Daginstitutionspraksis i verdens bedste uddannelsesland
En finsk afstikker i "LUDVI"-projektet

Af Frans Ørsted Andersen, lektor, ph.d. på Center for Grundskoleforskning / DPU / Aarhus Universitet og forskningspraktikanter, Gitte Højfeldt og Sara Nordvik fra Københavns Universitet.

Finland betegnes som verdens bedste uddannelsesland. Finland scorer højt i alle sammenlignende undersøgelser. Det er klart, at man undrer sig over den finske succes, og vil forsøge at finde forklaringer på denne.
Der er ikke noget der tyder på, at man i Finland har færre udfordringer fx mht børn med anden etnisk baggrund end finsk. Heller ikke noget der tyder på at færre børn vokser op i belastede boligområder. Det er nok snarere finnernes evne til at skabe lighed gennem uddannelsessystemet, der er nøglen til successen. I denne artikel ser vi på de finske daginstitutioner og "spørger" til deres bidrag i uddannelsessuccessen. Forfatterne har haft tilknytning til det danske LUDVI-projekt, der ser på daginstitutioner som læringsmiljø. (www.dpu.dk/ludvi).

Indholdsfortegnelse

1. **Indledning**
2. **Finsk fokus på tidlig indsats**
3. **Hverdagsbeskrivelse fra Vuossari børnehave**
4. **Fællestræk i finsk pædagogik i et kontinuum mellem dagtilbud og skole**
5. **Finlands pædagogiske kandidatuddannelse**
6. **Konklusion**

1. Indledning

Forskning viser, at især den tidlige sprogstimulerende indsats har stor betydning for at bryde med virkninger af en ressourcesvag familiebaggrund både for etnisk danske og børn med anden etnisk baggrund end dansk samt tosprogede danske børn. Tilsyneladende hænger en del skoleproblemer sammen med manglende sproglig udvikling allerede i daginstitutionsalderen. Der er for nylig igen dokumenteret sammenhæng mellem familiebaggrund og sproglig udvikling, denne gang af en undersøgelse foretaget af Danmarks Evalueringsinstitut: *Den sociale arv ses tidligt i barnets sprog* (EVA, 2010). Rapporten, der er lavet på baggrund af undersøgelser af 13.000 treårige danske børns sprogvurderinger i 2009, viser at 17% af disse børn har brug for en "fokuseret" eller "særlig" sprogstimulerende indsats (EVA, 2010). I tråd hermed har den norske forsker, Bente Eriksen Hagtvet, påpeget, at der er en lige linje mellem mangel på tidlig sprogstimulering og tale-, skrive- og læsevanskeligheder i selve skoleårene (Eriksen Hagtvet, 2009).

En del af de børn, der har særlige behov for fokus på sproglig udvikling er de tosprogede børn. I Danmark er der knap 70.000 børn med tosproglig baggrund i folkeskolen. Mange af dem har så dårlige danskkundskaber, at det er vanskeligt for dem at følge den normale undervisning (www.uvm.dk). De særligt danske "PISA etnisk"-undersøgelser (Egelund, Jensen, & Tranæs, 2005 og 2008) viser tydeligt, at tosprogede elever i Danmark generelt lærer mindre i skolen end deres etnisk danske kammerater, fx er 47 % af de tosprogede elever i københavnske folkeskolers afgangsklasser såkaldt funktionelle analfabeter, dvs de har ikke lært at læse, selv om de har gået 9-10 år i skole!

Tilsyneladende har de pædagogiske institutioner – fra dagtilbud til skole –mulighed for at bryde dette mønster gennem tidlig indsats. Det er der også lagt op til med den nye danske Folkeskolelov (2007), hvor man netop satser på tidlig sprogstimulering af småbørn. Det hedder i denne lov, §4a, stk.1:

> Der skal tilbydes tosprogede børn, der endnu ikke har påbegyndt skolegangen, støtte til fremme af den sproglige udvikling med henblik på tilegnelse af dansk, hvis de efter en sagkyndig vurdering har behov herfor. Tilbuddet omfatter aktiviteter, der er egnet til at stimulere børnenes sproglige udvikling.

