
Børns læreprocesser, læring og læreplan

Af Søren Smidt, Højvangsseminariet

Indsigter fra et udviklingsprojekt1 om pædagogens position i forhold til børns læreprocesser, om børn som aktører i læreprocesserne, om betydningen af børnemiljøet som rum for læring og om pædagogisk dokumentation.

Det er en antagelse i nyere forskning (se eksempelvis Lave og Wenger (2003), Bruner (1998), Jarvis (1992), Dreier (2001)) at læring skal forstås i bred forstand, således at det både handler om hvad børnene lærer, men også hvordan de lærer og i hvilket læringsmiljø læringen foregår. Det er i alle hverdagslivets facetter og områder, at børnene lærer. Derfor kan det være produktivt at betragte daginstitutionen eller dagplejen som et samlet læringsmiljø, hvor ikke bare de planlagte aktiviteter, men organiseringen af hverdagen i det hele taget er en del af de rammer, der er sat for børnenes læreprocesser. I et projekt om læreplaner blev der derfor på baggrund af denne forståelse opstillet nogle grundlæggende principper for arbejdet:

1. Læreplanen skal skabe rammen for sammenhæng mellem hverdagen, børnelivet, det daglige pædagogiske arbejde og de overordnede politisk vedtagne rammer
2. Læreplanen skal tænkes sammen med og udvikles videre fra allerede eksisterende planer og mål for det pædagogiske arbejde
3. Læreplanen skal forankres i hverdagslivet i dagtilbudet
4. Læreplanen skal fungere som et refleksionsredskab for det pædagogiske personale i deres daglige arbejde

I dette arbejde blev der i første omgang sat fokus på garderoben, som er et rum der benyttes mange gange dagligt, men som måske i første omgang ikke betragtes som et sted, hvor børns læring finder sted. Det viste sig imidlertid, at der foregår meget læring i garderoben, når man giver sig tid til at se efter og analysere det, man får øje på.

Rutiner er også læringsrum for børnene og i denne sammenhæng er der sat fokus på garderoben, hvor rutinerne omkring overgangene i dagforløbet finder sted. Principielt ville en undersøgende analyse af læreprocesser i hvilket som helst udsnit fra daginstitutionen eller dagplejens hverdag kunne frembringe tilsvarende resultater, som der gøres rede for i denne artikel. Så selv om man forhåbentlig bliver lidt mere klog på pædagogisk praksis og børns læreprocesser i garderoben, så skulle resultaterne af analysen gerne også fremstå som bredere og som bidrag til en samlet forståelse af læring og børns læreprocesser.

For at få materiale til at beskrive og analysere læreprocesserne i garderoben blev benyttet en observationsmetode, hvor man iagttager ved at indsamle konkrete selvoplevede fortællinger (Smidt og Kopart 1998). Fortællingerne blev herefter analyseret og bearbejdet af det pædagogiske personale, som redskab til både at blive klogere på egen praksis og derefter kunne formidle sin viden videre til andre interesserede. En fortælling om læring i garderoben kan se således ud:

”Børnene er blevet bedt om at tage tøj på for at gå ud og lege. To piger sidder i garderoben og er ved at tage støvler på. Den ene pige er 3 år og ny i børnehaven. Den anden er omkring 5½ år. Den ældste pige er ved at tage støvler på. Hun sætter dem fint parallelt ved siden af hinanden. Den mindre pige sidder overfor og iagttager. Hun finder sine egne støvler og stiller dem helt præcis som overfor, hvilket betyder at højre støvle

står til venstre og venstre støvle står til højre. Hun kan godt se at et eller andet ikke passer. Efter at have iagttaget og sammenlignet, frem og tilbage, frem og tilbage, kigger hun på sine fødder. Hun krydser benene og så passer det hele sammen, men alligevel ikke. Til sidst løser hun gåden, bytter rundt på støvlerne, og så er problemet løst. Her efter kigger hun over på den voksne. Alt foregår uden et eneste ord”.

Denne lille fortælling kan illustrere nogle af de mange læreprocesser for børnene, som blev synliggjort da alle daginstitutionerne og dagplejen skulle sætte fokus på læreprocesser i garderoben. Her er fokus på at tage tøj og sko på selv, som er en væsentlig udviklingsopgave for det lille barn, som lærer det bedst ved at prøve selv, men som også i institutionens læringsmiljø kan tage ved lære af de større børn, som det fremgår af fortællingen. Det 3-årige barn kigger efter hvordan den 5-årige gør og er på denne måde både selvstændig aktør, lærende og observerende. Den 3-årige er både målrettet og videbegærlig i forhold til sit projekt. Selvom den ældste pige ikke er klar over, at hun bliver brugt som rollemodel, formidler hun læring. Det er to handlingsorienterede børn, som beskrives, der gerne vil dygtiggøre sig selv i nogle færdigheder, som ikke er forbundet med indlæring i snæver forstand, men knyttet til en af de daglige rutiner.

De læreprocesser som er i spil for børnene er svære at skille ad fra hinanden. Tydeligt er det at læreprocesserne har udgangspunkt i det kropslige. Den 3-årige pige bruger kroppen og koordinerer svære bevægelser. Funktioner som er selvfølgelige for den 5-årige. Der bruges en del kropssprog men intet talt sprog. Det meningsfulde i opgaven og den selvstændige aktive udformning af den peger på det personlighedsmæssige niveau: det betyder noget for barnets selv værdsfølelse at kunne klare tingene selv. Desuden hører evnen til at kunne omsætte studiet af den større pige til egne handlinger også med til de personlige og intellektuelle kompetencer. Selve opgaven med at tage tøj på er helt indlejret i udviklingen af kulturelle normer, ligesom det kræver sociale kompetencer at begå sig i garderoben sammen med de andre børn.

Pædagogen sidder på en bænk i garderoben og er afventende og iagttagende. Hun overvejer om hun skal gribe ind og hjælpe det mindste barn, men ud fra sit kendskab til barnet lader hun barnet selv forsøge at løse problemet og er parat, hvis nogle af børnene har brug for hjælp. Pædagogens tilstedeværelse har betydning i kraft af hendes opmærksomme måde at være til stede på. Ligesom organiseringen af den daglige garderobe-rutine også udtrykker en forståelse af børns læreprocesser, som giver plads til børnenes egne initiativer, samtidig med at de nødvendige opgaver gennemføres.

Som det fremgår, kan der fra denne lille indledende fortælling trækkes generelle linjer fra den konkrete dokumentation af børns læreprocesser i garderoben til generelle betragtninger omkring børns læring. I det følgende vil vi trække nogle yderligere perspektiver med udgangspunkt i datamaterialet fra institutionernes og dagplejens dokumentation af børns læreprocesser i garderoben. Det vil dreje om: a) pædagogens position i forhold til børns læreprocesser b) børn som aktører i læreprocesserne og betydningen af børnemiljøet som rum for læring, og c) pædagogisk dokumentation af børns læreprocesser.

Pædagogen og børns læreprocesser

Det er en uomgængelig positiv effekt ved systematisk arbejde med pædagogisk dokumentation, at det fører til overvejelser og refleksioner over de voksnes rolle og relationer til børnene. Pædagogisk arbejde indeholder altid et element af konkret vurdering i situationen. Pædagogen er afhængig af at tolke, hvad der sker blandt børnene og i relationen mellem børn og voksne. Denne tolkning må ofte foregå meget hurtigt, når pædagogen skal tage bestik af situationen i en af de talrige episoder i hverdagen, som institutionslivet er kendetegnet ved og hvor der enten kræves handling, tilbageholdenhed eller hjælp og støtte. Når pædagoger oplever, at de har meget travlt, er der en tendens til, at de griber for meget og hurtigt ind og at de ikke er så indfølelse, som de kunne være.

I den næste fortælling har pædagogen ved at analysere sin fortælling ikke fundet frem til, at hun har grebet for meget ind, men derimod at hun har været for passiv i forhold til en pigens dominans omkring legeredskaberne i garderoben. Hun beskriver sin position på følgende måde:

- ”- Jeg er i fortællingen tilbageholdende og iagttager hvordan samspillet mellem børnene forløber.
- Jeg vil se hvordan børnene er uden, at en voksen går ind i konflikter.
- Jeg vil se om børnene lærer af deres handlinger.
- Det kan være svært at lave notater og handle samtidig, derfor valgte jeg at være tilbageholdende.
- Hvis jeg ikke havde lavet notater under forløbet, ville jeg kunne vejlede Signe i at de andre børn også må prøve rutsjebanen og på den måde give hende en bedre forståelse af køkultur”.

