

Synteserapport fra pilotprosjektet *Barnehagen som læringsmiljø- og danningsarena*

Marit Holm Hopperstad og Marit Semundseth

Innhold

Innledning.....	3
Del 1.....	4
Om utviklingsarbeidene i pilotprosjektet <i>Barnehagen som læringsmiljø- og danningsarena</i>	4
Bakgrunn for barnehagens deltakelse i pilotprosjektet.....	4
Utviklingsarbeidenes tema.....	5
Utviklingsarbeidenes teoretiske forankring.....	9
Barnehagens arbeidsmåter i utviklingsarbeidene.....	11
Barnehagens erfaringer gjennom deltakelse i pilotprosjektet.....	12
Del 2.....	14
Innspill til barnehagens arbeid med barns læring og danning.....	14
Hva utgjør et godt miljø for barns læring og danning i barnehagen?.....	14
Når ansatte går inn for å forstå barnas prosjekter.....	14
Når ansatte lar seg påvirke av barnas prosjekt.....	17
Når ansatte tilfører noe nytt.....	18
Hvordan kan barnehagen arbeide systematisk for å være et godt miljø for barns læring og danning?	20
Praksisfortelling som arbeidsmåte.....	20
Refleksjon over praksisfortellinger.....	21
Planlegging av arbeidet med praksisfortellinger.....	23
Hva er suksesskriterier for at et utviklingsarbeid om barns læring og danning i barnehagen skal føre til endring i praksis?.....	24
Åtte teser om hvordan et pedagogisk utviklingsarbeid kan bidra til et godt miljø for barns læring og danning i barnehagen.....	24
Avsluttende kommentarer.....	25
Litteratur.....	27

Innledning

Denne synteserapporten handler om pilotprosjektet *Barnehagen som læringsmiljø- og danningsarena*. Pilotprosjektet pågikk fra 2011-2012, etter initiativ fra Kunnskapsdepartementet. Det involverte hele 66 barnehager fordelt på seks fylker - Hordaland, Vestfold, Troms, Hedmark, Østfold og Sør-Trøndelag. Barnehagene fikk ekstern veiledning fra universitet eller høyskole. Dette var en del av pilotprosjektets føringer.

I løpet av prosjektperioden utførte de deltakende barnehagene spennende og interessante utviklingsarbeid knyttet til arbeidet med barns læring og danning i barnehagen. De deltakende barnehagene har satt ord på og delt sine erfaringer og lærdommer fra utviklingsarbeidet ved å skrive en erfaringsbasert artikkel hver. Dette inngikk som en del av pilotprosjektet. Artiklene er samlet i tre prosjektrapporter – hver på ca. 200 sider¹. Det er disse artiklene synteserapporten baserer seg på.

Synteserapporten er utviklet etter initiativ fra Utdanningsdirektoratet og skal bidra til direktoratets kunnskapsgrunnlag om barnehagens arbeid med barns læring og danning. I tillegg til dette skal synteserapporten bidra til at innholdet i rapportene fra selve pilotprosjektet blir tilgjengelig for barnehagefeltet. Intensjonen er at synteserapporten således skal fungere som en ressurs for igangsetting og gjennomføring av utviklingsarbeid om barns læring og danning i barnehagen.

Synteserapporten er todelt. I del 1 gis et innblikk i bakgrunnen for barnehagenes deltakelse i pilotprosjektet, utviklingsarbeidenes tema og teoretiske forankring, arbeidsmåter som ble benyttet og barnehagenes erfaringer gjennom å delta i pilotprosjektet. I del 2 rettes søkelyset mot hva som utgjør et godt miljø for barns læring og danning, hvordan barnehagen kan arbeide systematisk for å være et godt miljø for barns læring og danning og hva som er suksesskriterier for at et utviklingsarbeid om dette skal føre til endring i praksis. Denne delen av synteserapporten bygger på de erfaringer og den kunnskapsutvikling som barnehagene har skrevet frem i de erfaringsbaserte artiklene. Underveis i både del 1 og del 2 trekker vi inn utdrag fra artiklene for å illustrere og levendegjøre våre poeng.

¹ <http://www.udir.no/Barnehage/>

Del 1

Om utviklingsarbeidene i pilotprosjektet *Barnehagen som læringsmiljø- og danningsarena*

Bakgrunn for barnehagenes deltakelse i pilotprosjektet

Barnehagene i de seks fylkene ble invitert av fylkesmannen til å søke deltakelse i pilotprosjektet. Rapportene viser at fylkene tok ulike valg i sin regionale ledelse av denne prosessen. I ett av fylkene valgte man for eksempel en strategisk fremgangsmåte ved at fylkesmannen blinket ut kommuner der barnehagene tidligere hadde arbeidet med utviklingsarbeid. Kommunene valgte deretter selv ut de deltakende barnehagene. Et annet fylke valgte å sende ut invitasjoner til alle barnehagene. I tillegg ble det utarbeidet et enkelt søknadsskjema der barnehagene kunne søke om å få delta og skrive en kort begrunnelse for hvorfor de ønsket dette. Søknadene viste et mangfold blant barnehagene og synliggjorde et stort spenn i erfaringer med utviklingsarbeid. Fylket valgte å inkludere alle barnehagene, også de som ikke hadde slik erfaring. På denne måten ønsket man å stimulere til utvikling av «prosjektkompetanse» i barnehagesektoren (Andreassen & Gjendemsjø, 2013, s. 10).

I et tredje fylke startet pilotprosjektet med en spørreundersøkelse der barn, pedagoger, andre ansatte og foreldre svarte på spørsmål angående barnehagens innhold. Gjennom spørreundersøkelsen, som ble gjort tilgjengelig i en nettportal, fikk barnehagene tilgang til unike data for innblikk i og utvikling av sin egen virksomhet. Alle barnehagene fikk anledning til å søke deltakelse i utviklingsarbeidet. Den enkelte barnehageleder fikk tid til å drøfte tilbudet i personalgruppen, og det ble også avholdt informasjonsmøter. Barnehagene som meldte sin interesse for å delta, uttrykte et samstemt ønske om dette (Sunnevåg & Nordahl, 2013).

Går vi til barnehagene og deres grunner til å ville delta i pilotprosjektet, reflekterer målformuleringene i de erfaringsbaserte artiklene et bredt spekter av beveggrunner. Samtidig ser vi en fellesnevner – nemlig ansattes ønsker om å forstå mer av begrepene læring og danning og av hvordan de selv kan bidra og legge til rette for gode lærings- og

danningsprosesser ved å rette blikket mot egen praksis. Boks 1 gir et innblikk i hva noen av barnehagene uttrykte som begrunnelser for å ville delta i pilotprosjektet.

Boks 1

«Da vi i Reinen barnehage gikk inn i dette prosjektet tenkte vi at dette var en gylden mulighet til å sette ord på noe av all den læring og danning barn i barnehagen tilegner seg gjennom lek» (Nergaard, Johansen, & Nordberg, 2013, s. 80).

«Det skulle være et kompetanseløft for personalgruppa. Vi skulle få økt forståelse for voksenrollens betydning i arbeidet med følelser og danning. Det skulle styrke arbeidet vårt» (Hervik, 2013, s. 141).

«Helt fra starten var vi tydelige på at vi ønsket å knytte prosjektet opp mot voksenrollen i samspillet med barna» (Murud-Riser, 2013, s. 75).

«Voksenrollen i danningsprosessen er vårt fokus i denne artikkelen. Vi har tatt utgangspunkt i praksisfortellinger og beskriver hvordan vi reflekterer rundt små hverdagshendelser for å videreutvikle oss selv og for å være i en kontinuerlig læringsprosess til barnas best» (Tendal, Skaarud, Eriksen, & Kristiansen, 2013, s. 230).

«Da vi hørte om Kunnskapsdepartementets pilotprosjekt «Barnehagen som læringsmiljø og dannelsesarena», anså vi det som en gylden mulighet til å utvide tankegangen om viktigheten av barns medbestemmelse, og spre det til alle i personalgruppa. Det ble tenkt at prosjektet ville gi oss mulighet til å arbeide med, og dermed tilegne oss mer kunnskap om, dannelsesbegrepet og hva det innebærer» (Pettersen, Hansen, & Olaisen, s. 71).