Lad os i forlængelse heraf præsentere lovens definition på "tosprogede børn":

> Ved tosprogede børn forstås børn, der har et andet modersmål end dansk, og som først ved kontakt med det omgivende samfund, evt gennem skolens undervisning, lærer dansk" (Folkeskoleloven, 2007).

Denne definition på tosprogede børn vil også være vores her i artiklen.

Ifølge professor J. Normann Jørgensen kan man med fordel supplere tidlig sprogtræning med en mere generel ændring i ens antagelser vedrørende fænomenet tosprogethed. Det handler om at lade være med, som det ellers ofte er tilfældet i Danmark, at anskue tosprogethed som et problem i sig selv (Normann Jørgensen, 2006). Det gør man ikke i Finland, der på basis af internationale komparative undersøgelser i årtier har været udråbt til verdens bedste uddannelsesland, senest af det internationalt anerkendte tidsskrift Newsweek (30.8.2010). Fokus på sproglig formåen og udvikling står centralt i finsk pædagogik, hvor man i lighed med fx Hans Månsson ser sproget som bestående af seks sprogområder: fonologi, semantik, morfologi, prosodi, pragmatik og syntaks, *som står i gensidig relation til hinanden.* Pointen med det er, at hos børn, der har vanskeligheder, er der uligevægt mellem områderne – *en uligevægt, som tidlig sprogtræning kan tage højde og kompensere for, hvis man altså har kompetent personale til den slags.*

Helt generelt kan man sige, at den nye forskning på feltet viser, at børns sprogudvikling *er påvirket af hvor meget sprog, de oplever og kvaliteten heraf.* Sagt med andre ord: børn, der kommer fra miljøer, hvor der tales, læses og skrives meget, får en klart bedre sprogudvikling og et langt større ordforråd end børn, der kommer fra fattige sprogmiljøer. Desuden er empatien vigtig. Det handler om, at de professionelle besidder pædagogisk relationskompetence og kan leve sig ind i barnets verden, forstå barnet og kommunikere med barnet om det, barnet er optaget af, således at det semantiske indhold i barnets sproglige ytringer bliver udvidet. Dette kaldes også *anerkendende kommunikation* og har stor betydning for barnets identitetsdannesle og udvikling af et hensigtsmæssigt selvbillede. Forskningen viser, at alle disse forhold har større betydning for børns sprogudvikling end man hidtil har antaget (Eriksen Hagtvet, 2009). Sådan forskning – og forståelsen for hvor betydningsfuld tidlig sprogtræning er – tages meget alvorlig i Finland, bl.a. under uddannelsen af pædagoger og lærere, der begge har omfattende og grundige 5-6 årige universitetsbaserede kandidatuddannelser bag sig (se afsnit 5).

Mange forskere peger på både det sproglige fokus og den høje kvalitet af disse uddannelser som en af forklaringerne på den finske PISA-succes (se tekstbox).

Den finske PISA-succes

Det er alment kendt, at Finland ligger højt i PISA-undersøgelserne, men ser vi nærmere på det nordiske område, Finland, Danmark, Island, Norge og Sverige, er der som sådan ikke de store forskelle på PISA-resultaterne, når vi ser på de ca. 75% normale, velfungerende elever vel at mærke (Ørsted Andersen 2009). Det er især i forhold til den fjerdedel af skolesystemets elever, der generelt ikke klarer sig så godt, at Finland henter hele føringen. Finland skiller sig således samlet set ud med en klart bedre "inklusionsevne". Det er det, OECD kalder "high equity", altså skolens lighedsskabende effekt (Sørensen 2008). Lighed handler om uddannelsessystemets evne til at løfte svage og marginale grupper op til højere socioøkonomisk status. Det er interessant, for både i Danmark, Norge og Sverige investeres flere penge i det specialpædagogiske område, end i Finland, - men der opnås tilsyneladende mindre. De gode resultater i Finland synes at hænge sammen med flere forskellige faktorer. Udover den gode lærer- (og pædagog-) uddannelse og den høje professionalisme i hverdagens pædagogiske arbejde spiller også elevernes egne interesser og fritidsaktiviteter, skolernes generelle læringsmiljøer, forældrenes støtte såvel som andre sociale og kulturelle forhold en vigtig rolle (Väliijärvi et al., 2002).