Dominansforhold mellem børnene er et almindeligt og udbredt fænomen i daginstitutionernes børnemiljø. Og arbejdet med at lære børnene at tage hensyn til hinanden og skiftes til det er deres tur er en integreret del af det pædagogiske læringsmiljø. Men det er samtidig også et svært område for voksne at gribe ind i, fordi relationerne mellem børnene ikke altid er lige til at gennemskue for de voksne. Derfor er det nyttigt en gang i mellem at holde sig tilbage og iagttage for at få et klart indtryk af hvad der foregår. Fortællingen fra en vuggestuegruppe ser sådan ud:

”Rutsjebanen og gyngen er taget frem i garderoben. Signe (ca. 15 mdr.) har lige taget en tur ned ad rutsjebanen. Hun ser op på rutsjebanen, hvor Chili gør sig klar til hendes tur. Signe synes ikke lige, hun skal have en tur. Hun protesterer højlydt. Jeg fortæller hende, at det er Chili`s tur. Vælger at gå over til gyngen, hvor Philip sidder og gynger. Signe insisterer på en gyngetur. Da Maiken siger, at det er Philip der gynger nu, går hun hen til depotrummet, hvor hun ved, der gemmer sig endnu en gyng. Hun ser på mig og banker på døren. Jeg fortæller hende, at vi kun har en gyng og at hun kan tage sig en rutsjetur, mens hun venter på gyngen. Hun går hen til ruchebanen og tager sig en tur. Hun sidder glad på rutsjebanen, sparker lidt med benene ” her sidder jeg” og rutsjer ned. Hun vender tilbage til trappen, som Chili er på vej op på. Maiken (pædagog) fortæller hende, at det ikke er hendes tur lige nu, hvorefter hun venter til det bliver hendes tur. Igen kravler hun op og sidder glad på rutsjebanen. Men så er Philip på vej op ad rampen og hun protesterer igen højlydt. Han skal ikke op den vej, er tydeligt hendes mening. Philip vælger at gå. Chili holder ved rutsjebanen. Det må hun ikke for Signe. Signe kravler op på rutsjebanen og tager endnu en tur ned. Chili kravler op og Signe er ikke helt tilfreds. Brokker sig og Chili vælger at gå. Frederikke byder ind og Signe ser ud til at synes, det er helt ok. Signe prøver at komme op ad rampen til rutsjebanen. Frederikke fortæller henvendt til mig, at Signe skal bruge trappen. Frederikke rutsjer ned og kommer over til mig. Signe har endnu engang rutsjebanen for sig selv, til stor fryd. Hun rutsjer ned og kommer hen til mig og siger ”hej”, hvorefter hun går hen til Stine og siger ”Hej”. Men så ser hun Philip er på rutsjebanen. Det synes hun ikke om. Hun vender tilbage til rutsjebanen. Maiken foreslår hende en gyngetur, hvilket hun synes er en god ide og sætter sig på gyngen og ser glad ud”.

Pædagogens refleksion går på, at hun har været for passiv og dermed forspildt en mulighed for at bruge situationen til beskytte de andre børn og som element af det, bidraget til at understøtte børnenes sociale kompetencer. Pigen skulle have været vejledt og ikke have lov til at bemægtige sig ruchebanen på den dominerende måde. Hun har brug for at blive udfordret på sin sociale fornemmelse og forståelse for de andre børns behov. Pædagogen formulerer det selv på denne måde:

”Signe tilegner sig retten til rutsjebanen ved at brokke sig tilpas meget, så de andre børn viger fra.

- Hun har på grund af alder ikke udviklet så meget sprog, men hun brokker sig.

-
- Hun oplever at hendes adfærd giver bonus.
 - De andre børn prøver ikke at tilegne sig retten til rutsjebanen, når Signe brokker sig.
 - Jeg ser på Signe og iagttager, hvordan hun tilegner sig magten også over for de store børn.
 - Hendes forståelse for at give plads til de andre, har hun ikke tilegnet sig.
 - Jeg kunne i stedet for at være passiv i aktiviteten, vejledt Signe sammen med de andre børn i hvordan man skiftes. På den måde ville Signe tilegne sig en forståelse af hvornår det er hendes tur, uden at føle, at hun går glip af noget.
 - Jeg ville have valgt at forholde mig aktivt i aktiviteten, så Signe kunne være støttet i læreprocessen”.

Eksemplet her illustrerer, hvorledes arbejdet i projektet og de metoder, der er taget i anvendelse befordrede og udviklede selvrefleksionen for det pædagogiske personale i forhold til børnenes læreprocesser og de voksnes rolle i den forbindelse.

I en anden institution har personalet, på baggrund af deres arbejde med læringsfortællinger fra garderoben, gjort sig følgende overvejelser om de voksnes position i forhold til børnene, når de skal være befordrende for børnenes læreprocesser:

”At den voksne er lyttende og afventende.

Den voksne handler ud fra en viden om hvad barnet kan og vil, og har en viden om barnets udviklingszoner. At der er en god kontakt mellem barn og den voksne, samt at samspillet foregår i en god stemning. Læring foregår gennem leg og samspillet mellem barn og voksen.

Den voksnes rolle er at guide og vejlede.

Den voksne er rollemodel for børnene.

At der er positive barn/voksen relationer. At den voksne bekræfter barnets handlinger.

At den voksne fanger det, der lige optager barnet/børnene”.

Dette er en nuanceret voksenposition, som hele tiden kræver stor opmærksomhed og koncentration, men også handlekraft og initiativ, når børnene har brug for det. Det er store krav som det pædagogiske personale stiller til sig selv, og der ligger i pædagogisk arbejde et krav om at kunne improvisere med udgangspunkt i de episoder og situationer, der opstår. Det er en anderledes rolle end en traditionel lærerrolle, hvor rammerne er kendte og overskuelige: alle elever har sine faste pladser, tidsrammen er fastlagt i timestrukturen og indholdet er fastlagt i hvilket fag, der undervises i. For pædagogerne er betingelserne betydelig mere åbne og der er flere forskellige løsninger og udgange på de opståede situationer og læringstemaet for børnene er ikke fastlagt. For at kunne arbejde i dette åbne felt er det vigtigt at være til stede og det er vigtigt, at der er tid til at de nødvendige læreprocesser kan forløbe i sit eget tempo. Et alt for presset program og en fornemmelse af at tiden er knap fremmer en voksenposition, som er kontrollerende og styrende. Personalet i en institution formulere det på følgende måde:

”Gennem arbejdet med projektet er vi også blevet bekræftet i, at tiden er en afgørende faktor. Det er vigtigt, at vi skaber en atmosfære, hvor der er tid, til at være, der hvor man er og ikke hele tiden har travlt med at komme videre. Hvis vi hele tiden skal skynde os for at nå alle de daglige gøremål og for at nå at lære det, som de voksne havde planlagt at børnene skulle lære, skabes der ikke mulighed for at være i nuet”.

Ud over at give tid er det også vigtigt, at kunne gribe de temaer, som opstår i situationen. Det kan eksempelvis være, når børnene forholder sig undrende over for nogle ting eller fænomener og stiller

spørgsmål om det som interesserer dem. Læreprocesser, der tager udgangspunkt i børnenes egen undren, er ofte meget givende. I den næste episode fra garderoben fortsætter en samtale fra frokosten om forskellige tings oprindelse:

"Børnene er på vej ud på legepladsen efter at have spist frokost. Under spisningen har vi diskuteret, hvor leverpostej, remoulade, frikadeller, uld, og bomuld stammer fra.

I garderoben spørger Sofus (5 år): "Hvor kommer sten fra?"

Den voksne: "Sten er ikke noget man har lavet, de findes udenfor i naturen f.eks. på legepladsen. Der findes både små sten og store sten. Sten i alle mulige størrelser".

Sofus accepterer svaret, men spørger derefter: "Hvor kommer så asfalt fra?"

"Asfalt er det, der ligger på vejene. Det består af små sten og en slags olie/tjære". Lyder svaret. Ebbe (6 år) har overhørt spørgsmålene og spørger nu: "Hvor kommer murstenene fra?"

Den voksne: "Det er ler, som man har kommet i forme, og så har man bagt det i store ovne, - ligesom man bager franskbrød og rugbrød – indtil de bliver helt hårde. Prøv at se over på naboens hus. Kan du se hvilken farve murstenene har?"

"Ja, de er røde" svarer Ebbe.

Den voksne: "Findes de også i andre farver?"

"Ja, gule" svarer Sofus og Ebbe samtidig.

"Kan I se de sorte striber, der er imellem stenene, det er mørtel/cement. Det er en slags klister, som holder sammen på murstenene".

Nu er påklædningen færdig, og de er hurtigt ude af døren".