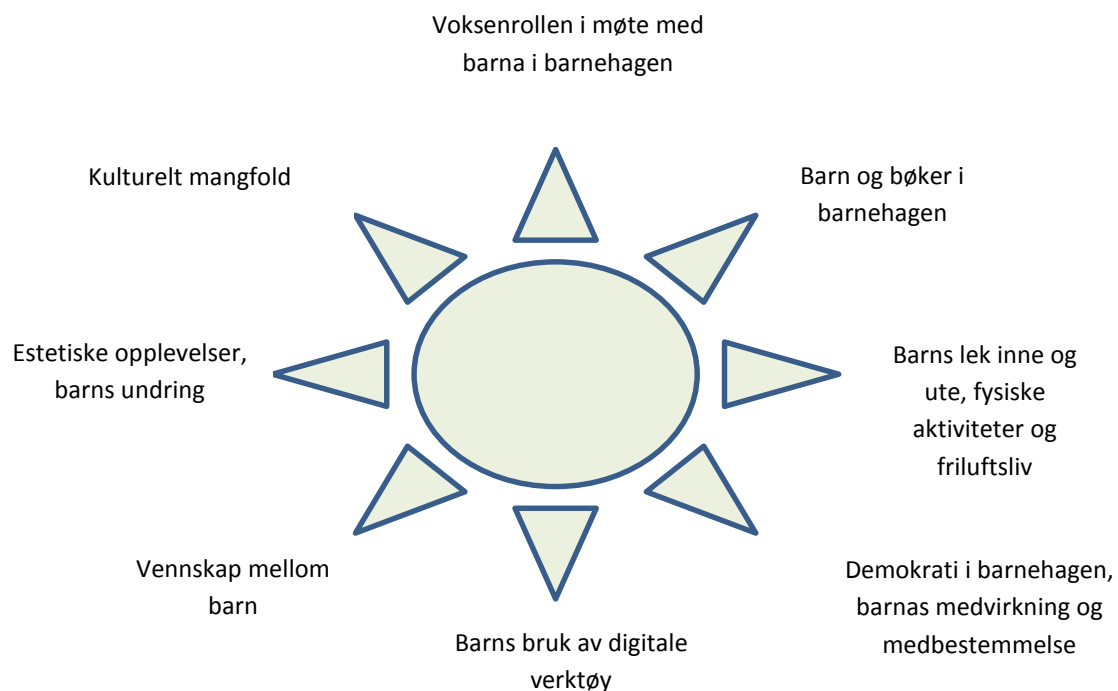
Barns læring og danning i barnehagen vil alltid være innleiret i og formet av institusjonell praksis. Drivkraften bak barnehagenes ønske om å ville delta i pilotprosjektet kan forstås nettopp i et slikt perspektiv. Deltakelse ble tydeligvis sett på som en mulighet til å innta et metaperspektiv på egen praksis og til å forstå mer av barns lærings- og danningsprosesser i en barnehagekontekst.

Utviklingsarbeidenes tema

Det er stor variasjon når det gjelder tema i utviklingsarbeidene og hva barnehagene har valgt å fokusere på. Denne variasjonen viser hvordan barns læring og danning er vevd inn i barnehagens mangfoldige hverdag - både i planlagte aktiviteter og i de mange spontane og uformelle øyeblikkene og hendelsene som oppstår gjennom barnehagedagen.

Det er et gjennomgående trekk ved alle utviklingsarbeidene at de ansatte er opptatt av å legge til rette for barnas egen utforskning av den verden de er en del av. Utviklingsarbeidenes tematiske innhold bygger således på et pedagogisk grunnsyn der barn forstås som aktive deltakere i et fellesskap der de får bidra og medvirke. Barna forstås ikke som passive mottakere av kunnskap, men som aktører som lærer og dannes gjennom aktiv deltakelse i

barnehagehverdagen. Figur 1 gir et innblikk i noen av temaene barnehagene har arbeidet med.



Figur 1 Eksempler på tema i utviklingsarbeidene

Figuren gir ikke en uttømmende oversikt over temaene som barnehagene har arbeidet med. Den viser imidlertid noe av den tematiske bredden i utviklingsarbeidene. I noen av utviklingsarbeidene berøres flere tema, noe som er nærliggende utfra barnehagens ofte tverrfaglige innhold og hverdagsliv. Temaet «Voksenrollen i møte med barna i barnehagen» er unikt ved at det berøres av alle utviklingsarbeidene på en eller annen måte. Artiklene dokumenterer at de ansatte har nedlagt et stort arbeid for å forstå sin egen betydning og rolle for barns læring og danning i barnehagen. Samtidig med at de ansatte for eksempel har invitert ungene til å lese bøker eller tatt dem med på turer i fjæra som ledd i arbeidet med å fremme deres læring og danning, har de også rettet søkelyset mot seg selv og sin egen danning i møte med barna. Mange av utviklingsarbeidene har hatt voksenrollen som omdreiningspunkt allerede fra starten av, mens andre har trukket dette inn underveis. Demokrati i barnehagen og barns medvirkning og medbestemmelse er også noe flere barnehager har berørt i utviklingsarbeidene sine. Noen av barnehagene har i tillegg laget et spørsmål (en problemstilling) i tilknytning til det temaet de har valgt for sitt utviklingsarbeid.

Den tematiske bredden som figur 1 illustrerer, reflekteres også i titlene på de erfaringsbaserte artiklene. Disse er presentert i boks 2-7.

Boks 2

Troms

1. Mer enn et tastetrykk.
2. Det store bukkespranget – nysgjerrighet som drivkraft i barnehagebarns dannelsesprosesser.
3. Å se spor av danning med filosofiske øyne. Vi har to øyne som vi kan se med.
4. På reise mellom Sápmi og India. En reise som kan fremme læring og danning i barnehagen?
5. Den aktive pedagogen – en forutsetning for å kunne se barnehagen som lærings- og dannelsesarena?
6. På letning etter danning.
7. Når læring og danning går som en lek.
8. Æ tørr åsså!
9. Alle veier fører til Rom.

Boks 3

Hordaland

1. Å sette ord på det opplagte – voksenrollen under lupen.
2. Små samfunn – store spørsmål. Biletøkene som brubyggarar mellom små venner i og mellom barnehagane i Åkra og Fjelberg.
3. Kan «Den grådige ungen» danne andre barn? Om bruk av bildeboken «Den grådige ungen» i Einerhaugen barnehage.
4. Les meir – ut med bøker!
5. Mellom spetakkel og samspel. Biletboka «Kubbe» lager spetakkel som forskningsstasjon i Leiketur barnehage.
6. Lydinstallasjon i uterommet – impuls, artefakt og relasjon.
7. «Vi er jobbemenn vi» - om å oppdage små barns meningskaping.
8. Gjekk til bekken, fekk meir enn vatn.

Boks 4

Hedmark

1. Kommunikasjon mellom voksne og barn.
2. Gutter og jenter og aktiviteter.
3. Forståelse og bruk av resultater.

Boks 5

Vestfold

1. Å være i bevegelse.
2. Om dannelsesdialoger mellom barn og voksne i leken.
3. Å vandre med barn i tid og rom.
4. Selvstendighet er nøkkelen til læring og danning.
5. En dannelsesreise med omsorgen som reisefølge.
6. Hvilken betydning får de minste barnas dannelsesprosesser for voksenrollen i barnehagen?
7. På tur med danning.
8. Tanker om prosjektarbeid som ikke ble som vi hadde tenkt.
9. Fra voldsom til karnevalesk lek.
10. Er konflikter i barnehagen bare av det onde?
11. Uenighet mellom barn som dannelsesfremmende faktor.

Boks 6

Sør-Trøndelag

1. «Koffer bry sæ om barns danning?».
2. Hjelp meg til å gjøre det selv.
3. Med hjartet på rette staden?
4. Mulighetenes måltid.
5. Er jeg av betydning? Barns opplevelse av seg selv i møte med barnehagen som lærings- og dannelsesarena.
6. Møtet med påskefisken.
7. Hvordan få barn til å klatre høyere?
8. «Stopp opp og vent! La meg klare selv». Om ettåringers iboende trang til å klare selv.
9. «Her kommer jeg!».
10. «Æ blir mæ i møtet med dæ».
11. «Ho hadd sykla sæ tå, e ha trøsta ho e».

Boks 7

Østfold

1. Barnehagen – et vindu mot verden.
2. Vi vil gjøre hverandre gode.
3. Danning og læring gjennom rollelek.
4. Garderoben.
5. Danning handler om å skape en god kultur.
6. Læring i et dannelsesperspektiv.
7. Danning til demokrati.
8. Vennskap i barnehagen.
9. Har vi tid til danning?
10. Danning er det som skjer i hverdagen om vi lar barna slippe til.
11. Frilek er ikke pause.