2. Finsk fokus på tidlig sprogudvikling

Finsk pædagogik har længe haft fokus på (tidlig) sprogudvikling som det centrale i pædagogikken: sproglig kommunikation og tidlige læsekundskaber ses som altafgørende for barnets udvikling og læring. Da Finland samtidig er en gammel multikulturel stat (både finsk og svensk er officielle sprog – dertil kommer at næsten 5% af indbyggerne har russisk som modersmål samtidig med at der er et stigende antal borgere med "ikke-europæiske" modersmål som fx arabisk, somalisk og kinesisk). I den sammenhæng er det ikke så mærkeligt, at der i Finland, i modsætning til Danmark, er tradition for at anskue tosprogethed som en styrke: man har erfaring for at tosprogethed ikke bare er en nødvendighed men også en fordel generelt. Det dokumenteres netop af den norske børnesprogforsker, Bente Eriksen Hagtvet, der som før nævnt har sat særligt fokus på børns tidlige sprogudvikling. Hun peger på at tosprogethed *tilbyder gevinster frem for mangler* og at tosprogethed giver børnene en række sproglige muligheder og potentialer, som etsprogede børn ikke har. Fx forklarer hun, at *tosprogede kan spille på et rigere emotionelt og socialt register* pga forskelle på ordbetydningers affektive og perceptuelle associationsnetværk i de forskellige sprog, de kender til. Det giver dem

rådighed over flere sproglige udtryk – *men dette potentiale skal pædagoger og lærere være bevidste om og kunne facilitere for at det kan udfoldes* (Eriksen Hagtvet, 2004).

I finsk pædagogik er der generelt et stort fokus på "sprogliggørelse" af de pædagogiske aktiviteter. Det betyder fx at der er tradition for i børnehaver og indskoling at komme ord på "det der sker her og nu" samtidig med, at man lægger vægt på nærhed og samhørighed mellem kommunikationspartnerne. Det er lige præcis sådanne anbefalinger Eriksen Hagtvet formulerer (2004, 2009). *Men hvordan fungerer denne praksis helt konkret i hverdagen i de finske institutioner?* Det spørgsmål, vi vil prøve at besvare i denne artikel, hvor vi i næste afsnit vil se på hvordan hverdagen ser ud på en finsk ghettobørnehave i Helsingforsforstaden Vuossari-Nordsjö. Vores hensigt er at inspirere og at lægge op til refleksion over, om vi i Danmark (og Norge) kan hente ideer fra den finske praksis med tidlig sprogstimulering af tosprogede børn.

3. Hverdagsbeskrivelse fra Vuossari børnehave

I vinteren 2009-2010 studerede vi pædagogiske institutioner i Finland. En af dagene opholdt vi os på en børnehave i Helsingfors-forstaden, Vuosaari-Nordsjö, der minder meget om de boligområder vi også kender til i Danmark med en høj andel familier præget af den "ressourcesvaghed" knyttet til socioøkonomi., der slår igennem i uddannelsessystemet. (Som udtryk for elevernes socioøkonomiske baggrund benyttes ofte *escs*, der beregnes[1] på følgende tre faktorer: 1) forældres uddannelse, 2) forældres erhverv og 3) forældres indtægt. Følgende parametre indgår typisk i socioøkonomiske indeks: forældres uddannelse, erhverv, enlig forsøger, boligområdet eller boligtype).

I det nævnte finske børnehavedistrikt har ca. halvdelen af beboerne anden etnisk baggrund end finsk. – men dette tal er, som i Danmark, væsentligt større, når vi ser på de konkrete tal i børne- og ungdomsinstitutionerne. I Vuosaari-Nordsjö-børnehaven er der således ca. 75% med anden etnisk rod end finsk, hvis man medregner børn fra "blandede" familier. Selv om der er masser af problemer i bydelen, klør man på med at skabe trivsel og integration ved hjælp af godt samvær og udviklende aktiviteter i børnehaven.

Det foregår som før nævnt med et udpræget fokus på sprogudvikling, dog med mange motoriske, kreative, musiske og logisk-matematiske indslag – og selvfølgelig masser af fri leg.

[1] Via en faktoranalyse.

Vuosaari-Norsjö, forstad til Helsinki – her en metrostation i området.