De spørgsmål som et barn stiller, sætter ofte gang i andre uddybende spørgsmål fra andre børn, således at det kan udvikle sig til en fælles dialog og undersøgelse. Desuden er det ofte sådan, at der er flere børn i nærheden som lytter og iagttager opmærksomt og som på denne måde også deltager. Pædagogen – som har fortalt denne beretning – understreger både at børn almindeligvis er meget videbegærlige, men hun fremhæver også det tilfredsstillende i, som voksen at give sin viden videre. Og der er ikke tvivl om at den voksnes engagement og interesse i at formidle sin viden også smitter af på børnenes interesse.

Det er også interessant at huske på, at dette foregår i garderoben, mens børnene er ved at tage tøj på, hvilket understreger at læring kan foregå alle vegne og børnenes læreprocesser er ikke afhængige af "klasserumslignende" forhold for at kunne finde sted.

Men børns måde at vise sin videbegærlighed på er ikke kun sprogligt formidlet. Tværtimod er læreprocesser og undersøgelse i høj grad formidlet af kropslige aktiviteter. Derfor kan det godt være udtryk for lærelyst, når børnene gør noget andet, end det de voksnes synes de skal. Det kræver overblik og indlevelse at kunne give plads til det, men ikke desto mindre sker det mange gange i løbet af en dag i institutionerne. Og der kan være stor forskel for børnene, om den voksne har overblik til at improvisere og befordre børnenes legelyst og videbegærlighed, eller om deres initiativ bliver stoppet. Det skal ikke forstås sådan, at der ville være tale om en uoprettelig skade, hvis man som voksne forhindrer initiativer som dette, men det er klart, at institutionernes læringsmiljø kan blive rigere, hvis det pædagogiske personale i praksis kender til forløbet af børns læreprocesser.

Der er i institutionernes hverdag en lang række rutiner og tilbagevendende aktiviteter, som i et læringsperspektiv er væsentlige for børnenes læreprocesser. Der er hver dag tilbagevendende aktiviteter, som bestemmes af dagens rytme og de nødvendigheder, der er i det institutionelle miljø. Der skal eksempelvis spises mad hver dag og når børnene skal ud at lege, skal de være klædt på så det passer til vejret. Rutinerne knytter sig til de samme aktiviteter, men der er mange måder at organisere rutinerne på og

det er en fare i institutionsmiljøet, at rutinerne bliver for ensliggjorte og kollektivprægede, hvor alle børn skal gøre det samme på samme tid. Det kan være mest praktisk at afvikle rutinerne hurtigt, men det er altid en overvejelse værd, i hvilken udstrækning børnene selv kan være med til at bestemme og øve indflydelse. Den næste fortælling fra garderoben handler om en treårig dreng der ikke vil ud, men som får hjælp til at komme videre af pædagogen:

”Det er formiddag og skovbørnehaven skal ud. Børnene er delt op i tre grupper, der hver har en voksen tilknyttet. De tre grupper (små - mellem og skolegruppen) tager tøj på i tre forskellige rum. Pædagog Mette skal være hos de mindste. Thomas (3 år) gemmer sig i det fjerneste hjørne omme bag garderoberne, hvor han sidder musestille. Mette beder ham flere gange, om at begynde at tage sit tøj frem og på. Samtidig hjælper hun de andre børn med det tøj, de beder om hjælp til. Thomas bliver siddende og svarer: ”Jeg vil ikke ud”. Mette svarer at der ikke er så meget at rafle om, når man går i en skovbørnehave. Thomas: ”Det er kedeligt”. De andre børn bliver færdige, men Thomas bliver siddende. Da der kun er ham tilbage siger Mette: ”Nej, nu må du altså tage dit tøj frem - det har du ikke fået gjort”. Thomas siger, at han ikke kan finde ud af det. Mette ser pludselig et meget fyldt garderoberum. ”Vil du gerne ha’ jeg lægger det i rækkefølge, så du bedre kan se dit tøj?” Derefter lægges overtræksbukser - fleece - flyverdragt - hue - støvler - vanter - rygsæk frem i en lang række. Mette fortæller, at han kan begynde med bukserne, og hente hjælp når det bliver svært. Samtidigt begynder Mette selv, at tage tøj på. Thomas bøvlser med lynlåsen i flyverdragten og får hjælp. Derefter går det slag i slag Til sidst står han fuldt påklædt og siger med glade øjne: ”Se, jeg er færdig nu”.

Her er ikke noget valg for børnene, alle skal ud i skoven. Og tolkningen fra pædagogens side i forhold til Thomas’ udsagn om at han ikke ønsker at komme ud, går på at han har svært ved at overskue selv at tage sit overtøj på, derfor er hjælp til dette, den hjælp han har brug for at komme videre. Hvilket fremgår af den glæde og stolthed han udstråler, da han selv har taget sit tøj på. Her er der ikke diskussion om børnene skal ud, men det er muligt at få hjælp og støtte til at komme over de forhold som det enkelte barn oplever.

Den voksenposition, der beskrives her er aktiv og insisterende og tager afsæt i en tolkning af Thomas’ situation og hans oplevelse af at stå over for en uoverskuelig opgave. Denne position skal i dagens løb veksles med andre mere tilbageholdende og afventende positioner. Der er hele tide tale om en afvejning og en vurdering i den enkelte situation. Arbejdet med den pædagogiske dokumentation skal være med til at sikre at personalet ikke bare i situationen, men også efterfølgende får mulighed for at overveje og tage stilling til om deres tolkninger var rigtige og om den måde rutinerne er tilrettelagt på skal ændres. Måden at organisere rutinerne – og hverdagen i sin helhed – på må hele tiden tilpasses til de børn, der skal leve med dem hver dag. I en institution formulerer de lignende overvejelser på følgende måde:

”Vi tror på at børnene udvikler sig i et aktivt samspil med omgivelserne og at de lærer ved i en vekselvirkning af at eksperimentere/afprøve og få tilbagemeldinger/reaktioner.....Det er vigtigt, at der er en balance mellem de tilrettelagte aktiviteter/projekter, og det frie rum, hvor der er mulighed for, at det er børnenes eget valg af aktiviteter og legekammerater, der inspirerer til at eksperimentere og reflektere over nye erfaringer”.

Sammenfattende kan man sige, at eksemplerne i dette afsnit har givet nogle eksempler på hvorledes det pædagogiske personales position i forhold til børns læreprocesser er komplekst og mangetydigt og sætter store krav til tolkning i den konkrete situation. Samtidig har det tydeliggjort, hvor stor betydning de voksne har for børnenes læreprocesser både i de daglige rutiner og de spontant opståede situationer.

Børn som aktører i læreprocesserne og betydningen af børnemiljøet som rum for læring

Vi starter med et citat fra en vuggestue:

”Gennem historierne er vi blevet bekræftet i, hvor meget det enkelte barn kan, hvis det får tid og mulighed for det. Vi kan se, at børnene er samarbejdsvillige, når vi tager dem alvorligt. Læreprocesserne er en naturlig del af livet i en vuggestue. Børnene opnår læring i mange situationer – både i situationer, hvor den voksne tager initiativ til handlingen og når barnet selv er initiativtageren. Det er vigtigt, at vi ikke bremser børnenes udvikling, men at vi skaber nogle rammer, hvori børnene kan være aktive medskabere af deres egne læreprocesser. Når børnene selv er aktive, får de nemlig nogle erfaringer, som de kan drage nytte af senere”.

Det er et gennemgående træk ved fortællingerne fra institutionerne og dagplejen, at der er stor opmærksomhed på, at der også indgår læreprocesser i de relationer, som børnene har indbyrdes i forhold til hinanden. Der er således masser af eksempler på læreprocesser og samspil mellem børnene, som har sit udspring i børnenes egen aktive måde at forholde sig på. Det gælder også børnenes måde at bruge garderoben på. Dette måske i første omgang lidt upåagtede rum, tager børnene i brug til mange af deres egne formål. Det fører tanker hen på, hvor meget børnene selv bidrager med til institutionernes og dagplejens hverdag og hvor mange og vigtige læreprocesser, der er indeholdt i disse aktiviteter. Hvilket understreger nødvendigheden af at læring og læreprocesser ikke betragtes for snævert og entydigt og at man har øje for at læring også foregår i barn-barn relationen og ikke kun i forholdet mellem børnene og de voksne. I en institution har de lavet en opsummering af hvordan garderoben bruges af børnene:

”Vi har fået øjnene op for, at det er en stor hjælp at lære de store at hjælpe de små. I starten bliver man nødt til at præcisere, hvad det man gerne vil have, de skal hjælpe hinanden med.

Vi skal lære børnene at alting er nemmere, hvis vi hjælpes ad.

Der sker meget læring børnene imellem, mere end man umiddelbart tror.

Børnene har ”privatliv” i garderoben.

Mange lege starter allerede i garderoben, inden de kommer ud. Der laves aftaler, om hvem der skal lege med hvem ude.

Om eftermiddagen bruges den tit som ”fri rum”.