En av føringene for pilotprosjektet fra Kunnskapsdepartementet var, som tidligere nevnt, at barnehagene skulle samarbeide med en eller flere veiledere fra universitet eller høyskole. Veilederne bidro blant annet med foredrag der sentrale begreper ble presentert og diskutert. Videre kom de med konkrete forslag til fagartikler om læring og danning. De veiledet også på utforming av problemstilling. I tillegg ga de generell veiledning gjennom hele prosessen med å drive utviklingsarbeidet. Flere av veilederne har også bidratt med artikler til de fylkesvise rapportene (boks 8). Disse artiklene handler blant annet om begrepene læring og danning. Vi finner også artikler om forståelse av forsknings- og utviklingsarbeid i barnehagen og om regional ledelse av slikt arbeid. Et annet tema omhandler refleksiv praksis i barnehagen – det vil si hvordan personalet i barnehagen er dannelsesagenter i håndteringen av hverdagens ulike rutiner og begivenheter.

Boks 8

Artikler fra høyskole/universitet

1. Gjennomføring og erfaringer (Troms).
2. Dannelsesbegrepet i barnehagen. Barnehagen som lærings- og dannelsesarena (Troms).
3. «Se hva som skjer...» Veier til refleksiv praksis i barnehagen (Hordaland).
4. «Må jeg få inviteje til noe mojjo?» Om bildeboka som kilde til læring og danning i barnehagen (Hordaland).
5. Barnehagen som læringsmiljø og dannelsesarena (Hedmark).
6. Forståelse av forsknings- og utviklingsarbeid i barnehager (Hedmark).
7. Regional ledelse av FoU-arbeid i barnehager (Hedmark).
8. Kvalitet i barnehager vurdert ut fra resultater fra spørreundersøkelsene (Hedmark).
9. Om å veilede barnehager i et prosjekt om danning (Vestfold).
10. Dannelse og læring i det levende livet. Om pilotprosjektet Barnehagen som læringsmiljø og dannelsesarena (Sør-Trøndelag).

Utviklingsarbeidenes teoretiske forankring

Flere barnehager relaterer sin tematiske innretning til en sosiokulturell forståelse av læring. Sosiokulturell teori forstår læring som sosiale prosesser (Vygotsky; 1978; Bruner, 1978) og oppmuntrer til en pedagogikk der barn får muligheter til å være aktivt deltakende i barnehagehverdagens mangfoldige innhold i samspill med andre. Barnehagenes forståelser av dannelse er, slik det fremgår av flere av de erfaringsbaserte artiklene, blant annet inspirert av Gustavssons (1998) metafor om dannelse som en «reise» - det vil si som en bevegelse mellom det kjente og hverdagslige og det nye, overraskende og ukjente. Ved å «reise» ut og

møte noe nytt og annerledes kan «den reisende» oppdage noe nytt om seg selv, om andre og om omgivelsene (Gustavsson, 1998).

Enkelte barnehager bygger på Biestas (2009) skille mellom læring som tilegnelse og læring som reaksjon. Læring som tilegnelse kan for eksempel være å mestre nye ferdigheter. Når Biesta snakker om læring som reaksjon, handler det om at vi forstyrres og utfordres - vi «tvinges» til å tenke annerledes enn før. Biestas forståelse av læring som reaksjon går godt sammen med Gustavssons reise-metafor for hva som ligger i danningsbegrepet. Dette viser hvordan læring og danning henger sammen. Den nære forbindelsen mellom læring og danning er også sentralt hos Broström og Hansen (2004), som noen av barnehagene har funnet støtte i. Disse forskerne knytter danning til barnas egen aktive innsats for å tilegne seg kunnskap og forstå og skape mening til det de erfarer inni seg og rundt seg. Gjennom slike prosesser blir kunnskapen en del av barnet selv og skaper en forandring (Kvistad, Nissen, & Schei, 2013).

I utviklingsarbeidene har barnehagene på ulike måter vært opptatt av å utforske og forstå mer av hvordan barna som de arbeider med, får eller kan få muligheter til å legge ut på slike «reiser» eller bli «forstyrret» i sin tenkning og forståelse av seg selv og verden. Dette har de ansatte gjort ved å la barna få medvirke og delta aktivt i sin egen barnehagehverdag i samspill med andre i barnehagen, med rom og ulike gjenstander (for eksempel bøker, papir, tegne- og skrivesaker, ull, kamera). De ansatte har på denne måten gått inn for at innholdet i utviklingsarbeidet skulle være meningsfullt for barna.

Barnehagene forankrer også temaene i utviklingsarbeidene sine til *Rammeplan for barnehages innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 15) og det den uttrykker om barns læring og danning. I rammeplanen kan vi lese at danning skjer gjennom gjensidige samhandlingsprosesser mellom barn og voksne i omsorg, lek og læring. Rammeplanen fremhever også det å ta hensyn til hverandre som viktig for danning. Daglig samspill mellom barn og voksne og mellom barn i barnehagen er i følge rammeplanen en forutsetning for både læring og danning. Det er altså når barna får mulighet til å forholde seg prøvende og nysgjerrig til omverdenen og til å se seg selv som et verdifullt medlem av et større fellesskap, at de lærer og dannes (Kunnskapsdepartementet, 2011).

De teoretiske forståelsene for læring og danning som barnehagene i pilotprosjektet har støttet seg til samt rammeplanen, oppmuntret til en pedagogisk praksis som er åpen for det barna er

opptatt av, som søker å skape interesse blant barna og som er bevegelig. Nettopp dette gjenspeiler seg i de utviklingsarbeidene barnehagene har arbeidet med.

Barnehagenes arbeidsmåter i utviklingsarbeidene

Alle barnehagene i pilotprosjektet avklarte i en tidlig fase hvem som skulle delta i utviklingsarbeidet. Noen valgte å inkludere alle barn og ansatte. Andre valgte å avgrense utviklingsarbeidet til en eller to avdelinger/baser med tilhørende barn og ansatte.

I forlengelsen av dette opprettet barnehagene en prosjektgruppe som skulle ha ansvaret for å planlegge og lede utviklingsarbeidet. Alle deltakerne i et utviklingsarbeid skal og må få mulighet til å delta på egne premisser og bringe inn sine meninger og erfaringer (Kvistad & Sjøbstad, 2005, s. 141). Dette handler om å forankre utviklingsarbeidet i personalet. De ansatte som var involvert i utviklingsarbeidet i pilotprosjektet, fikk for eksempel delta i valg av tema og i utformingen av hvilket spørsmål (problemstilling) man ønsket å belyse. De ansatte fikk med andre ord medvirke til det utviklingsarbeidet de selv skulle være en del av. Prosjektgruppen hadde et særlig ansvar for denne forankringsprosessen og for å føre arbeidet videre.

I oppstarten av utviklingsarbeidet valgte flere barnehager å benytte *pedagogisk sol* for å avklare og videreutvikle egne forståelser av begrepene læring og danning. En annen og mer gjennomgående arbeidsmåte i pilotprosjektet er *praksisfortelling*. En praksisfortelling er en fortelling som har utgangspunkt i praksisfeltet og som skal danne grunnlag for refleksjon. Den inneholder ulike hendelser eller opplevelser hvor barn eller voksne er i aktivitet og samhandling. Fortellingen skal gi informasjon om kontekst – så som tid, sted, personer som er involvert og hva de holder på med. Den skal være beskrivende og rik på detaljer (Fennefoss & Jansen, 2004, s. 21-22). Barnehagene har brukt praksisfortelling som grunnlag for å forstå mer av barns læring og danning i barnehagen og sin egen rolle i den forbindelse. Mange praksisfortellinger ble også brukt som veiledningsgrunnlag i møter med de eksterne veilederne for blant annet å reflektere over de ansattes væremåter i møte med barna. De erfaringsbaserte artiklene inneholder flere uttalelser om de ansattes opplevelser med å reflektere over praksisfortellinger. Boks 9 viser et eksempel på dette.

Boks 9

«Vi ser på arbeid med praksisfortellinger som en god arbeidsmåte for å nå de målene som er satt for dette pilotprosjektet. Praksisfortellinger gir oss et innblikk i en hendelse sett fra fortellerens fortolkende blikk. Ved å skrive ned noe utelates naturlig nok alt annet og dette noe trer frem som noe viktig. Det som er spennende er hvordan dette kan forstås, og ikke minst forstås forskjellig beroende på hvilket perspektiv man har/tar. I en personalgruppe representerer enhver sitt unike perspektiv/perspektiver, og ved å dele sin fortelling kan samme hendelse forstås på mange ulike måter. Vi tror at i dette ligger nøkkelen til bedre å forstå oss selv, barna og vår praksis (Murud-Riser, 2013, s. 77).