Pædagogerne er meget "på" – de i gangsætter, blander sig i og guider i høj grad kommunikation og samvær – men de giver også hele tiden plads til at børnene kan formulere sig, snakke sammen indbyrdes, kommentere pædagogernes udspil, spørge og udfolde sig. Det hele foregår i en tryg og hensynsfuld atmosfære, præget af hyggelige, velindrettede, rengjorte lokaler med masser af små udstillinger og mængder af nyt legetøj, billedbøger og stimulerende materialer til "leg og læring". Lad os se på nogle helt konkrete hverdagsbeskrivelser fra denne interessante børnehave – fra en almindelig vinterdag.

Tidlig morgen – kl. 7.30

Klokken er 7.30 en iskold og mørk decembermorgen i Helsinki-forstaden, Vuosaari-Nordsjö, knap 15 km øst for hovedstadens centrum. Helena Pauliina er, ligesom mange andre forældre, på vej ind i børnehaven for at aflevere sine børn, de to drenge, Jarkko og Oskari på hhv. 3 og 5 år, inden hun selv skal videre på arbejde inde i byen. Hun er en af de forholdsvis få etnisk finske forældre i denne institution, der ellers er meget multikulturel med børn fra hele verden, bl.a. mange fra Somalia, Vietnam og Ukraine. "Vi har en dejlig lejlighed, og vi synes rigtig godt om børnehaven her", siger Helena som svar på, hvorfor hun og manden, begge veluddannede med gode stillinger i centrum, bor helt herude.

Bydelen er forholdsvis ny og har hovedsageligt offentligt ejet eller - støttet socialt boligbyggeri i form af store lejlighedskomplekser af beton, – men siden området blev til en tætbygget forstad for en 15-20 år siden, har det forandret sig meget: metro- og s-togsbyggeri, opførelse af nye kæmpemæssige indkøbscentre og stor tilstrømning af indvandrere og flygtninge præger vedvarende området. Samtidig forringes områdets socioøkonomiske status – en del højtuddannede beboere med gode job flytter derfra – andre bliver kun boende, fordi de er blevet arbejdsløse under finanskrisen. Men ligesom man ser det i fx Vollsmose, så er der mange udmærkede og billige lejligheder i området, og på trods af krisen kan man her finde spændende fritidstilbud og interessante kulturelle aktiviteter. Det nævner Helena som yderligere gode grunde til at hun og hendes familie bor her.

Det ændrer dog ikke på, at mange, både etniske finner og indvandrere i Vuosaari-Nordsjö er på overførselsindkomster, og der er i det hele taget flere og flere familier her med sociale problemer. Også børn fra de få ressourcestærke familier, der stadig bor i distriktet, er under pres – karriereforældrene stresses og skal løbe stærkere – arbejdsløshed, fallit og lønnedgang truer alle.

Tværinstitutionelt samarbejde

Børnehaven, der har ca. 60 1-5-årige børn i alt, befinder sig i et større bygningskompleks, der desuden rummer både børnehaveklasse og folkeskole med 1.-6. kl. I alt er der omkring 400 børn i komplekset. Et stenkast derfra ligger bygninger med eleverne i 7.-9. kl. Det er en konstruktion, man satser på mange steder i de større finske byer: et sammenhængende institutionsliv med samarbejde mellem pædagoger, børnehaveklasselærere og folkeskolelærere, hele vejen fra de første år i dagtilbudet til folkeskolens afgangsklasser. Børnehaven her er på den måde en helt almindelig kommunal børnehave.

Netop fordi der er så mange tosprogede børn i området, lægger man ekstra vægt på samarbejde og sammenhæng mellem det tre niveauer: børnehave, børnehaveklasse og folkeskole. Personalet samarbejder om fælles aktiviteter for alle børn i institutionsmiljøet – fx har man altid fællesprojekter én gang om ugen, således også denne dag, hvor man kl. 13-14 har et slags orienteringsløb rundt i det store udendørsareal, der omkranser de tre sammenhængende institutioner. Dette areal indeholder både legepladser, boldbaner, små skovstykker og et klippefuldt bakkeområde. Hele udendørsområdet er dog indhegnet af et kraftigt rækværk, man ikke uden videre kan forcere. Ved hovedindgangen er der en port i rækværket, og den overvåges af den fælles reception, hvor en pedelmedhjælper befinder sig en stor del af dagen. Han registrerer grundigt alle, der går ud og ind af institutionens areal. Tilsvarende ser man mange steder i Finland – kan virke en anelse hysterisk på danskere, men finnerne siger selv, at det er medvirkende til at man ikke har problemer med hærværk, tyveri og pjækkeri – eller direkte kriminalitet - på institutioner som denne.

