faktorene rundt som har en innvirkning på hvordan barn og mennesker sosialiserer seg med hverandre, kalles for *sosialiseringsagenter*. Dette kan være foreldre og søsken, familien, tilsatte i barnehage og skole, venner og medier (Kvello, 2008, s. 50.). Frønes (2006, s. 55.) referer til sosialpsykologen Georg Herbert Mead som karakteriserer «de signifikante andre» som de mest betydningsfulle sosiale relasjonene i barnets sosialiseringsforløp. Altså som de viktigste sosialiseringsagentene. Det er ikke bare personene i seg selv som utgjør de «signifikante», men det de er i form av formidlere av kultur og formidlere av forståelsesmåter. Barnet bruker altså erfaringene med disse til å danne et bilde av hvordan verden er og fungerer, i interaksjon med andre.

Som tidligere nevnt er trygghet fundamentet for lek. Det er også en kjensgjerning at leken er den mest virknings- og betydningsfulle forutsetningen til utvikling, og har naturligvis en stor plass i barnehagen (Öhman, 2012, s. 183.). Mye av den gode leken foregår i samhandling med andre, og Martinsen og Nærland (2009, s. 153,) hevder at barn allerede fra toårsalderen foretrekker venner på samme alder. Dette grunngir de med at barn oppsøker dem som er like som dem selv, fordi de representerer gjensidighet og likeverd. Derfor kan vi si at jevnaldrende får en sentral rolle i sosialiseringsprosessen (Greve, 2014, s. 386.).

Kvello (2008, s. 234.) understreker viktigheten av at barn får erfaringer med aldershomogene så vel som aldersheterogene jevnaldningskulturer. Han hevder også at det er studier som viser at barn styrker sin prososiale adferd i møte med ulike aldersgrupper. Det vil si at de styrker sine tanker og lyst til å ta vare på andre barns behov og interesser (Kvello, 2012, s. 25.). Prososial adferd er sterkt knyttet til *empati*. Öhman (2012, s. 168) viser til psykoterapeuten Ciaramicoli når hun definerer empati. Hun forklarer at empati er en samling av iboende og ektefølt evner som innebærer en nysgjerrighet, lydhørhet og respekt for andre menneskers følelser. Det er medfødt, men kan utvikles. Empati handler ikke bare om å anerkjenne andre følelser og leve seg inn i dem, men også ved å utvise prososial adferd som i støttende handlinger (Öhman, 2012, s. 169.).

Eldre barn i aldersblandede grupper kan i større grad unngå potensielle konflikter og problemløsnings situasjoner (Sundell 1995, s. 115). Dette begrunnes med at barnet har anledning til å «gjemme» seg blant yngre barn, hvor han eller huns rolle i samhandlingen blir av bestemmende art. Sundell (1995, s. 117.) påpeker også at hvis aldersblandede grupper skal ganne sosialiseringen, forutsettes det at de er i samspill med jevnaldrende.

Det kan tyde på at samhandling mellom barn som er like gamle har en positiv påvirkning på barnas utvikling, i mye større omfang enn hva foreldre eller barnehageansatte kan bidra med. Dette begrunnes med at barn utvikler mye av sine oppfatninger og tolkninger og sine sosiale kompetanser med andre barn (Martinsen & Nærland, 2009, s. 39-41.). Å være i et aldersadekvat samspill med jevnaldrende fordrer at du er på et visst nivå innen emosjonell, sosial, kognitiv, moralsk, og i tillegg, ofte motorisk kompetanse (Kvello, 2008, s. 240.). Siden kompetanse- og forståelsesnivået er noenlunde jevnbyrdig, vil de kunne utforske og utvikle seg sammen på en god måte (Martinsen & Nærland, 2009, s. 41). Dette underbygges også av Kloep og Hendry (2010, s. 107.) som hevder at gjennom lek med jevnaldrende, fortsettes den lange prosessen med å tilegne seg sosiale ferdigheter.

Kvello (2008, s. 241) referer til Russell, Petit og Mize, når han forklarer vertikale og horisontale relasjoner. Dette er de to hovedtypene man bruker for å beskrive barns relasjoner som de lærer av. Horisontale relasjoner er med jevnaldrende, hvor det handler om å tilpasse seg og lære av relasjoner med forholdsvis samme utgangspunkt. Barnas tankegang, erfaringer og kunnskaper samsvarer med de jevnaldrende, og jo mer samhandling, jo større blir dette registeret av handlingsmønstre. Det utvider seg. Dette kalles for *assimilasjon*. Motsatte av horisontale, er vertikale relasjoner. Dette er i møte med eldre barn eller voksne, og denne relasjonen kulminerer ofte i *akkomodasjon*. Den eldre relasjonen besitter som regel et mye mer omfattende register av handlingsmønstre. Dette krever at barna må omstille seg i tankegangen, og skape nye register i stedet for å benytte seg av dem som de allerede har. Dette skjer ofte ved modellering. Kvello hevder at akkomodasjon skaper en vesentlig utvikling, i større grad enn i assimilasjon, men hevder også at begge disse erfaringstilegnelsene er grunnleggende for å kunne bli et sosialt velfungerende menneske (ibid.). Akkomodasjon og assimilasjon er for øvrig begrep introdusert av den velkjente psykologen Piaget som han mener er helt essensielle i barns kognitive utvikling (Kloep & Hendry, 2010, s. 30.).