Alle barnehagene har også skrevet en erfaringsbasert artikkel hver fra utviklingsarbeidet sitt hvor de har presentert og diskutert sine erfaringer. Både gjennom disse artiklene og ved å skrive praksisfortellinger har barnehagene altså brukt skriving som et redskap for å lære om barns læring og danning i barnehagen (Dysthe, Hertzberg, & Hoel, 2010). Andre arbeidsmåter som er brukt i utviklingsarbeidene er blant annet:

- tankekart og egenutviklede figurer
- felles møter med andre barnehager som også deltok i pilotprosjektet
- oppslag på doveggen med tanker og praksisfortellinger
- filming av ansatte i møte med barn i konkrete situasjoner i hverdagen
- dialogcafe sammen med en annen barnehage
- rollespill

Mens alle barnehagene i pilotprosjektet har arbeidet med praksisfortellinger, er disse andre arbeidsmåtene brukt i varierende grad.

Barnehagenes erfaringer gjennom deltakelse i pilotprosjektet

Barnehagene som har deltatt, har fått verdifulle erfaringer med å arbeide med et utviklingsarbeid. Mer konkret har de fått erfaringer med å planlegge, organisere og gjennomføre utviklingsarbeid i egen barnehage. Barnehagene i pilotprosjektet gir uttrykk for at dette har vært både utfordrende og lærerikt.

Flere av barnehagene skriver også at utviklingsarbeidet har bidratt positivt til arbeidsmiljøet. Ved å dele praksiserfaringer med hverandre, har de ansatte blitt tryggere på hverandre. Gjennom utviklingsarbeidet og skriving og deling av praksisfortellinger, ser de ansatte nødvendigheten av å stille kritiske spørsmål til den praksisen de selv er en del av i barnehagen.

Ikke minst har de fått en større forståelse for at kritiske spørsmål fra kollegaer ikke nødvendigvis er rettet mot dem selv og hvem de er, men mot det de faktisk *gjør* (bevisst eller ubevisst) i møte med barna. Deltakerne i pilotprosjektet, primært de som har vært med i prosjektgruppene, har også fått erfaringer med å skrive en artikkel fra det arbeidet som er gjennomført.

Barnehagene gir uttrykk for at de ansatte har fått styrket sin teoretiske forståelse av de sentrale begrepene læring og danning. Den enkelte barnehage har lagt ned en betydelig innsats for å gjøre begrepene til sine. Et tett samarbeid med en faglig veileder fra et universitet eller en høyskole har vært verdifullt i den forbindelse. De ansatte vet nå mer om hvordan de kan bruke begrepene i hverdagen i barnehagen, og de opplever økt evne til kritisk refleksjon over egen praksis. Gjennom deltakelse i pilotprosjektet kan vi lese at de ansatte opplever at praksis i egen barnehage har blitt endret med økt innsikt og forståelse av begrepene læring og danning.

Noe som er gjennomgående i alle de erfaringsbaserte artiklene er at de ansatte har erfart hvordan de selv må bidra til å skape et godt miljø for barns læring og danning i barnehagen. De innser at de har en viktig funksjon i dette arbeidet, og at deres valg og væremåter har avgjørende betydning. I følge Schei og Ødegaard (2013, s. 122) kan vi si at de ansatte har forstått at de selv er dannelsesagenter gjennom måten de håndterer barnehagehverdagens rutiner og begivenheter på og gjennom det de bringer inn i samspillet med barna. I møte med barnas læring og danning erfarer personalet at de selv også lærer og dannes. Når de ansatte forstår mer av det barna holder på med i barnehagen og hva som er meningsfullt for dem, jo lettere er det for dem å skape rom for barnas lærings- og dannelsesprosesser. Dette er noe de ansatte sier at de har lært gjennom utviklingsarbeidet. De gir på ulike måter uttrykk for at de selv har vært i bevegelse og «på reise», at de har latt seg «forstyrre» og at dette har vært viktig for å kunne bidra til barns læring og danning. Med dette som bakgrunn går vi over til del 2 av synteserapporten.

Del 2

Innspill til barnehagens arbeid med barns læring og danning

Hva utgjør et godt miljø for barns læring og danning i barnehagen?

Barn er aktører som har en eller annen intensjon med det de holder på med (Bae, u.d.). Det ligger altså en drivkraft i det barn gjør. Denne drivkraften kommer til uttrykk i barns lek, i deres handlinger, gjennom samtaler og valg av aktiviteter, i form av estetiske uttrykk osv. I denne synteserapporten velger vi å forstå dette som barnas *prosjekt* (Matre, 2000). Barnas prosjekt kan være flyktige, eller de kan vedvare over tid. De kan involvere mange barn, eller de kan være individuelle. Å ha et prosjekt på gang betyr ikke at det barna holder på med nødvendigvis er planlagt. Poenget er at barna *vil* noe med det de gjør. Prosjektet er det som driver barnas aktivitet eller handlinger fremover. Nettopp dette ser vi at de ansatte har sett og forstått gjennom utviklingsarbeidene. De har blitt oppmerksomme på hva barna synes å være opptatte av – både enkeltvis og gruppevis. De har skjønnt at det er dette de må bygge praksisen sin rundt. Dette er kjernen i deres egen danning.

Gjennom nærlesing av de erfaringsbaserte artiklene har vi operasjonalisert denne innsikten som de ansatte skriver frem i artiklene sine på følgende måte: Et godt miljø for barns læring og danning skapes når de ansatte

- går inn for å forstå barnas prosjekt
- lar seg påvirke av barnas prosjekt
- tilfører noe nytt

Når ansatte går inn for å forstå barnas prosjekter

Barna holder på med mye i barnehagen. Når de ansatte i barnehagen er nysgjerrige på det barna holder på med og hvilke prosjekt de har på gang, kan de få tilgang til det barna er opptatt av og engasjert i. Hva er det egentlig barna har fore, hva er det de holder på med – hva betyr alt dette for dem? Dette er spørsmål som de ansatte stadig må reflektere over og stille seg selv i hverdagen. Det er lett å tro at man vet eller skjønner hva barna holder på med og hva det betyr for dem, men voksne kan komme til å tolke barnas aktiviteter og uttrykk feil.

Hvordan kan så de ansatte gå inn for å forstå barnas prosjekter? Først og fremst må de registrere de ulike aktivitetene som barna holder på med. Derneft må de prøve å søke kunnskap om hva barna faktisk holder på med. De må se, lytte og skru opp "hørestyrken" sin (Åberg & Lenz Taguchi, 2006). I forlengelsen av dette er det viktig med ansatte som oppholder seg i nærheten av barna, som gjør seg tilgjengelig som dialogpartner for dem eller som stiller barna spørsmål om det de holder på med. Følgende eksempel fra et av utviklingsarbeidene i pilotprosjektet illustrerer en slik tilnærming.

Boks 10

"De gikk som i et fast mønster, hender og lommer var fylt med steiner og pinner. De kommuniserte lite verbalt, men var likevel så samstemt. Neste dag så vi at de fortsatte. De hamret, skrudde og boret. De vandret omkring og puttet togskiner i lommen. En av guttene hadde ikke bukse med lommer, men en togskinne fikk plass ned i strømpebuksen. Moren hans hadde påpekt at strømpebuksene hadde vært fulle at småting flere ganger. Hun hadde lagt merke til dette når han kom hjem fra barnehagen og om kvelden når han skulle legge seg. Da barna skulle gå ut denne morgenen gikk vi sammen til garderoben. En bukse med lommer var på ny fylt med togskiner, og guttene virket samstemt og innforstått med det å gå ut slik. En av oss holdt på å be dem ta de ut og legge dem tilbake i kassene, men forholdt seg litt avventende for å se hva de holdt på med. Første stopp var utgangsdøren, utveksling av informasjon om verktøy og jobb ble formidlet med niking, ett og to ordssetninger, dobbeltsjekk av lommer, innhold i lommene og hun (en av de ansatte) måtte spørre; hva gjør dere? Et samstemt svar kom: vi er jobbemenn vi, det e` vi. Da forsto vi litt mer; De skulle jobbe. Derfor fikk togskinnene, denne dagen, anledning til å bli med ut. De stakk fint ut av lommene og ble sjekket ved flere anledninger. Vi fulgte godt med da vi kom ut. Ute av døren var neste stopp sikringsgjerdet mot den nye delen av lekeplassen som var under utbedring. Det var ingen av arbeidsfolkene som var der akkurat da, men maskinene og materiale stod der i all sin prakt under et lett snødekke. Guttene ble stående side om side å se og peke og prate, lenge. To av guttene hadde funnet noen store spader og var klar for snømåking" (Kyrkjebø, Haukaas Strøm, Solvang, & Ødegaard, 2013, s. 178-179).