Den bruges også som ”afkølings”-sted, hvor børnene vælger at gå ud, hvis de vil at fred og ro. Garderoben er deres sted”.

Dette perspektiv på garderoben som et sted, hvor børnene også hjælper hinanden og hvor man kan lege, føre samtaler og lave aftaler bekræftes af materialet i rapporterne fra alle institutionerne og dagplejen. Daginstitutionen er som læringsmiljø betragtet oplagt til at udvikle sociale kompetencer, når børnene indgår i det sociale liv med de andre børn. Venskaber er ikke noget der kommer af sig selv. Det kræver, at børnene er i stand til at vise empati, anerkendelse og respekt. Relationer og venskaber skal skabes, vedligeholdes og afprøves for at holdes i live. Dette kan eksempelvis ske ved at man hjælper sin bedste ven, som i følgende fortælling:

”Bo (4 år) sidder foran sin garderobe og kan ikke finde sin hue og efter et stykke tid, hvor han ikke engang har gidet lede efter den, begynder han at beklage sig og bliver mere og mere irriteret. Arne (3 år) som sidder i den anden ende af garderoben opfatter dette og selvom han selv er i gang med at tage sin flyverdragt på og har den halvt oppe om livet, tager han sig alligevel tid til at spørge sin ven i denne nødens time, om hvad der dog skulle være galt. Bo kigger på Arne og svarer halvirriteret at han ikke kan finde sin hue. Arne går over til et bord, hvor han tager en stol og slæber den over til Bo´s garderobesteds, her sætter han stolen og kravler op på den mens han stadig har flyverdragten halvt oppe om livet. Han kigger i Bo´s garderobeboks

og der ligger huen. Bo bliver lidt glad, men alligevel virker han lidt flov over at denne Arne, som er 1 år yngre så nemt kunne finde hans hue. Og Arne bliver mægtig glad over, at han har kunnet hjælpe. Bo smutter ud på legepladsen med det samme. Arne går tilbage til sin plads, tager resten af tøjet på og smutter derefter også ud på legepladsen”.

Arne drives af ønsket om at hjælpe sin ven og derved bekræfte venskabsrelationen til Bo og i dette forløb bruger og udvikler han intellektet og kroppen. Han overskuer og identificerer det konkrete problem Bo har og ved løsningen bruger han sin snilde og sine motoriske færdigheder. En proces der både bekræfter venskabet, men også er en meningsfuld styrkelse af selvværd og selvfølelsen.

Om Bo lærer, at han skal kigge bedre efter en anden gang er så spørgsmålet. Men de to drenge venskab er sandsynligvis konsolideret efter denne lille episode.

Børnenes hjælp til hinanden sker ikke udelukkende i relationen blandt venner, der er også mange eksempler på hvordan større børn hjælper mindre børn. Dette kommer ikke altid i stand af sig selv, men det kan hjælpes på vej af pædagogiske personales bevidste indsats. Pointen er, at både hjælper og modtageren af hjælpen kan finde tilfredsstillelse i situationen og det er et meningsfuldt form for samvær, som børnene selv vælger. Læringen knytter sig i stor udstrækning til samspillet imellem børnene.

Venskab og leg hører sammen. I legen opbygges venskaberne og legen bekræfter, nuancerer og udvikler de venskabelige relationer. Der er forskel på venner og kammerater (Sigsgaard 2001). Venskabsrelationen er mere tæt. Børn har færre venner end kammerater. I venskabsrelationen udvikles både sociale og personlige kompetencer, fordi det både kræver indlevelse og empati, men også evner til at begå sig socialt og tage hensyn til den anden og vide hvad man selv har lyst til. Venskabetets samhørighed er ikke kun sprogligt, men i høj grad også formidlet via kroppen og kropssproget. Se eksempelvis den næste fortælling:

”Det er ved at være tid til eftermiddagsfrugt. Alle har været ude for at lege og er nu i fuld gang med at afklæde sig overtøj, med undtagelse af en dreng Morten (4,1 år) og en pige Line (3,5 år), som ikke ser ud til at have særligt travlt med at komme ind til frugtfadene. Jeg spørger, om de vil ud at lege videre, men det vil de ikke. Jeg forlader garderoben for en stund og vender så tilbage for at skrive til forældrene i vores dagbog. De to er nu alene i garderoben og de hjælper hinanden med at få overtøjet af og hjemmeskoene på. Pigen lægger sig derefter på maven på gulvet foran sin plads, gemmer ansigtet i sine hænder og siger et, for voksne uforståeligt, ord. Drengen forstår, klatrer straks op på bænken over pigen, stiller sig godt til rette og hopper. Han lander flot på gulvet lige ved siden af pigen. De rejser sig begge og drengen går nu over til sin garderobeplads, hvor han lægger sig på samme måde som pigen lå før. Pigen stiller sig op på bænken over drengen, venter på et ord, bøjer derefter godt ned i knæene og hopper. Hun lander et godt stykke fra drengen og de rejser op og omfavner hinanden under vild jubel. Så er det igen drengens tur til at hoppe og pigen lægger sig atter på maven, nu oven på sin flyverdragt, som hun har taget ned fra knagen. Som legen udvikler sig, bliver hop til lange høje spring og jeg siger til dem, at de skal passe godt på hinanden, så de ikke kommer til skade. Pigen og drengen ser på mig og siger: ”Jamen, vi skal hjem til hinanden i dag!” Legen genoptages, - dog kun for en kort bemærkning, hvorefter de kommer ind på stuen, hvor de sætter sig ved siden af hinanden og spiser frugt”.

De to børn skal hjem til hinanden og deres samvær i institutionen er allerede præget af den forbindelse, der er skabt mellem dem og som skal fortsætte, når de kommer hjem. Hovedvægten i samhørigheden udformes i den leg som de sammen skaber og som i hovedsagen er kropslig, men som også udnytter de faciliteter, der stilles til rådighed for dem i garderoben. Her er tale om børn som er optagede og fordybede og det er vigtigt at pædagogen – som fortæller – har øje for deres fælles aktivitet, selv om hun i første omgang ikke helt kan finde ud af, hvad der foregår. Det er ikke to børn som ikke vil ind til frugt, men to børn der er

optaget af at lege med hinanden og først og fremmest bruge sine kroppe. Det er socialt samvær, krop og bevægelse på samme tid. Det er sjældent at børns handlinger er meningsløse, hvis man ser det fra deres eget perspektiv, men det er ikke altid, at vi voksne kan forstå, hvad der foregår. Derfor er dette også en fortælling om en pædagog, som giver en god leg plads og rum. Selvom pædagogen ikke helt kan lade være med at kommentere deres lege. På den måde er det også en fortælling om to børn, der er gode til at holde fast i deres eget perspektiv. Personalet skriver om fortællingen:

”Børnenes leg er præget af indforstået sprog og tillid. De sociale bånd styrkes. Børnenes hop udvikler sig til store spring, og samtidig udvikles børnenes kropskontrol. Legen indeholder momenter af unikke og indforståede regler, som overholdes konsekvent. Da pædagogen siger, at de skal passe godt på hinanden, svarer børnene med en selvfølgelighed, der understreger deres stærke sociale bånd. Denne leg er i al sin enkelthed et eksempel på, hvordan der sker en læreproces inden for flere områder: sprogligt, krop og bevægelse, socialt og kulturelt”.

Leg kan umiddelbart se ud til at opstå af sig selv og uden forberedelse, men det er sjældent tilfældet. Det er godt at kende til dette, fordi der godt kan ligge mange vigtige sociale læreprocesser i det, der går forud for en god leg. Vedholdenhed er helt centralt og en kvalifikation, som fordres i det moderne børneliv, hvor børnene lever i forskellige voksenorganiserede miljøer, med mange børn og mange tilbud og muligheder for aktiviteter og socialt samvær. Vedholdenhed er ikke nok i sig selv. Det er også nødvendigt at kunne give plads, vente og sætte sine ønsker ind i forhold til udviklingen i situationen og de andre børns behov og ønsker. Samtidigt skal man kunne tåle afvisninger og ikke give op første gang man får et afslag. Det er erfaringsmæssigt smertefyldt for forældre at opleve, når ens eget barn bliver afvist, ligesom der også blandt pædagogisk personale kan være tendens til at gribe irettesættende ind overfor alt for tydeligt markerede afvisninger. Men ikke desto mindre, så er evnen til at gå efter sine ønsker uden at være selvmarkerende, en væsentlig del af at kunne begå sig i børnemiljøet.

Med til de personlige og sociale kompetencer, som er nødvendige for at begå sig i børnemiljøet hører også evnen til at kunne forhandle om og få aftalt, hvad man skal lege. Det er netop en forhandling eller en aftale der skal indgås, fordi alle deltagerne skal kunne se deres egen funktion og placering i legen, hvis den skal have tilstrækkelig energi og levedygtighed. Derfor er det ikke bare et spørgsmål om, at få sin egen vilje igennem, men om hvordan man får sin vilje, uden at andre føler, at de ikke har fået deres.