Frønes (2006, s. 186) understreker viktigheten av at barna har nære og eldre relasjoner som de kan strekke seg etter. En sosialiseringssprosess foregår trinnvis, derfor behøver barna å ha noen som viser en større kompetanse som de kan lære av stegvis. Frønes (2006, s.45.) hevder videre at aldersforskjeller er særlig viktig for å kunne gi gode vilkår for modellering. De eldre er rollemodeller som de yngre strekker seg etter og imiterer. Askland (2013, s. 93.) forklarer at modellering som barn gjør av andre barn, skjer gjennom tre sammenhengende metoder. De observerer, imiterer og konformerer. Men andre ord ser de først hva andre barn gjør i form av adferd og kroppsspråk før de tester og etterligner det de har sett. Til slutt går de inn i direkte

interaksjon med barna, og viser dermed at de mestrer og forstår reglene for samspillet eller leken. Kloep og Hendry (2010, s. 163-164.) hevder at verdifulle læringsmuligheter går tapt når man søker til alderssegregerte grupper, og fremhever bruken av søskengrupper i ny og ne. Søskengrupper er barnegrupper som skal forestille en søskenflokk, og representerer hele aldersspekteret fra 1-5 år. Dette begrunnes med at samspillet utvider ressurslagrene hos alle barn fra yngst til eldst. Dette eksemplifiserer de med at de dyktigste barna lærer å hjelpe, dele ta ansvar og empati og toleranse.

3.3 Gruppa

I Rammeplanen (2017, s. 19.) står det at enkeltbarnet og barnegruppa skal få en tilpasset hverdag som gir dem allsidige og varierte opplevelser. En gruppe dreier seg om relasjoner. Dette skal være relasjoner som opprettholder og fremmer trygghet, velbehag og hensynsfulle samhandlinger (Askland, 2013, s. 84.). Når det skal formes en barnegruppe, fremhever Askland (2013, s. 129.) fire kriterier som pedagogen må vurdere er av betydning for denne konstillasjonen: Barn som oppsøker hverandre, barn på samme aldersnivå, innbyrdes interesser og viktigheten av at en gruppe kan fungere over tid. Dette kan ses i sammenheng med at de ansatte har et langsiktig og fremtidsrettet syn på gruppa, i tillegg til «her og nå»- perspektivet som barna sitter med (Askland, 2013, s. 83.). Dersom barnet skal erverve seg kjennskap til kulturen gjennom adferd, normer og kutyme som Rammeplanen (2017, s. 7.) pålegger, er de avhengig av en dynamisk og velgående gruppe. Dette grunnis med at det er særlig i grupper man overfører slik kjennskap og kunnskap best (Askland 2013, s.95.). Alderen og aldersspredningen i barnegruppa er fundamentalt for den sosiale adferden som enkeltbarnet utviser. Dersom barna har kjennskap til hverandre og det hersker en viss stabilitet i gruppesammensetningen, forenkler og tydeliggjør det samhandlingsmønsteret til barna (Askland, 2013, s. 92.).

3.4 Oppfølging og tilrettelegging

I Rammeplanen (2017, kap. 7&9,) vektlegges barnehagens oppgave om å dokumentere og reflektere rundt den pedagogiske virksomheten. Denne arbeidsmetoden bærer navnet *pedagogisk dokumentasjon*. Dette er mer forklart i støttemateriellet som er utgitt på Udir sine nettsider. Der står det at pedagogisk dokumentasjon er et synliggjort pedagogisk arbeid som er blitt åpnet opp for diskusjon, tolkning og dialog blant voksne og barn. Det er først da det kan defineres som pedagogisk dokumentasjon (Utdanningsdirektoratet, 2017). I barnehagen skal observasjon og vurdering av barns trivsel og allsidige utvikling skje i et kontinuerlig arbeid.

Dette skal gjøres med utgangspunkt i enkeltbarns forutsetninger og hvor kunnskap om barns utvikling og behov skal ligge til grunn (Rammeplanen, 17, s. 39.).

Sundell (1995, s. 117.) påstår at aldersspredning vanskeliggjør arbeidet med å kartlegge barna når det dreier seg om normal sosial, emosjonell og kognitiv utvikling. Han mener at de kan miste referansepunktene om hva som er normalt for alderen eller ikke. Det kan altså påvirke deres evne til å se og avdekke barn som er sene i utviklingen, og som har behov for tettere oppfølging eller tiltak (ibid.).

I undersøkelsen som ble introdusert i innledningen av Martinsen og Moser (2011), presenteres en rekke interessante funn. Det viste seg blant annet at aldershomogene grupper hadde i snitt færrest kvadratmeter per barn:

Organisering	Størrelsen på enheten (m ²)	Kvadratmeter pr. barn (m ²)
Avdeling	72,3	4,59
Aldershomogen	55,2	3,45
Avdelingsløs	129,6	6,85
Base	116,8	5,33

Den viste også at uforstyrret lek i små grupper anses å være godt ivaretatt i aldershomogene grupper:

Rommet er arrangert slik at leken i små grupper sjelden blir forstyrret av andre barn	Helt enig	Litt enig	Verken enig eller uenig	Litt uenig	Helt uenig
Aldershomogene	0 %	47,1 %	17,6 %	35,3 %	0 %
Baseorganiserte	14,8 %	18,5 %	22,2 %	37,0 %	7,4 %
Avdelingsløse barnehager	10,0 %	25,0 %	20,0 %	25,0 %	20,0 %
Avdelingsbarnehager	14,5 %	38,9 %	15,8 %	23,1 %	7,7 %

Moser og Martinsen spekulerer i om dette kan skyldes en mer spisset pedagogisk virksomhet (2011, s. 327.).

Lagrell (1991, s. 16-23.) viser til fem typiske aktiviteter i barnehagen når hun ramser opp fordeler med aldershomogene grupper. Hun fremhever samlings- og fortellerstund, skapende aktiviteter, bevegelse og motorikk, og lek. Hun understreker at barnehagelæreren må tilpasse innholdet sitt etter alder og modningsnivå for å kunne fange deres interesse, og at dette kan

være svært utfordrende i en aldersspredt barnegruppe. Som barnehagelærer kan du for eksempel plukke bøker ut fra hva som passer best etter alder, og dermed også treffe lettere på interesser. Dette støttes også av Sundell (1995, s. 118.) som hevder at den voksenledet pedagogiske virksomheten kan lide av en barnegruppe med store aldersforskjeller. Dette forklarer han er på grunn av modenhetsspriket som er tilstede.