I fællesprojekterne laver man tværinstitutionelle grupper, hvor børnehavebørnene møder de "store" børn og personalet fra børnehaveklasse og folkeskole. "Det skaber tryghed og sammenhæng i institutionslivet" siger en af pædagogerne til mig. Vi vender tilbage til eftermiddagens tværinstitutionelle opgaveløb senere.

Universitetsuddannede pædagoger med armslængde til forældrene

Modsat Danmark er der ingen langtrukne farvelritualer og gribende afskedsscener når forældrene afleverer deres børn i denne børnehave. Pædagogerne tager imod i indgangen og hjælper børnene med at få vintertøjet af og hængt på plads. Helena Pauliina har således aldrig – ikke en eneste gang – været inde og overvære bare en lille smule af de aktiviteter, som Jarkko og Oskari til hverdag er involveret i, i børnehaven. Hun kysser dem hurtigt farvel i indgangen og kører så straks på arbejde.

Børnene ankommer til børnehaven om morgenen.

Efter mors farvel hjælper to-tre pædagoger Jarkko og Oskari af med overtøjet og snakker med dem, – det hele virker trygt og roligt, selv om man som dansker tænker meget over "den forældrefri institution", som man konfronteres med her. Pædagogerne fortæller os, at sådan er det i Finland: forældrene har ikke noget at gøre i børnehaven i den almindelige åbningstid. Men de er selvfølgelig velkomne, når de indkaldes til specielle arrangementer herunder de halvårlige samtaler om deres barns trivsel og udvikling. Og selv om børnehavens pædagogik ligesom i Danmark i princippet skal planlægges i samarbejde med forældrene, så anerkendes pædagogernes professionalitet. "Vi fortæller jo heller ikke tandlægen, hvordan han skal behandle vores børns tænder", som en anden forældre fortæller mig om eftermiddagen.

En af pædagogerne, Petteri, fortæller mig, at han, ligesom alle finske pædagoger, har taget den meget roste 5-årige finske kandidatuddannelse i pædagogik. Denne uddannelse resulterer i en akademisk kandidatgrad, den såkaldte pædagogiske magister, der er en af de mest eftertragtede uddannelser i Finland. Denne kandidatgrad er i øvrigt fælles for alle, der uddanner til hhv. lærer, børnehaveklasselærer og pædagog i Finland. Der foretages i løbet af studiet en specialisering – fx i retning af en af de tre nævnte professioner. Kernefagligheden for alle disse tre professioner i Finland omfatter pædagogisk relationskompetence og ledelse af udviklings- og læreprocesser.

Højtlæsning og sproglig opmærksomhed i "læseværelset" – kl. 8.00

Børnehaven er opdelt i to stuer, en for de 1-2-årige og en for de 3-5-årige. Jarkko skal ind til de små, Oskari tilhører "de store". Men Jarkko og Oskari tilhører som nævnt i denne børnehave et lille mindretal af almindelige finske børn, der ikke har problemer og risikofaktorer til stede i deres familiebaggrund. Der er nemlig i øvrigt mange børn med problemer her – udover sprog- og kulturmangfoldigheden, der godt kan skabe forvirring og vanskeligheder i nogle familier – er her også børn med en række forskellige diagnoser eller diagnoselignende tilstande som fx autistiske træk, ADHD, fysiske handikap og tale-/høreproblemer. Fra vores kendskab til fx lignende institutioner i Vollsmose, har jeg en forestilling om, at det kan blive en forholdsvis hektisk, støjende og måske ligefrem kaotisk og konfliktfyldt omgang at overvære en hverdag i en sådan institution. Men jeg bliver overrasket, for lige fra morgenstunden af foregår alt i en harmonisk, rar, afdæmpet og struktureret atmosfære. Det er tydeligvis tale om professionelle pædagoger, der har styr på situationen, sætter dagsordenen og har kompetencen til at løse problemerne på en kvalificeret måde.