Eksemplet viser ansatte som for det første registrerer at noe foregår mellom barna (de putter ting i lommene sine, kommuniserer lite verbalt men holder tydelig på med noe sammen). For det andre ser vi voksne som går inn for å forstå barnas prosjekt og som gjør seg tilgjengelig som dialogpartner for dem («hva gjør dere?»). Et tredje og viktig aspekt ved eksemplet er måten de voksne evner å vente «med sinnsro» (van Manen, 1993, s. 136). En av de ansatte holder på å få barna til å ta togskinnene ut av lommene sine og legge dem tilbake i kassene. I stedet for å gjøre det, velger den voksne å være litt avventende for å se hva barna holder på

med. Om vi antar at togskinnene er definert som «inneleker», vil en vanlig reaksjon fra de voksne kanskje være å hindre at disse lekene får bli en del av uteleken. Det skjer imidlertid ikke her. Den voksne så å si «tar seg i det» og unnlater at en slik mulig regel hindrer barnas utfoldelse i leken. Nettopp dette – at den voksne ikke stopper barna – bidrar til at barna kan fortsette leken sin og at de ansatte får mulighet til å forstå hva den betyr for dem.

Et annet eksempel fra pilotprosjektet illustrerer noe av det samme.

Boks 11

”Det er påskeforberedelser på avdelingen. Personalet har satt fram kar med vann og gul ull slik at barna kan tove kyllinger. Mens flere av barna har begynt aktiviteten, sitter Morten stille på stolen og kikker ned på karet med vann. ”Skal du lage en kylling du også?”, spør en voksen. Men Morten uttrykker at det vil han slettes ikke. Han sitter stille litt til. ”Vil du gå ned, da?”, spør den voksne. Morten rister på hodet. Nei, det vil han heller ikke. Han ser ned i vannet, ser på ulla og prater om fisk. Lenge sitter han slik, uten å ta på verken vann eller ull. Så legger han ulla nedi og begynner å forme og klemme på den. ”Fisken”, gjentar han flere ganger under prosessen. Etter en lang stund trekkes en flat ullklump med ”antenner” opp av vannet. Han får tilbud om å lime på øyne og rødt nebb. Men det er uaktuelt for Morten. Han har laget en fisk, han” (Kjørsvik, 2013, s. 98).

Den voksne i dette eksemplet inviterer Morten til å være med og lage påskekylling ved å spørre ”Skal du lage en kylling du også?” Dette fremstår som et reelt spørsmål som gir Morten en mulighet til selv å bestemme om det er dette han vil gjøre. Morten får således anledning til selv å påvirke innholdet i denne situasjonen. Den voksne oppfatter at Morten ikke vil lage kylling. Han får likevel bli værende sammen med de andre. Morten får den tiden han trenger til å bli fortrolig med situasjonen. Etter hvert finner også han ut hva han vil gjøre med ulla. Tålmodighet er en vesentlig egenskap for alle som arbeider med barn. Den ansatte i dette eksemplet maser ikke på Morten for å få ham i gang, men er taktfull nok til å la ham finne ut hva han selv vil gjøre med ulla. Den ansatte bryr seg om Mortens tanker og følelser og tillater at han reagerer på sin særegne og unike måte i møte med dette materialet (Biesta, 2009).

Også det de yngste barna i barnehagen gjør, må forstås som meningsfullt for dem – jamfør eksemplet ovenfor. De må møtes som subjekter (Bae, u.d.) – det er et grunnsyn på barn som ikke har noen aldersgrense. Mange kan kanskje oppleve det som særlig utfordrende å forstå de yngste barnehagebarnas prosjekter fordi de i stor grad kommuniserer kroppslig heller enn verbalt (Løkken, 2004). I utviklingsarbeidet ”«Stopp opp og vent! La meg klare selv». Om

ettåringens iboende trang til å klare selv" (Solli, 2013) er de ansattes nysgjerrighet rettet mot de yngste barna og den «hjelperefleksen» voksne ofte har overfor dem. De ansatte erfarer at de ofte er i forkant og hjelper barna i for stor grad uten å legge til rette for at de får prøve selv. De ansatte reflekterer over hvorvidt de på denne måten fratrar barna muligheter til gode mestringsopplevelser. For små barn kan «La meg klare selv» være et viktig anliggende, det vil si prosjekt. Utviklingsarbeidet viser ansatte som nettopp går inn for å forstå dette ved å rette blikket mot barnas kroppslige uttrykk.

Noen ganger kan det være utfordrende å forstå barnas prosjekter, noe eksemplet med Morten ovenfor illustrerer. Når Morten sitter med en ullklump i et kar med vann og samtidig sier ordet fisk, er det nærliggende å tro at det er en kopling mellom ulla i vannet og det barnet sier. Men sånn trenger det ikke å være. De ansatte kan aldri vite helt sikkert om de forstår hva barna har fore. Men det er viktig at de er seg bevisst at barn faktisk har en intensjon med det de gjør – at de har et eller annet prosjekt på gang.

Like viktig som at ansatte går inn for å forstå barnas prosjekt, er at de evner å la seg påvirke av det barna har fore.

Når ansatte lar seg påvirke av barnas prosjekt

Det å la seg påvirke av barnas prosjekter handler om å la barna være med og medvirke til det som foregår i barnehagen - både i formelle og uformelle situasjoner (Bae, 2006). Barna må ha innflytelse på hele barnehagehverdagen sin. De må for eksempel få være med og bestemme hvem de vil leke med, når de vil leke og hvor. De må også få være med og definere hva som er interessant for dem å undersøke og lære mer om. Like viktig er det at barna får muligheter til å uttrykke sine tanker, ideer, meninger og kunnskaper på ulike måter. Dette handler om barns medvirkning gjennom dialog og samspill, noe som krever mye av de ansatte. De må ta seg god tid, la barna være pådrivere i det de har fore og følge barnas initiativer og innspill (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 18). Nedenfor følger et eksempel som illustrerer dette.

Boks 12

«På storsiden er det lek inne. Noen av barna har valg tegning og sitter ved bordet sammen med en voksen. Marit på 4 år tegner, klipper og limer med dyp konsentrasjon samtidig som de andre barna bestiller prinsesser og ponnier fra den voksnes hånd, slik at de kan fargelegge. Når vi skal gå for å kopiere ponnier, vil Marit også kopiere sin egenproduserte tegning, som hun forteller er et monster. Hun får selvsagt lov til det, og flere av de andre barna vil gjerne også ha et ordentlig monster av henne, som de kan fargelegge. Tilbake på avdelingen blir det mer og mer snakke om monster rundt bordet, og flere blir inspirerte og tegner etter hvert sine egne monster

Vi ser her hvordan et barns interesse for monster og hvordan de ser ut, sprer seg til de andre barna. Marits ide følges opp både av de andre barna og den voksne. Vi ser hvordan barna sammen og i dialog med den ansatte, "etablerer" og driver frem en "monsterbedrift". Utgangspunktet er at den voksne lar Marit kopiere monstertegningen sin. Dette inspirerer de andre barna til også å ville ha en monstertegning. Den voksne lurer på om barna vil ha en stor plakate å henge alle monstrene på. Hun hører på hva barna sier og hjelper dem med å lete frem det de trenger. Den voksne registrerer også at "monsterbedriften" må utvides. Sammen med barna flytter den voksne hele bedriften inn på et nytt rom. Mens barnas holder på, er den voksne hele tiden tilgjengelig for dem. Hun har tydelig skrudd opp «hørestyrken» sin (Åberg & Lenz Taguchi, 2006). Hun hjelper barna og bidrar til at aktiviteten tilføres nye elementer. For eksempel henter hun avdelingens fotoapparat og tar bilder av barna etter tur mens de viser frem sine beste monstergrimaser og monsterpositurer. Den voksne sørger også for at disse bildene kommer med på monsterplakaten.

Eksemplet ovenfor viser en voksen som tar seg god tid. Barna får drive frem sitt eget prosjekt i dialog med en voksen som følger opp interessen deres for monster. Når voksne lar seg påvirke av barnas prosjekter, både i uformelle og formelle situasjoner, er det rimelig å anta at livet i barnehagen oppleves som meningsfullt for barna. Ansatte som lar seg påvirke av barnas prosjekter signaliserer at det barna holder på med er viktig og verdifullt - barnas interesser blir gyldige. Dette kan skape både glede og motivasjon, noe som er viktig for både læring og danning.

Når ansatte tilfører noe nytt

I tillegg til at de ansatte må søke å forstå og la seg påvirke av barnas prosjekter, må de også tilføre noe nytt. Dette handler for det ene om å tilføre noe *helt* nytt ved å bringe inn noe barna ikke har hørt om før, har kjennskap til eller erfaring med. For det andre handler det om å tilføre noe nytt *i tillegg* til prosjekter som barna allerede er i gang med. Begge disse måtene å tilføre noe nytt på, kan fungere som en katalysator for barnas oppmerksomhet og gi grobunn for nye prosjekter eller videreutvikling av prosjekter.