Sundell (1995, s. 124.) forklarer at i en aldersinndelt gruppe kan de ansatte konsentrere seg om de eldste. Han mener i det henseende at de eldste ofte kan bli nedprioritert og forbigått. I en travel hverdag er det fort gjort at de eldste overskygges av de yngste barnas behov på grunn av den betydelige sårbarhetsfaktoren de innehar. Dette eksemplifiserer han med en vokseninitiert aktivitet der innholdet vekker interesse og iver hos de yngste, men som heller frembringer sløvheter og en kjølig adferd hos de eldste. Han hevder også at for mye interaksjon og avbrytelse fra de yngre, kan sinke eller stagnere de eldstes utvikling (Sundell, s.124.). I undersøkelsen til Martinsen og Moser viste også at uforstyrret lek anses å være godt ivaretatt i aldershomogene grupper:

I Rammepåplanen (2017, ka.6.) er overganger tillagt et eget kapittel. Rammepåplanen vektlegger viktigheten av at barnehagen må legge til rette for en trygg og god start. Dette gjøres ved barnet får tid og rom til å tilvenne seg de nye omgivelsene. Barnehagen skal også tilrettelegge for at overganger innad i barnehagen skjer på en hensiktsmessig måte, hvor barn får tid og rom til å prosessere overgangene. Dette kan for eksempel være bytte av barnegruppe. I tillegg ilegges overgangen fra barnehage til skole en stor del i dette kapittelet. I samarbeid med hjemmet skal spranget fra barnehage til skole gjøres på en trygg og god måte. Blant annet skal barnehagen sørge for at de eldste barna har med seg et godt kunnskaps- og erfaringsgrunnlag når de begynner på skolen.

4.0 Funn og drøfting

I dette kapittelet skal jeg se nærmere på teorigrunnlaget og funnene jeg har gjort i datainnsamlingen. Jeg har delt kapittelet inn i to hoveddeler, hvor jeg belyser problemstillingen gjennom betydningen alderssammensetningen har for barnehagelæreren og barnegruppa. Her har jeg vektlagt trygghet, sosialisering i barnegruppa, og oppfølging og tilrettelegging av det pedagogiske innholdet i barnehagelærer-delen.

4.1 Alderssammensetningens betydning for barnegruppa

4.1.1 Trygghet

I Rammeplanen (2017, s. 33) lyder det at barnehagen i samarbeid med hjemmet, skal sørge for at barnet får en trygg og god start når det begynner i barnehagen. Det står også at barnehagen skal legge til rette for at barnet blir kjent med omgivelsene og knytte relasjoner med andre barn og voksne i barnehagen. Både Beate og Sigrid fremhevet ettåringen som en av de fremste årsakene til at de organiserer barnegruppene aldershomogent. Informantene mente at i en aldershomogen avdeling, hindres andre, større barn i å forstyrre ettåringen. De blir skjermet for andre barn og voksne. Eldre barn kan virke skumle i sine væremåter, både når det gjelder størrelse og voldsomhet i bevegelser.

Dette kan ses i lys av de ytre strukturene som Öhman (2012, s.235.) presenterer. Ved å segregere ettåringene fra resten av barnehagen, kan det dempe angstnivået og bidra til å skape en forutsigbarhet. Med dette som bakteppe gir det bedre vekstvilkår for tilknytning til de nye omsorgspersonene. Barna trenger ro og tid til å skaffe tillit til omgivelsene når de starter i barnehagen (Drugli, 2017, s. 21.). De er i en sårbar alder, og har derfor behov for at det skjer på deres premisser i avskjermede omgivelser (Lyngseth, 2014, s. 309.). Når de begynner i barnehagen vil de oppleve en signifikant overgang. Fra å nesten utelukkende være i samvær med de trygge primære tilknytningspersonene, skal de nå tilbringe store deler av hverdagen hos nye, ukjente personer. Dette mellomstadiet er tidkrevende, og nødvendiggjør at det forløper seg i barnets tempo. I en aldersblandet gruppe er det åpenbart utfordringer med å skjerme ettåringene. Det vil alltid være behov for trygge baser, men det kan antas at de yngste barna tilbringer enda mer tid hos de voksne tilknytningspersonene når de til stadighet omgås eldre barn. Det vil kreve at mye av tiden går til fysisk nærvær fremfor å kunne utforske og leke. Nå er det viktig å presisere at det alltid vil være enkeltbarn som har et større behov for fysisk nærhet og støtte. Det kan imidlertid tenkes at det modererer hyppigheten av den tilstrekkelige trygghetsfølelsen som må ligge til grunn for å utfolde og driste seg ut i verden. Dette knyttes til det Öhman (2012, s. 234.) forfekter når hun beskriver tryggheten som det viktigste grunnlaget til lek. Grunnen til at lek nevnes er fordi det er så sentralt for barn i et utviklingsperspektiv, og berører stort sett alt de foretar seg (Öhman, 2012, s. 183.). Dersom den trygge tilknytningen er tilstede i barnehagen, muliggjør det for barn å leke og ikke – satt på spissen - kun bli sittende i fanget til omsorgspersonen.

Sigrid sin barnehage tilstreber å bruke de samme ansatte etter hvert som barnet blir eldre. Det vil si at de følger barna hele veien opp fra ettårsalderen til de skal begynne på skolen. Fra barna lærer seg språk og slutter med bleie til barna mister sine første melketenner, er de ansatte delaktige i disse opplevelsene. Følgelig knyttes det sterke bånd mellom barna og de ansatte, noe hun betegner som veldig sørgmodig den dagen de slutter i barnehagen.