Med til en udviklet evne til at lege hører, at kunne tage initiativer og komme med ideer til legens udvikling, som er fantasifulde, spændende og kreative og tilstrækkeligt rummelige, at de andre legekammerater også kan føle sig hjemme i legen. Igen drejer det sig om at være vedholdende og kunne holde fast uden at være rigid. Derfor kræver deltagelse i legen også væsentlige konfliktløsningskompetencer, hvor man gennem kropslig og sproglig kommunikation, kan drive legen videre. Det er karakteristisk med det stærke kropslige udtryk. Sådanne forhandlinger foregår mange gange hver dag. Så mange gange hver dag igangsætter børnene centrale og betydningsfulde læreprocesser hvor sociale og personlige kompetencer udfoldes og udvikles. Det gør børnene af sig selv, hvis det pædagogiske læringsmiljø tillader det. Ikke fordi de følger en læreplan, men fordi det er en del af legens væsen.

Den næste fortælling er en dialog blandt børn, som det pædagogiske personale har hørt, skrevet ned og analyseret. Det er kendetegnende for samtaler blandt børn, at de vidner om at børnene gør sig mange overvejelser omkring vigtige forhold og at de er i indbyrdes dialog omkring mange emner. De taler ikke bare, men bruger sproget til at blive mere klar over nogle af emner af forskellig slags herunder også temaer fra deres egen identitetsdannelsesproces, som optager dem. Det betyder også, at der foregår undersøgelser, overvejelser blandt børnene, som ikke altid ender med konklusioner, som de voksne synes er helt i overensstemmelse med den virkelighed de selv ser. Det kan godt være et dilemma for det pædagogiske

personale: Skal børnenes overvejelser betragtes som nødvendige undersøgelser på vej mod en nuanceret og personlig funderet forståelse eller som fejlagtige opfattelser, der skal korrigeres?

Det gælder eksempelvis for følgende dialog mellem Andreas og Frederik på 5 år og Emilie på 6 år om at blive gift:

Andreas: Ad, jeg vil ikke giftes med Mary for så skal man kysse.
Emilie: Jo, det skal du engang. Når drenge bliver omkring 20 år kan de godt lide piger.
Frederik: Ja, det er rigtigt. Man ved ikke hvorfor! Der er forskellige måder, man kan lide piger på.
Andreas: Hvorfor ikke?
Emilie: Det ved man ikke, men når drenge er omkring 20 år vil de gerne. Sådan er det.
Andreas: Det er noget gud har bestemt.
Emilie og Frederik i kor: Ja."

Personalet stiller i sine refleksioner over denne dialog spørgsmålet: "Hvad gør vi ved al den viden, børn laver sammen?" og i forbindelse med lignende fortællinger i andre institutioner bliver der rejst lignende spørgsmål: "Er det godt for barnet at bevare sin fantasi så længe som muligt?" Skal man hive det ned på jorden til den virkelige verden?"

Det er vigtige og interessante spørgsmål, fordi de voksnes kendskab til børnenes verden og deres overvejelser er vigtig for den forståelse de voksne har af børnene, og som blandt andet kan ligge til grund for de samtaler, de voksne selv kan føre med de børn de omgås til daglig. Ligesom det bidrager til det samlede billede af det enkelte barn og børnegruppen, når det pædagogiske personale kender til de tanker børnene selv er optaget af og den måde de deler tanker og overvejelserne med hinanden på.

Men spørgsmålene ovenfor indeholder også en anden dimension, fordi der ligger underforstået, at børnenes viden ikke altid er helt korrekt, men indeholder fejlagtige slutninger og overvejelser. Og det kunne måske tænkes, at det var en opgave for de voksne at korrigere eventuelle misforståelser og forkerte opfattelser. Man må imidlertid vurdere børnenes udsagn og overvejelser i et læringsperspektiv og her bliver spørgsmålet om "rigtig" og "forkert" viden ikke så simpelt. Fordi det er vigtigt at betragte børnenes egne betragtninger og dialoger, som et udtryk for at de er i gang med at undersøge og udforske verden for at forstå den bedre. Og i den sammenhæng er egne teorier og forståelser en væsentlig del af deres udforskning. Sædvanligvis er børnenes egne tanker og overvejelser ofte stærkt farvet af temaer, som optager dem i øjeblikket. I det ovenstående eksempel er det ikke bare et spørgsmål om at blive gift eller ej, men mere et led i den (livslange?) undersøgelse af forholdet mellem kønnene og den betydning det har. Man får således et blik ind i de tre børns måde at tænke på i forhold til dette tema. Væsentligt er det også, at børnene deler tanker med hinanden, således at det enkelte barn får modspil og nye perspektiver til sine egne overvejelser. Børns dialoger kan af det pædagogiske personale betragtes under en dobbelt synsvinkel. Dels som udtryk for en undersøgende proces for børnene og dels som en kilde til indsigt for de voksne omkring børnenes måder at tænke på og i virkeligheden også at lære på. Det er en misforståelse hvis man ikke kender til erkendelsens mange omveje. Når børn (og voksne) skal forstå noget nyt, kræver det, at man tager det til sig og placerer det i forhold til de tankesystemer eller arbejdsskemaer man allerede har etableret og det kræver omveje og genveje og egne teorier og forsøg på at sætte ny og gammel viden i forhold til hinanden.

Der vil være situationer, hvor børnenes opfattelse skal korrigeres. Det er tilfælde hvor børnene har angst eller andre problemer som forstyrrer deres psykiske sundhed. Karakteristisk for børn med sådanne problemer er, at de er fastlåst i nogle bestemte overvejelser og problemstillinger, som ikke i nærværdig

grad udvikler og ændrer sig. For sådanne børn vil man kunne finde et bestemt mønster i deres overvejelser og tanker og det vil sige man vil kunne finde en hel række fortællinger, som fortæller om et barn, som har brug for hjælp. Men for børn i almindelighed er deres egne teorier og tanker forsøg på at begribe verden og finde deres egen placering i forhold til det de er optaget af og finder vigtigt. Derfor er det vigtigt i et læringsperspektiv at være åbne overfor børnenes egen tilgang. Den New Zealandske forsker Magarat Carr formulerer det på følgende måde:

”Sommetider prøver de (børnene) at finde mulighed for at berige deres aktuelle aktiviteter gennem involvering, udfordring, kommunikation og ansvarlighed. Andre gange afprøver de nye retninger og interesser og andre gange prøver de at undgå læring. Vi må forsøge at se og høre barnets synspunkter og bør ikke oprette strukturer hvor deres synspunkter ikke kan ses og høres” (Carr 2005:68).

Det er således almindeligvis understøttende for børnenes læreprocesser at skabe et læringsmiljø, hvor børnenes egne tanker og teorier kan formuleres sig, og hvor der skabes mulighed for dialoger mellem børnene, hvor de afprøver og udforsker hinandens tanker. Det er med til at udvikle deres erkendelser og viden. Hvilket også betyder, at det ikke i forhold til børnenes indbyrdes samtaler er de voksnes opgave at korrigere og forklare børnene hvordan tingene rigtigt hænger sammen. Noget andet er, at det er vigtigt at være parat til at besvare de spørgsmål som børnene selv stiller til de voksne.

Perspektivet er altså, at give børnene rum for deres egne undersøgelser og udtryk frem for at korrigere og irrettesætte dem. Faren ved at korrigere er i øvrigt, at de voksne ofte kommer til at misforstå hvad temaet er i samtalen. I det ovenstående eksempel bliver den voksne netop overrasket over den drejning samtalen tager og havde hun intervenseret i samtalen ud fra sin umiddelbare forståelse ville det have været helt skævt i forhold til det de to drenge var optaget af. På den anden side giver tilbageholdenheden en uvurderlig viden om hvad der optager børnene og hvordan de tænker. En viden som både har sine generelle aspekter, som handler om børns interesse for alder og fødselsdagen som metafor for at blive stor, men som også for det perspektiv som netop de børn lægger på temaet fødselsdag og alder.

Der kan konkluderes på to måder i dette afsnit. Den ene ligger indenfor en mere snæver læringsdiskussion og handler om orienteringen i børnenes læreprocesser. Den anden drejer sig i bredere forstand om at forstå hvor vigtigt børnemiljøet er for institutionernes liv og dermed også børnenes læreprocesser.