Allerede ved 8-tiden deles børnene på de 3-5-åriges stue op i to store grupper med en 10-15 børn i hver gruppe. Den ene gruppe går ind i et "værkstedslokale", den anden i et "læseværelse", med masser af billedbøger, udstillinger og ophæng med plakater og små skilte med bogstaver, ord og tilhørende tegninger. Børnene i "læseværelset" sætter sig på tæpper på gulvet og en pædagog, Tuija, læser engageret op fra en billedbog. Det er i virkeligheden nærmest levende fortælling – hun kan vist historien udenad – for billederne er næsten hele tiden vendt ud mod børnene – som inddrages i fortællingen, idet hun af og til beder dem gentage ord, svare på spørgsmål, taler om bogstaver, osv. Samtidig bruger Tuija aktivt brikkerne fra væggen. Alle børnene er dybt optagede af og intenst involverede i aktiviteten. Der er ikke nogen, der halvsover eller laver ballade her.

Der arbejdes intenst med sprogtræning i børnehaven i Vuosaari. Her en væg i "læserummet".

Værkstedslokalet – kl. 9.00

Klokken er nu 9.00. Efter knap en time skifter de to grupper af de "store børn" aktivitet og lokale. Gruppen fra "læseværelset" bytter nu med børnene fra "værkstedslokalet" ved siden af. I værkstedslokalet er der tre bordgrupper med flg. aktiviteter:

- Julepyntsværksted (farvet papir, karton, sakse, limstifter, mv.)
- Vendespil/huskespil med ord og billeder
- Bord med dyrelegetøj, dukker og actionfigurer

To pædagoger cirkulerer i de tre grupper, hvor der er en 3-5 børn i hver. Igen er kommunikationen i centrum – pædagogerne taler meget med børnene om aktiviteterne – kommenterer, spørger, udfordrer – "hvad står der her?" spørger en pædagog et barn, der har et billedkort af en kat – med ordet "kat" skrevet tydeligt ved siden. "Kat" svarer barnet. "Kender du andre dyr" spørger pædagogen så. Det samme sker i julepyntværkstedet – løbende kommunikation omkring aktiviteterne – med en udfordrende og aktiv pædagog på sidelinjen. Ved legebordet er pædagogerne dog mindre aktive. De befinder sig typisk ved de to andre.

Efter godt ½ time med disse aktiviteter byttes der bord – alle har således været ved 2 borde da klokken er ca.10.00. Der er kommet skåle med frugt ind i lokalet – børnene spiser af det og går så i gang med at rydde op. Alle spilbrikker og –materialer kommer tilbage i æskerne. Legetøjet retur til temakasser: dyrefigurer i én kasse, dukker i en anden, actionfigurer i en tredje. Alle hjælper til. Både i værksteds- og sproglokalet kommer alt på plads – og børnene får overtøjet på, så de kan komme ud og lege.

Udendørs leg om formiddagen.

Udover dette værkstedslokale og førnævnte "sproglokale" har børnehaven et "musik- , motions- og dramalokale" med musikinstrumenter og en lille scene – her kan børnene danse, motionere, spille teater, opføre dukketeater, synge i kor, osv. Aktuelt står der også et stort juletræ i dette lokale.

Udendørs leg og et tværinstitutionelt opgaveløb

Begge de to grupper af 3-5 årige børn går du udendørs og leger på det store velindrettede legeareal (der også har små naturlignende områder med klipper og skovpartier) rundt om børnehaven – pædagogerne følger med og fortsætter med at kommunikere med børnene i legeperioden. Den udendørs legeperiode fortsætter indtil frokostpausen omkring kl. 12, hvor alle børnene får sund, gratis mad i institutionernes kantiner.

En del af børnehavens børn sover derefter middagssøvn – enkelte går dog med en pædagog inde i førnævnte "motions- og dramalokale", hvor de leger med det store dukketeater, inden de sammen med de øvrige 3-5 årige børn og flere pædagoger fra børnehaven lidt før kl. 13 går over på skolen, hvor man mødes på skoletorvet med en hel masse elever fra børnehaveklasse, 1. kl. og 2. kl. Her inddeles de i "tværsgrupper", der får udleveret et "eventyrkort" over førnævnte udendørsareal. Grupperne skal følges ad rundt til en række poster – der alle er bemandede med lærere, pædagoger eller assistenter. Posternes placering er vist på kortet, både vha symboler og ordforklaringer, som de ældste børn i gruppen læser for de mindste. Ved posterne skal der løses opgaver af sproglig art – "nævn 10 dyr, der alle har 4 ben" osv. Løbet varer ca. en time og afvikles under stor entusiasme af børnene.