I et av utviklingsarbeidene har personalet observert at barna kommuniserer mye med hverandre mens de leker. De velger å innrede et av rommene med masse tomme pappesker i ulike størrelser for å se hva som da vil skje mellom barna. Utdraget i boks 13 viser hvordan introduksjonen av pappesker i rommet inviterer to gutter på 2 år til å kommunisere med

hverandre og være sammen på en ny og annerledes måte. De kryper opp i pappeskene, gjemmer seg for hverandre og titter frem igjen flere ganger etter hverandre mens de ler. Materialet – eskene – som de voksne har fylt rommet med, tilfører noe nytt til guttenes samvær. Eskene bidrar til lek og dialog (natt, gjemme seg, sprette opp og si «bø», synges sangen «Hokus og pokus»).

Boks 13

”Hele gulvet var dekket med esker som lå hulter til bulter. Vi var spente på hva som ville skje når barna fikk komme inn og se. Vi valgte først å ta med oss to gutter inn i rommet. Det var Espen og Anders som nettopp hadde fylt to år. Dette skjedde: Espen og Anders kommer inn på rommet som er fylt med pappesker. De gikk rett bort til hver sin store eske og begge søkte blikket til oss voksne, som om de spurte «får vi lov å røre dette?» Vi smilte og nikket bekræftende til dem. Anders krøp opp i den ene eska og sa «æ gjømme sæ, god natt» og lukket esken. Espen krøp opp i den andre esken, sa «god natt» og lukket den igjen, men spratt fort opp og ropte «bøøøø» og så på Anders’ eske. Anders spratt så opp og sa «bøøøø» mens han så på Espen. Begge lo. Espen la seg ned i eska igjen, sa «god natt», spratt opp og sa «bøøøø» mens Anders så på. Anders lo og gjorde det samme. Dette gjentok de flere ganger. Begge guttene lo hjertelig av hverandre hele tiden. Anders la seg så ned i eska igjen og startet å synges «hokus pokus, kaffe og bolle, kom fram» før han spatt opp igjen og sa «bøøøø»” (Nergaard, Johansen, & Nordberg, 2013, s. 82).

Boks 14 er et eksempel på ansatte som tilfører noe i tillegg til et prosjekt barna allerede har på gang.

Boks 14

”En dag i uteleken fant en av oss (en av de ansatte) en planke som hun diskre la på bakken. Planken fanget straks jobbemennenes oppmerksomhet. De gikk bort til den og undersøkte den nøye. De prøvde først å balansere på den, men det gikk ikke så bra, da det ikke var plass til så mange der om gangen. En av guttene prøvde å løfte den opp. Dette gikk heller ikke så bra da planken er litt lang, gutten fikk problemer med å balansere planken i armene. Flere barn kom til. Nå var det hele fem jobbemenn rundt planken. De snakket litt og prøvde å løfte den opp sammen. De ble ikke helt enige om hvilken vei de skulle gå eller hvem som skulle holde hvor. Barna holdt lenge på med planken, de prøvde ut forskjellige løsninger. De fikk da et forslag om bære sammen, lage plass til hverandre og samarbeide. Jobbemennene gjorde et forsøk, de løftet planken og flyttet seg i felles retning. Ikke et ord ble utvekslet, men det var likevel tydelig at de skulle ha planken med seg til «jobbemannbilen.»” (Kyrkjebø, Haukaas Strøm, Solvang, & Ødegaard, 2013, s. 179).

Her ser vi ansatte som allerede har gått inn for å forstå barnas prosjekt og oppdaget at det handler om ”jobbemenn”. Med dette som bakteppe blir en planke ”diskre” lagt på bakken.

Som vi ser, blir barna nysgjerrig på planken. Den skaper oppmerksomhet og bidrar til at leken deres videreutvikles. Det at planken legges på bakken av den ansatte, gir barna en ny mulighet til å videreføre "jobbemenn"-prosjektet. De ansatte bringer inn noe i tillegg til det barnas allerede pågående prosjekt. Dette bidrar til at leken videreføres. Planken havner altså ikke på bakken ved en tilfeldighet, men fordi de ansatte både synes å ha forstått og latt seg påvirke av barnas prosjekt.

Etter å ha operasjonalisert personalets innsikt og erfaringer gjennom utviklingsarbeidet, vil vi nå rette søkelyset mot hvordan barnehagen kan arbeide systematisk for å være et godt miljø for barns læring og danning.

Hvordan kan barnehagen arbeide systematisk for å være et godt miljø for barns læring og danning?

Ordet «systematisk» kan forstås både som det å arbeide metodisk og grundig. Dette er å forstå som to sider ved systematisk arbeid. Det *metodiske* dreier seg om de konkrete arbeidsmåtene man tar i bruk for å nå målet om et godt miljø for barns læring og danning. Arbeidsmåter kan for eksempel være å skrive praksisfortellinger, føre loggbok, ta video og/eller lydopptak eller bruke digitalt kamera. Også det å gjennomføre barnesamtaler hører med her. Dette handler om å skaffe til veie et materiale som kan danne grunnlag for å kunne forstå det man holder på med i utviklingsarbeidet. Det å være *grundig* handler om hvordan materialet samles inn og det som gjøres videre med det. Grundigheten handler også om hvordan man arbeider med det innsamlete materialet og reflekterer over det. Det kan også handle om å lage en plan for arbeidet med praksisfortellinger.

I fortsettelsen går vi nærmere inn på arbeidsmåten praksisfortelling. Alle barnehagene i pilotprosjektet har brukt denne arbeidsmåten i sine utviklingsarbeid. Vi berører både det metodiske og det å være grundig i arbeidet med praksisfortellinger.

Praksisfortelling som arbeidsmåte

Styrken ved arbeidsmåten praksisfortelling er at det er en enkel måte å dokumentere hendelser på. Praksisfortellingene kan hentes frem flere ganger. De kan nærleses og diskuteres mellom de ansatte umiddelbart etter at de er nedskrevet og/eller på et senere tidspunkt.

Det kan imidlertid være utfordrende å skrive praksisfortellinger. Det er noe som må læres gjennom å prøve seg frem og øve. De ansatte må bruke tid på å lære hvordan en praksisfortelling kan bygges opp. Like viktig er det å lære hva den kan og må inneholde for å kunne diskuteres. De ansatte må i den forbindelse lære å skille mellom beskrivelse av det som skjer eller gjøres ("Kari gråter") og en tolkning av dette ("Kari er frustrert og lei seg"). Når vi tolker, prøver vi å forstå det som skjer ("Hva kan være grunner til at Kari gråter, hva uttrykker Kari i denne situasjonen når hun begynner å gråte?"). For å kunne svare på slike tolknings spørsmål, må fortellingene være så rik på beskrivelser at man har noe å tolke ut fra.

Praksisfortellinger må handle om noe. Det er viktig at de ansatte samler seg om hva dette «noe» skal være. Det er uendelige mye man kan skrive praksisfortellinger om i en barnehage. Men for at fortellingene skal ha en funksjon og bidra til endring i praksis, er det nødvendig å avgrense hva man skal skrive fortellinger om.

For å få alle i personalet i gang med å skrive praksisfortellinger, kan det være lurt å fokusere på «gylne øyeblikk» - situasjoner der samspill mellom barn og voksne oppleves som godt, der man som voksen opplever å lykkes med valgene man tar og måten man er på i møte med barna. Fortellinger om de «gylne øyeblikkene» er et godt utgangspunkt for å komme i gang med refleksjon over det fortellingene uttrykker. Det er rimelig å anta at det blir mer motiverende for de ansatte å lage fortellinger når blikket skal rettes mot det man får til. Det blir mindre skummelt å skrive fortellinger og legge dem frem for felles diskusjon. Men for å komme videre i arbeidet med å være et godt miljø for barns læring og dannelse, kan man ikke bare støtte seg til de gode, positive fortellingene. Man må også skrive fortellinger der personalet er mindre heldige med valgene sine.

Refleksjon over praksisfortellinger

For at praksisfortellinger skal kunne føre til endring av praksis, må de ansatte tolke praksisfortellinger og reflektere sammen over dem. Dette tolknings- og refleksjonsarbeidet kan gjerne gjøres innad i den enkelte barnehage. Det er først når praksisfortellingene tas med inn i samtale mellom de ansatte, at tolkningene kan uttrykkes og reflekteres over. Systematikken i bruken av praksisfortellinger handler derfor ikke bare om å lage mange fortellinger, men om å dele dem med hverandre og reflektere over dem.

Å reflektere betyr å overveie eller tenke over noe. Når ansatte reflekterer over egne valg og handlinger, har de mulighet til å se seg selv og sine handlinger i et nytt lys. Gjennom refleksjon kan de få ny kunnskap om både hva barna har fore og hvordan de selv forvalter sin rolle som barnehageansatt i møte med barnas ulike prosjekter. Flere av barnehagene i pilotprosjektet har skrevet om sine erfaringer med praksisfortelling i utviklingsarbeidet.