På den ene siden skaper dette en kontinuitet. Barna vet hvem de skal forholde seg til enhver tid, fra dag til dag og fra år til år. Det fjerner usikkerheten og styrker stabiliteten og tryggheten, men også båndet i barn-voksen- forholdet styrkes (Drugli, 2017, s. 21.). Det er tenkelig at forholdet mellom hjemmet og barnehagen kan befestes dersom kontaktpersonene er de samme hele veien. Det kan virke enklere og tryggere for foreldrene å samarbeide når det er de samme omsorgspersonene de skal ta hensyn til. Dette handler også om kontinuitet. Hvis foreldrene er fornøyde med de ansatte, kan de gå med visshet om at barnet blir godt ivaretatt og passet på fra år til år. Siden det etableres et samarbeid som skal vare over flere alderstrinn, understreker det viktigheten av et godt forhold. Et godt forhold er tuftet på gjensidig tillit og åpenhet. Dersom forholdet mellom de ansatte på avdelingen og foreldrene er forsuret, vil det naturligvis vanskeliggjøre samarbeidet, og vil til syvende og sist gjøre barnet skadelidende.

På den andre siden kan denne personalstrukturen være en form for en bjørnetjeneste. Livet består av overganger, og det er viktige erfaringer vi drar (Kloep & Hendry, 2010, s. 57.). Dersom det er de samme omsorgspersonene hele veien, kan det tenkes at barna blir for knyttet til disse. Bakdelen med det kan tenkes være at de sliter å forholde eller knytte seg til nye/andre personer, og at overgangen til for eksempel skole eller bytte til en annen barnehage kan by på problemer.

I Beate sin barnehage varierte det, men det var gjerne en eller to ansatte som fulgte barnegruppen i fortrinnsvis tre år. Informanten legger til:

Jeg tror at det er urettferdig for ungene å ha de samme fire voksne i tre år. Barna velger på en måte ikke oss. Det er nyttig for dem å bli sett med nye blikk. Når man har stått i noen konflikter eller lignende, så har man lett for å bli forutinntatt som voksne, selv om det er uprofesjonelt. Da er det veldig fint for barna og voksne å få andre perspektiver og blikk.

Dette er unektelig en viktig synsvinkel å ta med i betraktningen, både når det gjelder barna og foreldrene. Det er fort gjort å låse seg inn i et spor og glemme det helhetlige perspektivet på

barna og barnegruppa. Med en endring i personalorganiseringen vil en kunne få se gruppen, eller det pedagogiske innholdet for den saks skyld, med nye øyne. Det kan hende at en barnegruppe har et behov for andre impulser og andre perspektiv i ny og ne. Det kan ses på som en mellomløsning å endre bemanningen delvis. Da er det trolig at man beholder tryggheten og stabiliteten, samtidig som det formodentlig oppdrives nye synsmåter. Når informanten nevner at det er lett for å bli forutinntatt etter en konflikt for eksempel, kan det oppfattes som at barnet tillegges egenskaper eller adferd som den ikke nødvendigvis har i et gitt tilfelle. Dette kan også skje i møte med foreldre. Barnehagen skal tilrettelegge for en god dialog med foreldrene (Rammeplanen, 2017, s. 29.). Blir foreldrene opplevd som vrang av de på avdelingen, kan de nye voksne være av en helt annen oppfatning. Det kan også tenkes at det å starte med blanke ark i det hele tatt kan gagne samarbeidet med hjemmet. Er det tillit mellom barnehage og hjem, kan det tenkes å være overførbart til barnet også.

4.1.2 Sosialisering

På spørsmål om hva som er ulemper med en slik organisering, var begge informantene forholdsvis samstemte. I en aldershomogen barnehage mister du i stor grad den verdien av vertikale barn-barn-relasjoner som du ville ha fått i en aldersheterogen barnehage. Særlig la de vekt på at de yngste barna har noen å strekke seg etter, og at de eldre barna lærer å vise hensyn til de yngste.

Vygotsky mente at sosial samhandling er grunnlaget for utvikling (Kloep & Hendry, 2010, s. 32.). I interaksjon med sosialiseringsagentene, og da særlig de «signifikante andre», gjør barnet seg erfaringer som de bruker til å skaffe seg et virkelighetsnært bilde av verden (Frønes, 2006, s.75.). Dette kan tolkes som at de lærer hvordan de sosiale spillereglene fungerer. I en aldershomogen avdeling er de fremste sosialiseringsagentene jevnaldrende barn. Martinsen og Nærland (2009, s.39-41.) mener at samhandling mellom jevnaldrende barn er av en større betydning for barns utvikling, enn hva foreldre eller voksne i barnehagen er. Sundell (1995, s.115.) advarer samtidig mot at eldre barn kan gjemme seg blant mindre utviklede barn i aldersblandede barnegrupper. Han underbygger det med at dersom barnet sliter med å hevde seg med likegamle, kan det søke hos yngre barn og ikle seg en mer bestemmende og dominerende rolle. Med dette perspektivet, kan det oppfattes at aldershomogene grupper er den rette veien å gå. Dette utfordres av Kloep og Hendry (2010, s.163) som mener at viktige læringsmuligheter går tapt. Også Frønes (2006, s.186.) vektlegger viktigheten av å ha nære og eldre barn som de yngre kan strekke seg etter, og presiserer videre at aldersforskjeller er