Den amerikanske forsker C.S. Dweck (1999) skelner imellem læringsmål og præstationsmål. Læringsmål er, når børn arbejder for at forbedre deres kompetencer og forstå noget nyt, mens præstationsmål handler om, at børnene søger at opnå positive vurderinger fra de voksne og undgå negative vurderinger og at lave noget forkert. Det er klart at et pædagogisk miljø, hvor det pædagogiske personale er meget indgribende og vurderende overfor børnene fremmer en præstationsorientering, hvor børnenes motivation i højere grad bliver præget af at leve op til ydre krav og i mindre grad er præget af motivation for at udforske selv og finde ud af verden ud fra egne tilskyndelser. En motivation som både kan gælde det enkelte barn, men som også gælder for børnene i fællesskab. Eksemplerne i dette afsnit på at børnene selv forholder sig aktivt og formålsrettet tyder på at institutioner og dagpleje har øje for vigtigheden af, at børnene ikke motiveres af ydre præstationsmål, men at man i stedet forsøger at skabe rammerne for et læringsmiljø, hvor der er plads og rum i både fysisk og relationel forstand til børnenes egen foretagsomhed og aktive handlen. Hvilket giver gode forudsætninger for at udvikle og understøtte børnenes egne læreprocesser.

Fortællingerne viser generelt set en stor åbenhed overfor og forståelse af børnemiljøets (Rasmussen og Smidt 2002) betydning. Børnemiljøet er alle de aktiviteter og initiativer, som børnene tager og det komplekse netværk af relationer og interaktioner de har med hinanden i løbet af en dag og over tid.

Børnemiljøet er ikke uafhængig af det pædagogiske personales tanker, planer og handlinger. Nogle gange tager de direkte afsæt i disse – som i fortællingen med børnene der har fået læst Alfons Åberg. Andre gange udnyttes de rammer og betingelser, der er stillet til rådighed af de voksne, som drengen og pigen der leger i garderoben med at springe over hinanden som bekræftelse på at de skal hjem og lege. Andre gange er det børnene selv der er optaget af noget, som de hjælper hinanden med at finde ud ved at lege eller ved at tale om det, eksempelvis børnene som taler sammen om at blive gift og skulle kysse og den slags. Denne åbenhed, overfor børnemiljøet og forståelse af børnene som selvstændige aktører, gør det ikke altid nemmere for de voksne at finde sin placering og position i forhold til børnenes læreprocesser, men det gør måske det pædagogiske arbejde mere spændende og interessant. Det sætter større krav til personalets selvrefleksion og det kræver at det pædagogiske arbejde betragtes som et konstant udviklingsprojekt.

Pædagogisk dokumentation og refleksion over børns læreprocesser

Projektet bygger på en undersøgende forståelse af dokumentation (Krogh og Smidt 2005 og Smidt 2005), som betragter dokumentation som en dobbeltproces af pædagogisk refleksion og formidling, men hvor der lægges stor vægt på det undersøgende aspekt i forhold til den pædagogiske praksis. De skriftlige produkter som institutionerne og dagplejen har produceret giver forældre og andre interesserede mulighed for indsigt i det pædagogiske arbejde med børns læreprocesser, men samtidig har det også givet anledning for personalet til at reflektere over egen praksis. Det fremgår på forskellig måde, dels i kraft af de mange fortællinger og de refleksioner om børns læreprocesser og pædagogisk praksis fortællingerne har givet anledning til. I en institution skriver personalet eksempelvis følgende:

”Arbejdet med projektet har været med til at gøre os endnu mere bevidste om det, vi allerede gør. Man kan sige, at det er en ”eyeopener” i forhold til at lægge mærke til hvor meget, selv så små børn kan. Det vidste vi jo godt, men måske er vi blevet endnu mere opmærksomme på det, efter der er blevet sat fokus på det! Det er tankevækkende, hvor meget 10 minutter med fokus på et barn gør. Man bliver virkelig gjort opmærksom på, hvor mange kompetencer, det enkelte barn besidder”.

Arbejdet med fortællingerne har været skriftlig, hvilket på den ene side har gjort det mere tidskrævende, men det har også styrket refleksionen, fordi skriftligheden kræver større præcision i formuleringerne. Desuden er den nedskrevne fortælling et godt udgangspunkt for fælles analyse, når alle har den nøjagtig samme formulering af fortællingen, at tage udgangspunkt i. Det er ikke muligt på samme måde, hvis fortællingen kun er fremstillet i mundtlig form.

De pædagogiske refleksioner er mangeartede. For nogle har det givet anledning overvejelser omkring den måde dagligdagen fungerer på i garderoben. En institution skriver:

”Vi ser en garderobepraksis, som vi har behov for at arbejde videre med i den samlede personalegruppe”.

I en anden institution er de mere specifikke med hensyn til hvilke pædagogiske overvejelser over praksis i garderoben, projektet har givet anledning til. Her er udarbejdet en liste over de forhold det pædagogiske personale kan have nytte af at overveje og som de skal sikre sig er i orden, når børnene skal ud på legepladsen:

”Det er vigtigt at have overblik.

Hvis alle børnene skal ud på en gang, så skal der helst være to voksne til stede.
Hvor mange børn sender vi ud af gangen?

Hvilke børn har vi sendt ud?:
Hvor gamle er de?
Hvad kan de?
Hvor meget støtte og hjælp skal de have?
Kan de hjælpe de mindre børn?"

Dette lille citat giver et godt indtryk af en side af det pædagogiske arbejde: nemlig den mangfoldighed og kompleksitet der er indeholdt i hver enkelt sektion af dagens rutiner. Der er ikke altid tid til tøve og standse op i situationen. Pædagogisk arbejde kræver handling og initiativ. Derfor er det faktisk en god og tidsbesparende hjælp at have gjort sig tanker og overvejelser om situationerne på forhånd. De rejste spørgsmål og svarene på dem indgår for de fleste pædagoger, i tankeprocesser og handlinger, de foretager hver gang børnene skal ud på legepladsen. Til gengæld er det ikke altid helt klart og bevidst for den enkelte medarbejder, fordi det er en del af den daglige rutine.

Set fra et børneperspektiv er disse overvejelser og organiseringen af rutinerne meget vigtige, fordi eksempelvis uhensigtsmæssige rutiner i garderoben kan være med til at gøre de daglige ture ud på legepladsen frustrerende og konfliktfyldte. Det er eksempelvis vigtigt, at den daglige praksis i garderoben giver mulighed for, at børnene selv kan yde en indsats og at der ikke opstår unødvendig ventetid.

I en anden institution har de pædagogiske refleksioner drejet sig om de voksnes position og opgaver i garderoben. I en institution har de forsøgt at almen gøre erfaringerne ved at opstille nogle handleanvisninger til det pædagogiske personale når man er i garderoben, og er "på vej ud af døren". I denne institution beskrives de voksnes opgave som:

- "- at skabe tid og rum via planlægning
- at være til stede. Ved at støtte og motivere det enkelte barn og hjælpe med det, barnet ikke kan
- at forberede barnet på hvad vi skal
- at overveje om det er processen eller at vi kommer af sted, der er det vigtigste"

I en tredje institution blev det ikke til så mange konklusioner, men derimod blev der rejst nogle vigtige spørgsmål, som i sig selv indeholder materiale til et selvstændigt dokumentationsprojekt, som både drejer sig om børns sociale relationer og kompetencer og det pædagogiske personales måde at forholde sig til dem på:

"Skal vi som voksne hjælpe et tredje barn ind i legen, hvis de to andre børn har sagt nej? Eller skal vi respektere det de siger? Er det noget børn altid siger, uden at tænke over om de har lyst eller ej? Hvilken virkning har den voksnes rolle på børnenes leg/ læring?"

Disse spørgsmål har brug for at blive uddybet og diskuteret nærmere. Det er oplagt, at svarerne vil være afhængige af den konkrete situation og derfor ville en brug af metoden med indsamling af fortællinger med lignende episoder – hvor børn beskytter deres leg, afgrænser sig eller udelukker andre – være en måde at indsamle materiale på, som i analyseret form kunne give nogle nuancerede og fagligt kvalificerede svar på spørgsmålene.

Analysen af de konkrete episoder har mange forcer i forhold til pædagogisk refleksion. Det er blandt andet muligt at fastholde nuancer og kompleksitet. Jo mere abstrakt man tænker og taler, jo nemmere er det at give svar, som er entydige. Sådanne svar er til gengæld sjældent anvendelige som vejledning i de konkrete

situationer, man hele tiden står i, når man er sammen med børn, hvad enten det er i institution, dagpleje eller i familien.