Boks 15

«Å jobbe med praksisfortellinger skaper god refleksjon fra alle i personalgruppa. Vi ser at dette er med på å utvikle oss. Vi blir bedre kjent og tørr mer å stille de kritiske spørsmålene» (Undlien Bruvoll, 2013, s. 65).

«Det har vært spennende å gå inn i refleksjonene og bli kjent med hverandre på en annen måte» (Kjørsvik, 2013, s. 105).

Det å skrive og dele praksisfortellinger med hverandre og reflektere over dem, viser seg å være en måte personalet kan lære på. Slik blir praksisfortelling også en kilde til de ansattes egen dannelse (Støre Meyer, 2007). Kritiske spørsmål til praksisfortellingenes innhold er da av stor betydning med tanke på endring av praksis, som er målet med pedagogisk utviklingsarbeid. Eksemplet nedenfor illustrerer dette poenget. I en av prosjektbarnehagene involveres de eldste barna i planleggingen av en solfest.

Boks 16

”De fire barna, to gutter og to jenter, sitter spente og forventningsfulle inne på barnehagens møterom. De skal for første gang være med på å planlegge solmarkeringen i barnehagen. Med seg har de to like spente og forventningsfulle ansatte, som har med seg et knippe gode tanker om hvordan dette skal foregå. «Vi tar en rakett til sola! Og så har vi teater om sola, der noen e vind, og noen e sola! Vi kan gå i skogen! Og ha på oss prinsessekjola!» I løpet av samtalen blir barna fort engasjert i oppgaven de har fått og det som virket vanskelig i starten, får flotte løsninger. De bobler over av gode ideer. De kommer med tekster til egenkomponerte solsanger, manus til improviserte teaterstykker, kakeoppskrifter og estetiske uttrykk de selv ønsker, på denne spesielle dagen. Det er mandag og de har tre og en halv dag på å gjennomføre alle forberedelsene til solmarkeringen” (Iversen, Larssen, Johnsen, & Jentoft, 2013, s. 110).

Barna i utdraget blir invitert med inn i noe som de ansatte tror vil engasjere dem og som barna ser frem til. De ansatte åpner opp for at barna kan komme med sine ideer til innholdet i solfesten. De lytter til det barna sier, og ingen ideer blir stoppet her på ideplanet. Barnas ideer representerer noe nytt sammenlignet med tidligere solfester. Personalet verdsetter barnas

kreative forslag. De klarer å stille åpne spørsmål i samtalen med dem, men i ettertid klarer de ikke å gripe fatt i barnas egne forslag. De ansatte mener at de har for lite tid – «bare tre dager på å gjennomføre». Selv om barna lyttes til og deres forslag etterspørres, klarer ikke de voksne der og da å våge å iverksette barnas ideer. I stedet gjennomfører de en tradisjonell solfest. I ettertid derimot, reflekterer de ansatte over valget de tok.

Boks 17

«Kunne vi ikke gjennomføre en kort dramatisering, med hele tre dagers øving?» I ettertid tenker vi at det er klart vi kunne. Forslaget om at vi kunne reise til sola med en rakett ble også overhørt. Kanskje kunne det (Solfesten) vært gjennomført enkelt ved at vi alle samlet oss i lavvoen, satt i sirkel ute, eller gikk i tog i samlet flokk. Det får vi ikke vite men neste gang vi får et spennende forslag skal vi prøve å lytte bedre og ta det på alvor” (Iversen, Larssen, Johnsen, & Jentoft, 2013, s. 115).

Eksemplet ovenfor viser hvordan de ansatte reflekterer kritisk over sine egne valg i møte med barns forslag til årets solfest. Refleksjoner som disse er avgjørende for endring av praksis. Når personalet tar seg tid til å reflektere over og diskutere valgene de har tatt, får de en mulighet til å beskue valgene sine i et nytt lys. Den erfaringen personalet i dette tilfellet setter ord på, kan forstås som en ”forstyrrelse” – noe som utfordrer dem til å tenke annerledes enn før (Biesta, 2009).

Planlegging av arbeidet med praksisfortellinger

Dersom de innsamlede praksisfortellingene skal utgjøre en ressurs for utvikling og endring av praksis, kan det være hensiktsmessig å lage en struktur - altså en plan - for felles tolkning og refleksjon over fortellingene. Planen må inneholde tidspunkt for når fortellingene skal presenteres og diskuteres, hvem som skal være til stede, hvem som skal lede samtalen og tidsrammen. Mange av barnehagene i pilotprosjektet har arbeidet på en slik måte og har opplevd det som fruktbart. De har brukt avdelingsmøter, personalmøter og såkalte refleksjonsmøter til å diskutere praksisfortellinger. En av prosjektbarnehagene utarbeidet en slik plan.

”Alle ansatte fikk hver sin gang i oppdrag å skrive ned og dele en praksisfortelling på avdelingsmøtene. Fortellingene ble fortolket av de andre aktørene og dannet grunnlag for drøfting og diskusjon. Etter hvert i prosjektperioden var det noe som trådte frem som mer interessant og fokus for praksisfortellingsoppdraget ble derfor rettet mot dette. Temaer og problemstillinger som kom frem under arbeidet med praksisfortellingene ble bearbeidet videre på personalmøter, blant annet gjennom konkrete oppgaver og diskusjoner i plenum” (Murud-Riser, 2013, s. 78).

Vi ser her hvordan arbeidet med praksisfortelling foregår i ulike møtefora – avdelingspersonal møter såvel som på felles personalmøter. Ved å integrere arbeidet med å tolke og forstå praksisfortellinger på denne måten, kan alle de ansatte få kjennskap til det utviklingsarbeidet som pågår. Det betyr ikke nødvendigvis at hele barnehagen må delta i et hvert utviklingsarbeid. Men det er en styrke at alle de ansatte vet at et utviklingsarbeid pågår (Kvistad & Søbstad, 2005). Dette er også et av flere suksesskriterier for at et pedagogisk utviklingsarbeid skal kunne føre til varig endring av praksis - noe vi ser nærmere på nedenfor.

Hva er suksesskriterier for at et utviklingsarbeid om barns læring og danning i barnehagen skal føre til endring i praksis?

De erfaringsbaserte artiklene fra de ulike barnehagene synliggjør noen kriterier som er viktige for at et pedagogisk utviklingsarbeid om barns læring og danning skal kunne bli en suksess og føre til endringer i praksis.

Vi drister oss til å formulere disse kriteriene i form av åtte teser om hva det kan være særlig viktig å tenke på i den forbindelse. Innholdet i tesene vil kanskje være kjent for barnehagefeltet, og vi vil ikke forklare hvordan disse tesene skal anvendes. Det blir opp til kloke barnehageansatte å diskutere og drøfte hvordan de best kan omsettes i praksis.

Åtte teser om hvordan et pedagogisk utviklingsarbeid kan bidra til et godt miljø for barns læring og danning i barnehagen

1. *Jobb med begrepene læring og danning.* Det er viktig å ha en viss forståelse for hva disse begrepene betyr før man går i gang med et pedagogisk utviklingsarbeid om læring og danning i barnehagen.

2. *Søk ekstern veiledning fra høgskole og universitet.* Eksterne veiledere kan for eksempel bidra til en utvidet forståelse av begrepene læring og danning. De kan også gi tips til aktuell faglitteratur.
3. *Velg **ett** tema for utviklingsarbeidet om barns læring og danning i barnehagen.* Ikke tenk for vidt og for stort. Det er heller ikke nødvendig å tenke nytt hver gang. Knytt gjerne nytt utviklingsarbeid til allerede påbegynt arbeid.
4. *Lag et spørsmål som dere vil finne svar på (en avgrenset problemstilling).* Hva vil dere vite mer om og finne ut av når det gjelder barns læring og danning i barnehagen? Det er viktig at de ansattes væremåte inkluderes som en del av spørsmålet (problemstillingen).
5. *Diskuter målet med utviklingsarbeidet.* Hva ønsker dere å oppnå?
6. *Skriv praksisfortellinger. Snakk sammen om og reflekter høyt over dem.* Praksisfortellinger må brukes aktivt for å forstå barnas prosjekter, for å la seg påvirke av dem og for å tilføre noe nytt. Arbeidet med å skrive og reflektere over praksisfortellinger kan gjøres både med og uten en ekstern veileder. Uansett er det viktig at alle i personalet kjenner at de andre vil en vel når praksisfortellinger legges frem og diskuteres.
7. *Sørg for variasjon med tanke på hvilke praksisfortellinger som skrives ned.* Det er viktig at dere ikke bare observerer og skriver ned praksisfortellinger fra «gylne øyeblikk».
8. *Skriv en erfaringsbasert artikkel fra det pedagogiske utviklingsarbeidet om barns læring og danning i barnehagen og del den med andre.* Publiser den for eksempel på barnehagens hjemmesider, send den til barnehagemyndigheten i kommunen eller til et tidsskrift rettet mot barnehagen.