grunnlaget for modellering. I en aldershomogen barnegruppe kan dette til en viss grad erstattes av aldersforskjellen innad i en avdeling. Variasjonen fra fødselsmåned januar til desember, kan være stor, særlig hos de yngste. Disse forskjellene vil mer eller mindre jevnes ut etter hvert som de blir eldre. Det kan tenkes at femåringen har større nytte av samhandling med ettåringen, enn omvendt. Når Frønes (2006, s. 186.) hevder at akkomodasjonen i vertikale relasjoner bør skje stegvis, kan det tolkes som at gapet mellom en ettåring og femåring blir for vid. Det vil si at samværet mellom en ett- og toåring, kan være mer til gagns for ettåringen enn det ville vært med en femåring. For å sette det på spissen kan ikke ettåringen imitere løpingen til en femåring når en selv ikke mestrer å gå. Det er likevel viktig å poengtere at ettåringen også er tjent med et samspill med femåringer. De må også erfare møter med barn som er mye eldre, og forholde seg til dem. Det kan heller ikke utelukkes at det ikke er noen modellering av ettåring-femåring-relasjonen.

I det motsatte forholdet fremheves styrkingen av den prososiale adferden (Kvello, 2012, s.25.). De eldre barna lærer seg sosiale ferdigheter som empati og toleranse, ansvarstaking, og hjelpe og dele med andre (Kloep & Hendry, 2010, s.164.). Særlig empatien vektlegges i barnehagen. I en vertikal relasjon må de eldre ta hensyn til de yngre barnas manglende ferdigheter og ømfintlighet. Når et eldre barn registrerer at en annet yngre barn gråter, vil det sannsynligvis forsøke å trøste barnet. Det tolker og anerkjenner barnets følelser, og har formodentlig opplevd det samme selv tidligere. Får det eldre barnet oppleve slike erfaringer, kan det være forsterkende og overføres til andre arenaer eller situasjoner. Dette er det fremste argumentet for aldersblandede avdelinger. Igjen har Sundell en annen vinkel (1995, s.124.). Han advarer mot at de eldre barna kan lide av for mye kontakt med yngre barn. Dette forklarer han med at de avbryter de eldstes lek eller gjøremål. Han hevder videre at for hyppige avbrytelser, kan sinke eller stagnere utviklingen hos de eldste. Dette kan forekomme når det eldre barnet alltid må ta hensyn til det yngre. Et veldig enkelt eksempel er dersom femåringen bygger et tårn, men som til stadighet blir ødelagt av en toåring som bare har en stor glede av å se noe rase og lage lyd. Også her kan man si at gapet mellom eldst og yngst blir for vid, bare i motsatt relasjon.

Kvello (2008, s.234.) er likevel veldig tydelig på barn bør få oppleve samhandling med aldershomogene og aldersheterogene kulturer. I en aldershomogen barnehage fordrer det kanskje et enda større fokus på samarbeid mellom avdelingene. Det er tidligere klargjort viktigheten av å sørge for at barn får oppleve en ulik aldersgruppe enn dem selv. Derfor kan aktiviteter og samvær på tvers av avdelingene være gunstig for alle parter. Sigrid sier at de forsøker å bruke gymsalen ofte til forestillinger osv., men fremhever særlig bruken av

uteområdet som det viktigste verktøyet til det formålet. Dette kan forklares med at uteområdet byr på en mye mer friere tilværelse, og det er færre tøyler som begrenser leken og samspillet. Det fysiske rommet er mye større, og bare det å oppholde seg i samme området, kan tenkes være en verdi i seg selv. I aldershomogene avdelinger viser det seg dessuten at barn har mindre boltreplass per kvadratmeter enn andre organiseringsformer (Martinsen & Moser, 2011.). Dette kan sette klare begrensninger for leken og det gode samspillet. Dersom det samkjøres mellom to ulike aldersavdelinger, er det fort gjort å tenke at det kan gi grobunn til mye uro og kaos, nettopp på grunn av det innskrenkende rommet. Nå er ikke undersøkelsen av Martinsen og Moser representativt for alle aldershomogene barnehager, men det gir likevel en pekepinn. I så fall understrekes viktigheten av å bruke uteområdet flittig for aldershomogene barnehager.

4.2 Alderssammensetningens betydning for barnehagelæreren

4.2.1 Tilrettelegging av det pedagogiske tilbudet

Fra et barnehagelærerperspektiv reises det en del hensyn som må ivaretas. Hvert alderstrinn byr på forskjellige utfordringer. Det er barnegrupper med ulike behov som skal passes på. Ettåringene har for eksempel større behov i form av oppfølging. Bleieskift, klesskift og måltid er hendelser som tar tid, og krever personalressurser. I en aldershomogen barnehage kan de ansatte konsentrere seg om sin aldersgruppe (Sundell, 1995, s.124.). Med andre ord slipper femåringen å bli forbigått på grunn av at toåringen må skiftes på, eller at turen til Hundremeterskogen må forkortes fordi de yngste må tilbake for å sove. Pedagogikken er myntet på aldersgruppen. Dette kan sies å ha fordeler kommenterer Sigrid:

Fordelen er jo at det pedagogiske kan være så mye mer spisset mot aldere. Du må vite hva som er normal utvikling for barnet. Det er kjempeviktig at du vet, men ta to-åringen da. Der har du en gjeng med toåring, også vil de fleste streve med språk. Og de fleste vil det her med tur, ikke sant. Uvant. Og mange av dem sover ennå. De har så mye fellestrekk, som gjør at vi må legge opp dagen sånn at det tilpasses den gruppa.