I den næste fortælling berøres en klassisk problemstilling i pædagogisk arbejde, nemlig om regler og deres håndhævelse. Regler er udtryk for reguleringer, som gælder alle. Regler er fælles og udtryk for en kollektiv tankegang, der fremhæver nødvendigheden af nogle retningslinjer for handlen, som er nødvendige for at få dagligdagen til at fungere, når man er mange mennesker sammen. Regler er imidlertid også et kendetegn ved institutionelle sammenhænge og betyder ofte, at der opstår modsætninger mellem enkeltindviders ønsker og de fælles regler. I daginstitutioner og dagplejen er reglerne desuden udtryk for de voksnes prioriteringer og forståelser, hvilket betyder, at når regler og individ støder sammen er det ofte et sammenstød mellem de voksenorganiserede og barnet eller børnenes ønsker. Eller som det formuleres af personalet i en institution: "at børnehavens regler kolliderer med et barn ønske". Det kan – som det fremgår af næste fortælling – også ske i garderoben:

"Klokken er ca.13.30. Vi har spist frokost og børnene har fået fortalt eventyr, som de får hver dag, hvorefter, de kommer ud at lege. Alle børn er allerede udenfor, kun to drenge René og Niels på 3 1/2 er tilbage. De befinder sig stadig ude på toilettet, hvor de lige har haft en lille rolig hyggestund, men kommer så lidt nølende ud i garderoben. René kravler op på en bænk og begynder "at grave" i sin kurv, med ekstra tøj. Han finder en figur af plastic og gemmer den i sin lomme. Niels ser det og siger: "Det må du ikke, vi leger ikke med legetøj hjemmefra, inde i børnehaven".

"Jeg vil bare vise den til Anders" (en dreng på 6 1/2 år, som René ser meget op til).

Jeg (pædagogen) har set og overhørt dette, men lader som ingenting, og siger til ham: "Nu skal du komme i gang med at få dit tøj på". Han tøver med det, jeg lægger hans flyverdragt på gulvet og peger på den: "Hop i den". René gider ikke, han sidder på den med hånden i sin lomme, hvor figuren befinder sig. Jeg siger: "Skynd dig lidt, at få tøjet på, fordi Anders er allerede ude og måske venter han på at se din figur". René kigger på mig og smiler og går i gang med tøjet".

Pædagogen lader et barn bryde en regel om at børnenes private legetøj ikke må indgå i børnehavens hverdag. En god gammel velkendt regel på daginstitutionsområdet og i mange andre pædagogiske institutioner, hvor det private og individuelle godt kan virke udfordrende på de kollektive strukturer. Regelbruddet forstås af pædagogen som en mulighed for at vise fleksibilitet, rummelighed og imødekommenhed overfor individuelle ønsker. Tankegangen fremstilles på følgende måde:

"Niels er blevet bevidst om børnehavens regel, ved at René bryder den, og formidler det til René. Men for René er hans stærke ønske om at vise figuren til Anders meget vigtigere end børnehavens regel. Det har pædagogen set og forstået og udviser fleksibilitet og viser René med sin handling og indforståethed, at mennesker er vigtigere end regler, og at man kan være fleksibel. Derved bliver der lagt et kim til rummelighed i den sociale kompetence".

Men alligevel giver fortællingen og de handlinger den beskriver, anledning til refleksion hos pædagogen:

"Var det bestikkelse? Kan man bruge bestikkelse i børnehaven? Det var bestikkelse på den måde, at pædagogen opnåede det hun ville, nemlig at han tog tøj på så han kunne komme ud at lege. Men samtidig opnåede hun at han følte sig anerkendt og respekteret.

Der ligger selvfølgelig også det dilemma i det, at hvis man for ofte tillader børnene at bryde regler, kan de blive vanskeligere at håndhæve. Det må den voksne være bevidst om og vurdere fra situation til situation".

Pointen er, at arbejdet med pædagogisk dokumentation – her i form af fortællinger – kan bidrage til væsentlige refleksioner, hvis personalet som helhed og den enkelte pædagog er parat til at tage udfordringen op. Der ligger ofte meget spændende analysemateriale i fortællinger, som rejser tvivl eller som beskriver forløb som ikke er helt lykkedes.

Det gælder for voksnes læreprocesser såvel som for børns, at kompetencen til at se på sine egne handlinger og vurdere dem kritisk og realistisk er udviklende og befordrende for at tilegne sig ny indsigt og viden.

Det væsentlige her, er ikke at tage stilling til indholdet i refleksionerne, men blot fremhæve at dokumentationsarbejdet har igangsat refleksionen over hvilke metoder og virkemidler der bruges, og hvilke motiver der er til at bruge dem. Refleksioner som er et nødvendigt arbejdsredskab i pædagogisk arbejde.

Den sidste fortælling i dette afsnit er fortalt af en dagplejer:

“Der har været besøg af en anden dagplejer og hendes børn. Jeg går i gang med at smøre mad.

Det er blevet flot solskinsvejr, men vi nåede ikke ud i dag. Anne på næsten 2 år kommer gående fra garderoben med støvler på og flyverdragt i hånden.

“Nej, Anne” siger jeg. “Vi kan ikke komme ud nu - vi skal have frokost og så skal I sove!” Hun lytter og accepterer tilsyneladende hvad jeg siger.

De andre børn leger inde i stuen og jeg går videre med frokosten. Jeg sætter tallerkener, bestik og mad på bordet og kalder på børnene. Ingen svarer eller kommer løbende og nu bliver jeg opmærksom på aktiviteten ude i gangen, hvor Anne og de to små befinder sig.

Det er lykkedes Anne, at tage hjemmeskoene (som er et par sandaler) af Lise og give hende hue på.

Mia er blevet “påmonteret” en barnevognssele og hendes flyverdragt ligger klar på gulvet.

Anne selv er iført flyverdragt, støvler og hue. Hun ser meget målrettet ud og da hun ser jeg kommer, tager hun i yderdøren. “Nej, altså” siger jeg, “Hvad har I gang i?” Uden at få svar fortsætter jeg “Maden er klar nu. Tag tøjet af igen Anne, så vi kan få noget mad”.

Jeg tager huen af Lise og selen af Mia.

Anne ser på mig med en blanding af undren og spørgen, da jeg går ind i stuen.

Jeg sætter de små op til bordet og går herefter ud i gangen for at få Anne med ind også. Hun har stadig alt tøjet på og har nu fået åbnet døren. “Vi spiser nu” siger jeg og tager tøjet af Anne. Så snart hun er ude af flyverdragt og støvler, løber hun ind til bordet og kravler op og måltidet kan nu begynde. Da vi alle har fået mad, snakker vi om at det pludseligt blev dejligt vejr og solen skinner, men vi nåede ikke ud i dag. Men i morgen er der tur til legestuen”.

Dagplejepædagogernes kommentarer til denne fortælling deler sig to.

Først beskrives hvordan Anne arbejder målrettet på sit projekt med at komme på tur. Hun er ikke så langt i sin sproglige udvikling, men har et meget tydeligt kropssprog til at kommunikere sine ideer til de andre børn. Hendes handlinger viser gode motoriske færdigheder, eksempelvis når hun kan montere barnevognsselen på Mia. Hun ved hvilket tøj, der hører til hvilket barn og har givet det rigtige på.

Dernæst bliver der reflekteret over dagplejerens måde at forholde sig på i situationen og der peges på alternative handlemuligheder for dagplejeren i den situation, som Anne tager initiativet til:

“Dagplejeren kunne have gået med på Annes “plan” / mål og eventuelt have givet hende en mad med ud i haven. Hun kunne også have lavet en lille “skovtur” - og taget alle børnene med ud og spise i haven. Dagplejeren kunne have påskønnet hendes indsats så situationen var endt positivt for Anne. Så hun havde følt sig “ set, hørt og forstået ” og hun dermed havde følt at hendes initiativ og ihærdighed var blevet

påskønnet”.

Pointen er ikke at tage stilling til, om der er handlet forkert i situationen. Formålet med at inddrage disse betragtninger er, at fremhæve at det ofte er en del af analysen af fortællinger, at overveje alternative handlemuligheder fra det pædagogiske personales side. Sådanne refleksioner er fremadrettede og tager sigte på, at den enkelte medarbejder får flere alternative handlemuligheder, når der opstår lignende situationer fremover. En af de positive erfaringer med dokumentation ved hjælp af fortællinger.

Generelt set gives udtryk for positive erfaringer i forhold til at arbejde med fortællingerne. Eksempelvis skriver en institution:

”Fortællingerne og analysen giver os mulighed for at reflektere i andre sammenhænge, som kan udvide vores læringsmuligheder, da refleksion i egen gruppe kan blive indforstået.

Detaljer og barnets/ børnenes udsagn er vigtige ingredienser i fortællingerne, da det ellers bliver svært at analysere et barns læring i forhold til de seks temaer².

Ligeledes giver det stof til eftertanke om hvordan og ud fra hvilke kriterier man formidler børnenes hverdag og udvikling til forældrene.

Nogle analyser, hvor der er detaljer på børnenes ord og handling, åbner op for at der er flere elementer som giver anledning til nye pædagogiske overvejelser”.