Avsluttende kommentarer

I denne synteserapporten har vi gitt et innblikk i innholdet i de tre rapportene fra pilotprosjektet *Barnehagen som læringsmiljø- og dannelsesarena*. I del 1 rettet vi søkelyset mot bakgrunnen for barnehagenes deltakelse i pilotprosjektet, utviklingsarbeidenes tema og teoretiske forankring, arbeidsmåtene i utviklingsarbeidene som er gjennomført, samt barnehagenes erfaringer fra deltakelse i pilotprosjektet.

I del 2 har vi bidratt med kunnskap om hva som utgjør et godt miljø for barns læring og danning i barnehagen. Hovedfunnet vårt her er at de ansatte i møte med barns læring og danning, selv opplever at også de er i en dannelsingsprosess. Når de ansatte blir oppmerksomme på hvor viktige aktører de selv er, at de er dannelsingsagenter, gjør det noe med måten de forholder seg til og møter barna på. Gjennom å nærlese de erfaringsbaserte artiklene ser vi hvor viktig de ansattes væremåte er. I forlengelsen av dette er det et sentralt poeng i synteserapporten at et godt miljø for barns læring og danning i barnehagen kjennetegnes av ansatte som går inn for å forstå barnas prosjekter, som lar seg påvirke av det barna har fore og som evner å tilføre noe nytt.

Vi har videre i synteserapporten vist hvordan barnehagen kan arbeide systematisk for å være et godt miljø for barns læring og danning. På dette punktet har vi trukket frem praksisfortelling som arbeidsmåte, nødvendigheten av å reflektere i fellesskap over praksisfortellinger og verdien av å lage en plan for arbeidet med praksisfortellinger.

Til slutt har vi presentert suksesskriterier for at et utviklingsarbeid om barns læring og danning i barnehagen skal føre til endring i praksis. Vi har valgt å presentere suksesskriteriene i form av åtte teser.

Synteserapporten som helhet, kan leses som et innspill til å drive utviklingsarbeid i barnehagen, men den kan også leses som et innspill til hverdagslivets praksis. Læring og danning er kontinuerlige prosesser både for barn og ansatte i barnehagen. Kvaliteten i barnehagen er avhengig av ansatte som har både en vilje til og et ønske om å være på «reise» og la seg «forstyrre». Det betyr at man som ansatt i barnehagen alltid vil være underveis. «Dersom vi skal kunne utvikle barnehage er vi avhengig av at flest mulig har motivasjon for å være underveis – alltid!» (Kvistad og Søbstad, 2005, s. 207). Barnehagene som har deltatt i pilotprosjektet *Barnehagen som læringsmiljø- og dannelsingsarena*, har vært i bevegelse. Det har skjedd en endring både blant de ansatte og barna gjennom det utviklingsarbeidet som den enkelte barnehage har gjennomført. Arbeidet med å skape et godt miljø for barns læring og danning må imidlertid ikke stoppes eller avsluttes fordi en periode med pedagogisk utviklingsarbeid er omme – det må vedvare og forbli en del av hverdagslivets praksis i barnehagen – alltid.

Litteratur

- Andreassen, B. O. & Gjendemsjø, V. (2013). Gjennomføring og erfaringer. I *Artikkelsamling Barnehagen som lærings- og dannelsesarena. Prosjektrapport fra Troms og Hordaland* (s. 8-18). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Bae, B. (u.d.). *Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen*. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/barnehager/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser.html?id=440489>. Lastet ned 04.11.14.
- Bae, B. (2006). Perspektiver på barns medvirkning i barnehage. I B. Bae, B. J. Eide, N. Winger, & A. E. Kristoffersen, *Temahefte om barns medvirkning* (s. 7-27). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Biesta, G. (2009). *Læring retur. Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. København: Forlaget up – unge pædagoger.
- Broström, S. & Hansen, M. (2004). *Didaktikk og dannelse*. København: N. W. Damm&Søn.
- Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition. I A. Sinclair, R.J. Jarvella & W.J.M. Levelt (red.), *The child's concept of language*. New York: Springer.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Fennefoss, A. T. & Jansen, K. (2004). *Praksisfortellinger – på vei til innsikt og forståelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gustavsson, B. (1998). Dannelse som reise og eventyr. I T. Kvernbekk (red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- Hervik, N. (2013). «Æ blir mæ i møte med dæ». I *Artikkelsamling Barnehagen som lærings- og dannelsesarena. Prosjektrapport fra Sør-Trøndelag og Østfold* (s. 139-147). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Iversen, L. E., Larssen, B., Johnsen, L., & Jentoft, C. (2013). Med rakett til sola. En artikkel om demokrati i barnehagen. I *Artikkelsamling Barnehagen som lærings- og dannelsesarena. Prosjektrapport fra Troms og Hordaland* (s. 110-117). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kjørsvik, O. (2013). Møte med påskefisken. I *Artikkelsamling Barnehagen som lærings- og dannelsesarena. Prosjektrapport fra Sør-Trøndelag og Østfold* (s. 98-106). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo:

Kunnskapsdepartementet.

- Kvistad, K. & Sjøbstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Kvistad, K., Nissen, K., og Schei, S. H. (2013). Danning og læring i det levende livet. Om pilotprosjektet Barnehagens læringsmiljø og dannelsesarena. I *Artikkelsamling Barnehagen som lærings- og dannelsesarena. Prosjektrapport fra Sør-Trøndelag og Østfold* (s. 8-45). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Kyrkjebø, T., Haukaas Strøm, K., Solvang, K., & Eriksen Ødegaard, E. (2013). «Vi er jobbemenn vi» - om å oppdage små barns meningsskapning. I *Artikkelsamling Barnehagen som lærings- og dannelsesarena. Prosjektrapport fra Troms og Hordaland* (s. 177-185). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur. Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Matre, S. (2000). *Samtaler mellom barn. Om utforskning, formidling og lek i dialoger*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Murud-Riser, T. (2013). Mulighetenes Måltid. I *Artikkelsamling Barnehagen som lærings- og dannelsesarena. Prosjektrapport fra Sør-Trøndelag og Østfold* (s. 75-86). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Nergaard, A., Johansen, B., & Nordberg, B. (2013). Når læring og danning går som en lek. I *Artikkelsamling Barnehagen som lærings- og dannelsesarena. Prosjektrapport fra Troms og Hordaland* (s. 80-85). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Pettersen, W., Hanssen, S. H., & Olaisen, R. (2013). På leting etter danning. I *Artikkelsamling Barnehagen som lærings- og dannelsesarena. Prosjektrapport fra Troms og Hordaland* (s. 71-79). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Schei, T. B. & Ødegaard, E. E. (2013). "Se hva som skjer..." Veier til refleksjon praksis i barnehagen. I *Artikkelsamling Barnehagen som lærings- og dannelsesarena. Prosjektrapport fra Troms og Hordaland* (s. 122-136). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Solli, N. (2013). «Stopp opp og vent! La meg klare selv». Om ettåringens iboende trang til å klare selv. I *Artikkelsamling Barnehagen som lærings- og dannelsesarena. Prosjektrapport fra Sør-Trøndelag og Østfold* (s. 117-126). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Støre Meyer, E. (2007). *Pedagogisk lederskap i barnehagen*. 2. utgave. Oslo:

Universitetsforlaget.

- Sunnevåg, A. K. & Nordahl, T. (2013). Forståelse av forsknings- og utviklingsarbeid i Barnehager. I *Artikkelsamling Barnehagen som lærings- og danningsarena. Prosjektrapport fra Troms og Hordaland* (s. 13-18). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Tendal, K., Skaarud, A. K., Eriksen, N. P., & Kristiansen, E. (2013). Frilek er ikke pause. Frilek med voksnes nærvær er en god danningsarena. I *Artikkelsamling Barnehagen som lærings- og danningsarena. Prosjektrapport fra Sør-Trøndelag og Østfold* (s. 230-235). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Undlien Bruvoll, Å. (2013). Hjelp meg til å gjøre det selv. I *Artikkelsamling Barnehagen som lærings- og danningsarena. Prosjektrapport fra Sør-Trøndelag og Østfold* (s. 57-65). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Van Manen, M. (2001). *Pedagogisk takt. Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet*. Bergen: Caspar Forlag.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Åberg, A. & Lenz Taguchi, H. (2006). *Lyttende pedagogikk – etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.