Det har altså mye å si for tilretteleggingen og planleggingen av det pedagogiske innholdet de legger opp til. Lagrell (1991, s. 16-23.) er bastant på at barnehagelæreren må innrette aktiviteten etter alder og modningsnivå for å fange interesse, og dermed sikre at de nyttiggjør seg det som er formålet. Et aldersadekvat samspill med jevnaldrende, krever samme kompetansenivå når det kommer til emosjonell, sosial, kognitiv, moralsk og ofte motorikk (Kvillo, 2008, s.240.). De har mer eller mindre samme utgangspunkt, og det kan derfor tenkes at de lærer og utvikler

seg bedre sammen (Martinsen & Nærland, 2009, s.41.). Dette støttes av Beate som sier at det er «mindre krevende å gi et tilbud som hele tiden gir utvikling og der de har en mulighet til å mestre da ut ifra sitt nivå og modning». Sundell (1995, s. 118) hevder at barnegrupper med store aldersforskjeller kan få et dårligere pedagogisk tilbud, nettopp på grunn av modningsulikheten.

I en aldersheterogen avdeling må barnehagelæreren dekke et bredere spekter av interesser og forståelser. Kanskje især samlingsstunder og slike fellesaktiviteter. Å gjennomføre en samlingsstund kan være utfordrende. Du skal treffe med innholdet til fortrinnsvis alle sammen, og det fører med seg begrensninger. Barna varierer i hvor langt de er kommet i de utviklingen. Til og med aldershomogene grupper variere mye i modningsnivå, og særlig da i de yngre gruppene (Askland, 2013, s. 111.). Treffer du med innholdet, slipper du i mye større grad å være brannslukker og komme med negative oppmodinger, men kanskje viktigst av alt-barna drar forhåpentligvis nytte av det du formidler.

Et annet hensyn for barnehagelæreren er gruppekonstellasjonen. En avdeling kan ses på som ei gruppe, og ei gruppe dreier seg i bunn og grunn om relasjoner. I tillegg er det vanlig å dele storgruppa inn i mindre grupper. Askland (2013, s. 129.) lister opp fire kriterier som må tas hensyn til i utformingen av en gruppe: Fellesinteresser, barn på samme aldersnivå, barn som oppsøker hverandre, og en gruppe som fungerer over lengre tid. I alle fall tre av disse kjennetegnes med ordet likhet. Når vi vet at barn, allerede fra toårsalderen, søker seg til andre som representerer likeverd og gjensidighet (Martinsen & Nærland, 2009, s.153.), er det tenkelig at rene aldersgrupper oppfyller kriteriene til Askland. Dessuten skal barnehagen sørge for at barnet tilegner seg en forståelse for adferd, normer og kutyme basert på vår kultur (Rammeplanen, 2017, s. 7.). Da er en avhengig av en dynamisk og velgående gruppe (Askland, 2013, s. 95.). Når barna er i samme storgruppe hele veien fra 1-5 år, knyttes det sterke bånd til hverandre. Det er stabile relasjoner med få utskiftninger, og de kjenner hverandre ut og inn. Når det ligger i bunn, tydeliggjør det samhandlingsmønsteret til barna (Askland, 2013, s. 92.). Dette kan være med på å sette rammer rundt for den sosiale adferden barna utviser (ibid.). Som en positiv konsekvens kan det skape en forutsigbarhet for barnehagelæreren når det skal planlegges og eventuelt settes inn tiltak for gruppa.

Når alle barna er forholdsvis like, byr det på både fordeler og ulemper. Trolig forsterkes effekten av at de nettopp er så like, på godt og vondt. Det er nå blitt nevnt noen fordeler med en velfungerende og lik gruppe. Det kan virke som at dette øker virkningen av de aldersbetingede

overgangene. Eksempelvis at alle fireåringene har lært seg å gå på do alene. Da er normaliteten at nesten ikke noen behøver hjelp til å gå på do, og da trengs ikke det tas hensyn til av personalet. Dersom det snus, gjelder også dette utfordringene og behovene som alderssjiktet fører med seg. Beate trakk særlig frem den såkalte «toårstrassen» der barna viser mye vilje og ønsker, samtidig som det er vanskelig å snakke til dem. Dette kan skape utfordringer i å skape en god og dynamisk gruppe (Askland, 2013, s. 84.). Når det er mange som viser vilje og motvilje samtidig, forsterkes naturligvis den effekten. Det er godt tenkelig at dette er strevsomt og tærende i lengden for personalet.

4.2.2 Oppfølging

Barnehagelærere og andre ansatte i barnehagen skal ta hensyn til enkeltbarnet så vel som barnegruppa (Rammeplan, 2017, s.19.). Dette innebærer den daglige oppfølgingen, men også konkrete og planlagte tiltak. Rammeplanen (2017, s. 39.) fastslår samtidig at personalet skal til enhver tid observere og vurdere barns allsidige utvikling og trivsel. En aldershomogen gruppe kan synes å forenkle dette arbeidet på grunn av synligheten av enkeltbarnet i forhold til resten, men også av hele gruppa i sin helhet. Både Beate og Sigrid uttrykte hvor tydelig alt blir. Når barna er like, blir det veldig merkbart at noen henger etter eller ligger foran i utviklingen. Sigrid utdyper:

Det blir litt sånn synlig, mye mer synlig, tror jeg. Fordi at barnet er mye mer homogene i utviklinga. Sånn at hvis vi ser at det er fem barn som ikke får det til, så har vi misset et sted. (...) Så kan vi sette inn et mye mer på en måte støt på det. Og det synes jeg er mye lettere at vi kan prate og sette inn tiltak på de barna som strever littegann, eller som er litt seinere i utviklingen. Og ofte så kanskje det handler bare om at man er seinere utviklet, men det ser vi. Det blir ikke skjult bak at noen andre tar plass på grunn av utvikling.