Grundlæggende fællestræk i finsk pædagogik

Allerede i løbet af morgenen i børnehaven bliver vi opmærksomme på nogle positive træk med fokus på læring i kontinuum mellem daginstitution og skole i den finske praksis. Det er træk som tværinstitutionelle samarbejde og forældrenes anerkendelse af pædagogernes professionalitet og dels om den særlige sproglige opmærksomhed i pædagogikken.

Studierne af de finske uddannelsesinstitutioner, fra børnehaver til universiteter, har afsløret en række grundlæggende fællestræk i finsk pædagogik – træk, vi også genfinder i denne børnehave i Vuosaari-Nordsjö:

1. **Maksimal indsats**. Alle børn kan udvikle sig og lære en masse. Institutionen skal derfor sørge for, at det enkelte barn udvikler sig optimalt og lærer så meget, som det er muligt.

2. **Fællesskab**. Institutionen er et fællesskab for alle, og det nødvendiggør, at man er gode venner, tager udpræget hensyn til hinanden, er hjælpsom, høflig og respekterer hinandens forskelligheder, institutionens regler og de professionelles ledelse.
3. **Gode vaner**. Helt afgørende er det at få etableret gode hverdagsvaner, herunder at blive i stand til at koncentrere sig, gøre sit bedste, lytte efter når der gives fælles beskeder, rydde op efter sig, osv.
4. **Fysisk sundhed**. Skal udvikling, trivsel og læring lykkes må institutionen også påtage sig et ansvar for børnenes fysiske sundhed. Der er således gratis sund mad til alle og fokus på frisk luft, udendørs leg, spil, sport, "naturiagttagelse", motion, mv.
5. **Professionalisme**. Det er de professionelle pædagoger (lærere), der har ansvaret for at ovenstående gennemføres. De har uddannelsen, specialiseringen og kompetencen til at varetage opgaven på bedste vis – med armslængde til forældrene – og sidst men ikke mindst, som tidligere omtalt:
6. **Fokus på sprogudvikling, herunder mundtlig formulering og læsning**.

Pædagog læser op fra billedbog i "læserummet"

Finlands pædagogiske kandidatuddannelse

I forhold til det tværinstitutionelle samarbejde, kunne man påstå, at dette forløber mere gnidningsfrit i Finland, fordi lærere og pædagoger har "samme uddannelse". Det er selvfølgelig ikke helt korrekt, men begge grupper er universitetsuddannede og tager i princippet den samme basale pædagogiske kandidatuddannelse, inden for hvis rammer, de så specialiserer sig. Der er under alle omstændigheder mere, der samler, end der skiller, fx er det sådan på nogle universiteter, at dele af uddannelsen, kandidat i pædagogik, ligefrem samlæses for lærer- og pædagogstuderende. Det ligger derfor heller ikke fjernt for pædagoger at arbejde intensivt med sprog-, motorik-, musik-, billedkunst- og matematiktræning, selvfølgelig tilpasset børnenes niveau og udviklingstrin.

Den pædagogiske uddannelse i Finland har i mange år nydt stor respekt, hvilket har genklang i den måde hvorpå Vuosaari-Nordsjö-børnehaven holder forældrene i en armlængde og forældrene både respekterer dette og anerkender pædagogernes professionalitet. Det har længe været sådan, at mindre end hver 10. ansøger kommer ind på den meget populære og højt respekterede pædagogiske kandidatuddannelse (magister), der altså danner baggrund for alle de tre nævnte jobtyper. Det hører med til billedet at disse universitetsbaserede professionsuddannelser alle, derude i praksis, har tilknyttet assistenter – i forhold til pædagogerne er det som i Danmark, *pædagogmedhjælpere,* og når vi taler om lærere og børnehaveklasselæsere kaldes de *lærer- eller undervisningsassistenter*. Assistenter og medhjælpere har ofte taget en særlig 1-årig pædagogisk basisuddannelse med fokus på lovgivning, leg & læring, IT, udvikling og sundhed, mv.