Personalet i en anden institution gør sig nogle kritiske refleksioner omkring arbejde med dokumentation. Her fremhæves, at kombinationen af foto og fortælling vil give et mere fyldestgørende datamateriale, men det pointeres at fotografering kan forstyrre børnenes egne aktiviteter, hvis de ændrer adfærd og ”stiller op” til fotografering. Desuden peges der på, at der kan være problemer med anonymisering, når man bruger foto, ligesom foto kan være manipulerende hvis man laver opstillinger, som skal sikre et bestemt perspektiv eller forståelse. Det er nemt at manipulere med foto, lyder argumentet. Der tages ikke en afstand fra brugen af foto, men der fremlægges nogle kritiske overvejelser. Tanken om det manipulerende og subjektive ved dokumentation med foto følges op i forhold til at dokumentere læreprocesser ved hjælp af fortællinger. De skriver:

”Det er helt op til fortælleren at videregive situationen så autentisk som muligt. Papir er taknemmeligt og ordvalget kan hurtigt ændre ved indholdet. Alene det at historien nedskrives efter endt forløb, kan gøre at der ubevidst bliver manipuleret med indholdet. Det er en subjektiv fortælling da fortælleren ofte selv har en rolle i fortællingen. Metoden er tilgængelig, den er ikke tidskrævende og der er ikke brug for teknisk understøtning”.

Både foto og fortællinger er subjektive i den forstand, at de er udtryk for en bestemt vinkel eller perspektiv og i fortællingen vil fortællerens subjektive og personlige udtryk også altid sætte sine spor i formuleringerne. Man kan sige, at fortællingen også altid fortæller noget om fortælleren (Smidt og Kopart 1998). Det er væsentligt at tage udgangspunkt i dette, hvilket vil sige, at man også i sin analyse og fortolkning af fortællingerne skal forholde sig kritisk til de subjektive elementer og tage dem med i sine overvejelser og fortolkning. Det gøres ved at have en skærpet opmærksomhed på det subjektive og tolkende i fortællingerne og ved at være flere om at vurdere dem. Det er som regel meget let at se de subjektive og normative elementer i andres fortællinger. Personalet i en institution skriver:

”Det virkede klart opkvalificerende, at der var så mange øjne på hver fortælling. Det gav mange flere nuancer og det ikke-implicerede personale så anderledes på historierne end det implicerede”.

Det er således vigtigt at inddrage andre medarbejdere i analysen. Derudover kan det anbefales, at børn og forældre i nogle tilfælde også inddrages i fortolkningen af fortællinger og foto og give deres kommentarer med. Det er ikke altid muligt af tidsmæssige årsager, men det er relevant at gøre i betydelig større omfang end man umiddelbart tror. Specielt inddragelsen af børnene er en god mulighed ved både fortællinger og foto fordi, det faktisk er muligt for dem at fremstille deres tanker med udgangspunkt i konkrete fortællinger og fotografier. Man kan generelt sige, at manipulation og subjektive fordrejninger mindskes, når der kommer flere aktører med som deltagere i analysen.

Desuden er det vigtigt, når personalet fremlægger sine fortællinger og foto, at det fremgår tydeligt hvad der er data (fortælling/foto) og hvad der er analyse og fortolkning, nøjagtig som dette er sket i afrapporteringen i dette pilotprojekt. Dette sikrer, at læsere tydeligt kan se på hvilken baggrund eventuelle fortolkninger er foretaget. Det giver mulighed for at andre kan vurdere lødigheden af fortolkningerne, men først og fremmest giver det en mulighed for dialog og fælles refleksion, hvor forskellige personer kan bidrage til fælles forståelse ud fra sit eget perspektiv og position.

Desuden lægger arbejdet med refleksion op til, at det pædagogiske personale forholder sig lødigt og etisk til sit arbejde og formidlingen af det. Interesse i dokumentation, som har et ensidigt perspektiv, kan knytte sig til at fremstille sit arbejde i bestemt positivt lys, men i modsætning til at reklamere for et bestemt produkt, så har dokumentationen til formål at forholde sig reflektorisk og selvkritisk, fordi det kan gøre det pædagogiske arbejde mere kvalificeret og interessant og i sidste ende komme børnene til gode.

Med hensyn til overvejelserne omkring børnenes reaktion på brugen af foto er det en udbredt erfaring, at den aftager efterhånden, som det er noget de bliver vant til. Desuden kan det i sig selv være relevant også at lade børnene selv fotografere (Rasmussen og Smidt 2001), hvilket også er med til at normalisere børnenes og de voksnes forhold til at arbejde med foto. Anonymisering er ikke mulig med foto, og brugen af foto kræver forældrenes tilladelse og i al dokumentation kræves etiske overvejelser i forhold til hvad der skal offentliggøres. På den måde er børnene afhængige af, at det pædagogiske personale etisk og faglig overvejer hvilke fortællinger og hvilke fotos, der anvendes.

Sammenfattende kan det konkluderes, at projektet synes at leve op til målet om at arbejdet med læreplanen skal fungere som et refleksionsredskab for det pædagogiske personale i deres daglige arbejde. Ved at blive til at dokumentere børns læreprocesser i en almindelig hverdagsrutine – i dette tilfælde i garderoben – er opmærksomheden om børns læreprocesser blevet skærpet:

”Det har skærpet opmærksomheden på ”hverdagspædagogikken” og givet anledning til flere refleksioner om de daglige rutiner. I hverdagen tænker dagplejerne ikke på værdien i at tage tøj af og på, som en decideret læreproces, men i arbejdet med fortællinger blev det tydeligt, at det også er en lærerproces for barnet på lige fod med mere formel læring som at synge, lægge puslespil og ”klippe-klistre”. Der er ikke altid mulighed for at fordybe sig i de daglige gøremål.....men alle dagplejerne kan huske situationer/dage hvor der havde været tid og rum til fordybelse og mange sjove og lærerige episoder var opstået”.

Læreplansprojektet synes at have styrket det pædagogiske personales fornemmelse for læreprocessernes mangfoldighed og at de foregår hele tiden og alle vegne. Det er måske et af de forhold læreplanerne kan være med til at vitalisere i det pædagogiske arbejde. Der er ikke tale om en helt ny opdagelse, men projektets indholdsmæssige ramme og de valgte metoder har været med til at skærpe opmærksomheden på muligheden for og vigtigheden af, at der tænkes i bredde og mangfoldighed i forhold til børns læreprocesser.

Litteratur

- Carr, M. (2005): Læringshistorier. Evaluering og udvikling af læring i institutioner. Hans Reitzels Forlag. København.
- Bruner, J (1998): Uddannelsekulturen. Hans Reitzels forlag. København.
- Dreier, O (2002): Læring som ændringer af personlig deltagelse i sociale kontekster. In Kvale, S. og Nielsen, K : Mesterlære. Læring som social praksis. Hans Reitzels forlag. København.
- Dweck, C.S. (1999): Self-theories: Impact on Motivation, Personality an Development. PA: Taylor & Francis (Psychology Press). Philadelphia.
- Jarvis, P (1992): Paradoxes of Learning. Jossey-Bass. San Francisco.
- Krogh, S. og Smidt, S. (2005): Det er ikke altid nok bare at beskrive.. 0-14 3/05.
- Lave, J og Wenger, E (2003): Situeret læring og andre tekster. Hans Reitzels forlag. København.
- Rasmussen, K og Smidt, S (2001): Spor af børns institutionsliv. Hans Reitzels Forlag. København.
- Rasmussen, K og Smidt, S (2002): Barndom i billeder. Akademisk Forlag. København.
- Sigsgaard, E (2001) : Børn og institutioner. Tiderne Skifter. København.
- Smidt, S og Kopart , H (1998): Iagttagelse og fortælling. Forlaget Børn og Unge. København.
- Smidt, S. (2005): Dokumentation og refleksion. Præsentation af en undersøgende model for pædagogisk dokumentation. Rapport fra KID-projekt i Fredericia kommune.
- Smidt, S (2006): Læreplaner i Birkerød kommune – en sammenfatning.

Noter

¹ Birkerød kommunes projekt om pædagogiske læreplaner fra 2004 til 2006, hvor Suzanne Krogh, Henning Kopart og Søren Smidt fra CVU Storkøbenhavns Videntcenter for Institutionsforskning deltog i samarbejde med daginstitutionerne og dagplejen plus Hanne Larsen og Britta Bartelt fra forvaltningen i Birkerød kommune. Se sammenfatning (Smidt 2006).

² Ifølge Lov om Social Service skal læreplanen behandle følgende temaer: Alsidig personlighedsudvikling, Sociale kompetencer, Sprog, Krop og bevægelse, Naturen og naturfænomener, Kulturelle udtryksformer og værdier.