Dette støttes også av Sundell (1995, s. 117.), men mener at barnehagelæreren har lett for å miste grep, eller referansepunktene, om hva som er normalt for alderen i en aldersblandet gruppe. Han hevder videre at det kompliserer arbeidet med å kartlegge barns status i utviklingsområdene. I lys av dette er det viktig å ikke presentere det som svart/hvitt. Det er ikke gitt at en aldersblandet gruppe gjør barnehagelæreren blind for aldersnyansene. Det er klart at en blir veldig spesialisert i en aldershomogen gruppe, men allmennpedagogikken blir i større grad ivaretatt i en aldersheterogen gruppe. Dette kan forklares med at en må forholde seg til et

større mangfold. I det henseende blir man muligens mer allsidig i sitt virke. Det er kanskje lettere å glemme andre aldersgrupper, når man selv utelukkende er med ettåringer for eksempel. I en barnehage er man dessuten avhengig av hverandre, og det er flere avdelinger med andre behov som en også må ta hensyn til.

Det må også kastes et kritisk blikk på det Sundell hevder videre om hva kartleggingen angår. Det er av stor betydning at barnet blir behandlet og vurdert som individ, og ikke plassert i en bås. Dette er en fallgrube en skal vakte seg for, uansett organiseringsmetode. En skal være forsiktig med å sette merkelapper som normal og ikke normal, fordi barn utvikler seg forskjellig og i ulikt tempo. Særlig viktig er barnehagelæreren bevissthet på hvordan de formulerer seg i møte med barn som kanskje henger etter. Fraser som indikerer at dette burde barnet kunne fordi det er så pass gammel, bør man være varsom med. Det er nemlig et viktig perspektiv å ta med seg at denne synligheten kan oppfattes av barnet selv også. Særlig når det blir så tydelig i en aldershomogen gruppe. Oppdager barnet at det ligger veldig langt bak i forhold til de andre på avdelingen, eller at det til stadighet blir påminnet dette, er det grunn til å tro vil resultere i et lavere selvbildet. Mangel av tro på sine egne evner, kan stagge barnets videre utvikling fordi de ikke viser en glede av å leke eller utforske. (Öhman, 2012, s.15.).

På en annen side er kartleggingsverktøy et viktig hjelpemiddel fordi det gir barnehagelæreren gode pekepinn på hvordan barnegruppa ligger an. Og det er klart at en aldershomogen barnegruppe forenkler arbeidet på grunn av den nevnte tydeligheten. Både Berit og Sigrid nevner utarbeidelsen av progresjonsplan som viktige verktøy. Når Rammeplanen (2017, kap 8.) vektlegger progresjon, kan det tolkes som at det støtter bruken av slike kartleggingsverktøy tuftet på aldersnormaliteter. Det bør også ses i forbindelse med overgangen til skole. Barnehagen skal sørge for at spranget fra barnehage til skole gjøres på en trygg og god måte. Det innebærer at barnehagen skal forberede barna på skolehverdagen. Dette krever et visst kunnskaps- og erfaringsnivå hos barna (Rammeplanen, 2017, s.33.). Bruk av pedagogisk dokumentasjon og progresjonsplan, kan være nyttig i arbeidet med å sikre at overgangen blir trygg og god, særlig i lys av fagområdene. Aldershomogene avdelinger kan synes å hegne om uforstyrret lek i smågrupper, i større grad enn andre organiseringsmåter (Moser & Martinsen, 2011, s. 327.). Dette kan forklares med at de har flere skjermede rom. Moser og Martinsen spekulerer i om det kan være forenklende i arbeidet med å sikre progresjon og spise inn mot fagområdene (ibid.). Hvis det er tilfellet, kan det ses som temmelig gunstig med tanke på forberedelsene til skolen.

5.0 Oppsummering

I denne oppgaven har relasjoner vært et gjennomgående begrep. Fra tilknytning og sosialiseringprosessen til oppfølging, handler det i hovedsak om relasjoner til hverandre. Enten det er i barn-barn-relasjon eller i voksen-barn-relasjon. Særlig tilknytning vies en hel del, fordi det er så knyttet til trygghet. Når trygghet er en forutsetning for at barn leker og utforsker, er det klart at det er helt vesentlig for utvikling. Vi kommer ikke unna barnehagelærerens rolle i å sørge for at barna føler seg trygge. Det er utgangspunktet til alt, uansett hvilken måte barnehagen organiserer avdelingene på.

Med problemstillingen «Hvordan kan aldershomogen organisering påvirke det pedagogiske innholdet?» i bakhodet, var tanken å se fordeler og ulemper med aldershomogene grupper. For å kunne gjøre det, måtte jeg også veie fordeler med aldersblandede grupper. Altså det aldershomogene avdelinger mister. Det fremste argumentet mot aldershomogene, synes å være den vertikale relasjonen mellom yngre og eldre barn. Dette medfører at de mister mye av den modelleringen som blant annet fremheves av Frønes (2006, s.45.). I tillegg får ikke de eldste erfart i like stor grad å ta hensyn til de som er yngre enn seg. Dermed kan viktig prososial trening gå tapt, slik som empatievnene. Det viktigste argumentet for, virker å være tilretteleggingen av aktiviteter, samt synligheten av enkeltbarna i forhold til resten barnegruppa. Dette er noe begge informantene var tydelige på. Dette kan forenkle den pedagogiske dokumentasjonen i forbindelse med individet så vel som gruppa i sin helhet. Dette begrunnes med at hele avdelingen har en pedagogikk som er myntet på den aldersgruppa. Teorien om hva som gagnar barnegruppa best har vært tvetydig. Uten å konkludere kan «Den gyldne middelvei» virke å være løsningen som nytter flest, både for barnehagelæreren, enkeltbarnet og barnegruppa. Eksempelvis kan det være en avdeling med to fødselsår, og interne smågrupper som er aldershomogene. Dette forutsettes naturligvis at det er et visst antall barnehageplasser. Det som synes å være et hinder for å kunne ha aldershomogene avdelinger, er at barnehagen må være av en viss størrelse. I grissgrendte strøk kan det være vanskelig og ofte umulig å ha denne organiseringen. Ettersom det er få barn, vil det være nødvendig å blande alle aldersgruppene.