Måske har denne høje grad af respekt for pædagogerne også noget at gøre med uddannelsens status og universitetsforankring? I praksis er forældrene i hvert fald på alle felter mere fraværende i finske børnehaver og skoler end tilfældet er i Danmark. Er det mon et problem eller kan det ligefrem anskues som en fordel?

Kvaliteten i den finske pædagogiske magisteruddannelse er i senest (sommer 2010) blevet dokumenteret i et nyt fællesnordisk komparativt uddannelsesforskningsprojekt udført på vegne af Nordisk Ministerråd af bl.a. professor Jens Rasmussen fra Center for Grundskoleforskning, DPU / Aarhus Universitet. Rapporten kan downloades fra:

http://www.norden.org/sv/publikationer/publikationer/2010-533

Konklusion

Ligesom det er tilfældet med den finske folkeskole, der af mange vurderes som verdens bedste, kan man sige, at det meget strukturerede, velordnede, trygge, sprogfokuserede og ambitiøse udviklings- og læringsmiljø, som børnene møder på børnehaven i Vuossari, også her i særligt grad er gavnligt for netop de mange børn med ressourcesvag familiebaggrund eller anden etnisk baggrund end finsk. Således kan man lade sig inspirere af Finlands lighedsskabende pædagogiske praksis.

Litteraturliste

Egelund, N.; Jensen, P.,Tranæs, T. (2005, 2008): *PISA etnisk – København.* Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Eriksen Hagtvet, B. (2004)(1.udgave): *Sprogstimulering. Tale og skrift i førskolealderen.* København: Alinea Forlag.

Eriksen Hagtvet, B. (2009)(2.udgave): *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

EVA (2010): *Sprogvurderinger på dagtilbudsområdet.* København: Danmarks Evalueringsinstitut.

Hansen, M. (2002): *Børn og opmærksomhed. Om opmærksomhedens psykologi og pædagogik*. København: Gyldendal.

Hundeide, K. (2006): *Det intersubjektive rum og bevidstgørelse af samspil i klassen gennem reflekterende praksis*. I: Kristensen, R. (red.) (2006): *Fantastiske forbindelser*. Frederikshavn: Dafolo

Hundeide, K. (2004): *Relationsarbejde i institution og skole*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.

Lehtonen, Tuomas M. S. (red.) (1999): *Europe's Northern Frontier –Perspectives on Finland's Western Identity*. PS-Kustannus, WSOY, Porvoo.

Normann Jørgensen, J. (2006). Det er noget med sprog. I: Karrebæk, M.S. (red.). *Tosprogede børn i det danske samfund.* København: Hans Reitzels Forlag.

Rinne, R. (2000): *The Globalisation of Education: Finnish education on the doorstep of the new EU millennium*. I Educational Review, Vol. 52, No. 2, 2000.

Simula, H. (2005): *The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education*. I: Comparative Education, Vol. 41, No. 4, November 2005.

Sørensen, C. (2008). PISA-2006: Hvad nyt? *Samfundsøkonomen,* 2008 (nr. 6)

Välijärvi, Jouni et al (2002): *The Finnish success in PISA – and some reasons behind it. PISA 2000*. Jyväskylä: Institute for Educational Research, University of Jyväskylä.

Ziehe, Thomas (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine. Nye tekster om ungdom, skole og kultur*. København: Forlaget Politisk Revy.

Ørsted Andersen, F. (2006): *Flow og fordybelse – virkelystens og det gode livs psykologi.* København: Hans Reitzels Forlag.

Ørsted Andersen, F. (2007): *Finsk pædagogik – finsk folkeskole.* Frederikshavn: Dafolo Forlag

Ørsted Andersen, F. (2009): *Danske og finske læringsmiljøer. De danske og finske læringsmiljøer i et komparativt, kvalitativt perspektiv.* København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag (Ph.d-afhandling)

Ørsted Andersen, F. (2010): *Verdens bedste folkeskole.* Århus: Aarhus Universitets Forlag (ph.d-afhandlingen omskrevet til mere læs- og håndterbar form).