Det som er viktig å understreke, er at det virker som ettåringen får en mykere og tryggere barnehagehverdag dersom de får være for seg selv i skjermede rom med tilgjengelige og solide tilknytningspersoner rundt seg (Drugli, 2017, s. 24.). Derfor bør ettåringen vektlegges uansett organiseringsmetode. Det mest sentrale er at barn får erfare og oppleve begge deler (Kvello,

2008, s. 234.). Med det som utgangspunkt må barnehagelæreren legge til rette for at slik interaksjon forekommer i ny og ne, uavhengig av hvordan barnehagen er organisert.

Når det er lagt stadig mer vekt på læring og progresjon i offentlige forskrifter og støttemateriell, kan det tenkes at vi er på vei inn i en barnehage som er mer skoleforberedende. Barna måles og vurderes slik som de blir på skolen. Når alt blir så tydelig, er det lettere å se hva som må til for å gjøre barna «klar for skolen». Siden klassene på skolen allerede er delt inn etter alder, kan aldershomogene barnehager ses å styrke denne skoleforberedende barnehagehverdagen. I tillegg er de allerede vant til å bli utfordret med barn på samme alderstrinn. Derfor kan vi også potensielt se en økning av standardisering, og dermed et større antall aldershomogene barnehager i fremtiden.

Referanseliste:

- Askland, L. (2013). *Kontakt med barn*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Drugli, M-B. (2017). *Liten begynner i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Frønes, I. (2006) *De likeverdige- Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Greve, A. (2014). Barns vennskap og jevnaldningsrelasjoner. I Drugli, M-B (Red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen- Forskning og praksis*. (s. 382- 397.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. og Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS
- Kloep, M. & Hendry, L.B. (2010) *Utviklingspsykologi i praksis*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kvello, Ø. (Red.). (2008). *Oppvekstmiljø og sosialisering*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvello, Ø. (Red.). (2012). *Oppvekst- Om barn og unges utvikling og oppvekstmiljø*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lagrell, K. (1991). *Åldersindelade avdelningar i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsen, A.K. (2017). *En enklere metode- Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Lyngseth, E.J. (2014). Forebyggende muligheter i barnehagen gjennom kartlegging og tidlig innsats. I Drugli, M-B. (Red.) *Utvikling, lek og læring i barnehagen- Forskning og praksis* (s. 307- 323.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Martinsen, K. & Nærland, T. (2009) *Sosial utvikling i førskolealder- vennskap, konflikter og kommunikasjon i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Martinsen, M.T. & Moser, T. (2011), Barnehagens rom og barnas hverdag. I Wæge, K (Red.), *FoU i Praksis 2010 – rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Sundell, K. (1995). *Åldersindelatt eller åldersblandatt?* Lund: Studentlitteratur.

Statistisk sentralbyrå. (2018). *Barnehager*. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>.

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Pedagogisk dokumentasjon i barnehagen*. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitet-i-barnehagen/verktoy-for-kvalitetsarbeid/pedagogisk-dokumentasjon/>.

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>.

Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Oslo: Pedagogisk Forum.

Øiestad, G. (2011). *Selvfølelsen- Hos barn og unge*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Vedlegg

Vedlegg 1

INTERVJUGUIDE

1) Bakgrunn

Kan du fortelle litt om deg selv?

- Utdanning
- Arbeidserfaring
- Nåværende

2) Organisering

- Hva var det som gjorde at det ble denne aldershomogene inndelingen?
- Hvordan var prosessen/omleggingen/oppstarten til denne inndelingen?
For eksempel involveringen av de ansatte. Motstand eller vilje?

Kan du fortelle om fordeler og ulemper med en slik organisering?

- Sosiale relasjoner, leken, språk, emosjonsregulering, utvikling generelt.
- Situasjoner: innelek, utelek, tur, skolestart, oppstart ettåringer.
- Er det et alderstrinn som drar mer nytte av eller taper mer enn andre alderstrinn?
Hvilket, og i så fall, hvorfor?
- Hva synes du om denne inndelingen?
- Hva ville du gjort annerledes?

3) Barna og foreldrenes mening

- Hva synes foreldrene om dette?
- Har de vært deltakende i prosessen?
- Hva synes barna om dette?

Vedlegg 2

*Til.....**Dato*

Jeg går tredjeåret ved Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning med vekt på natur og friluftsliv, og skal skrive bacheloroppgave.

Temaet mitt er alderssammensetning i barnehagen. Jeg ønsker å finne ut om erfaringer rundt aldershomogene inndelinger. Jeg skal intervju to utdannede barnehagelærere med erfaring rundt aldersinndelingen for å høre deres opplevelser og meninger rundt tematikken.

For å tilegne meg data, ønsker jeg å benytte meg av intervju som metode. Dette innebærer lydopptak av samtalen som vil foregå i cirka en halv time. Opptaket vil bli transkribert, og informanten vil bli anonymisert. Opptaket slettes umiddelbart etter transkriberingen er fullført, og det er kun jeg som vil lytte til dette.

Deltakelse i undersøkelsen er frivillig, og informanten kan når som helst trekke seg fra videre deltakelse.

Mine veiledere er:

Trond Løge Hagen

tlh@dmmh.no

Nassira Essahli Vik

nev@dmmh.no

Ved spørsmål er det bare å ta kontakt.

Med vennlig hilsen

Fredrik Kvinge Hansen

Mob: 46827129

Mail: Fredrik.kvinge8@gmail.com

.....
.....

Jeg samtykker i å delta i*fill inn*.....

.....
.....

Sted/ dato

Underskrift