

Turid Thorsby Jansen og Kristin Rydjord Tholin

PROSJEKTRAPPORT

Se lyset sammen er bra!

Hvordan kan et etter- og videreutdanningsprogram bidra til at førskolelærere bedre ser, hører og forstår barn?

Tønsberg, Høgskolen i Vestfold, 2006

Rapport 13 / 06

Rapport 13 / 06 Høgskolen i Vestfold

Copyright: HVE / Turid Thorsby Jansen og Kristin Rydjord Tholin

ISBN 82-7860-191-7

Sammendrag av rapporten:

”Se lyset sammen er bra” er en rapport om hvordan vi i samarbeid med en stor privat barnehage utviklet et ”skreddersydd” etter- og videreutdanningsforløp for hele personalet i barnehagen, til sammen 30 personer. I dette inngikk et videreutdanningsstudium med 30 studiepoeng for førskolelærerne i barnehagen. Studiet er utviklet etter modell av ”Pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen – med barn i rampelyset” (PUB-studiet) som Høgskolen i Vestfold har arrangert i flere år og som var en del av Barne- og familiedepartementets oppfølging av St.meld.nr.27 (1999-2000) *Barnehagen til beste for barn og foreldre*.

Rapporten tar utgangspunkt i problemstillingen *Hvordan kan et etter- og videreutdanningsprogram bidra til at førskolelærere og assistenter bedre ser, hører og forstår barn?* Vi ønsket å finne tegn på at førskolelærere (og assistenter) bedre ser, hører og forstår barn fordi dette var målet for etter- og videreutdanningsstudiet. Vi ville også finne ut om studiet førte til endring i praksis. Var det noe de gjorde mer eller mindre av? I tillegg var det vesentlig for oss å avdekke hvilke elementer i studiet som var sentrale for førskolelærernes læring. Det betyr at vi på bakgrunn av empirien fra evalueringer, logger og mappeoppgaver ønsket å få tak i hvordan studiesamlingene, mappearbeid, veiledning og utviklingsarbeid har bidratt til det faglige utbytte.

Forord:

Først og fremst vil vi rette en stor takk til assistenter, fagarbeidere og førskolelærere i prosjektbarnehagen. Det har vært en spennende og lærerik erfaring for oss høgskolelektorer å få samarbeide så tett med en barnehage i nesten tre år.

Ellers vil vi takke professor i pedagogikk Halvor Bjørnsrud som har vært veilederen vår. Takk for inspirerende og konstruktive samtaler og fordi du motiverte oss til å fortsette og videreutvikle prosjektrapporten.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	7
1.1. Bakgrunn for prosjektet.....	7
1.2. Formål med prosjektet	7
1.3. Gjennomføring av prosjektet.....	8
1.4. Om studiet: Videreutdanning i pedagogisk utviklingsarbeid i NN barnehage- Med barn i rampelyset!	8
1.5. Problemstillingen.....	10
1.5.1. Avgrensning.....	11
1.6. Rapportens oppbygging	11
2. Teoretisk bakgrunn for prosjektet	13
2.1. Et sosiokulturelt læringssyn	13
2.1.1. Studiesamlinger	14
2.1.2. Mappeoppgaver.....	14
2.1.3. Pedagogisk utviklingsarbeid	15
2.1.4. Veiledning	16
2.2. Hva innebærer det å ”se, høre og forstå barn bedre”?	16
2.2.1. Et grunnleggende syn på barn	16
2.2.2. Å innta et barnefokus	18
2.2.3. Vektlegging av barns medvirkning.....	19
2.2.4. Konsekvenser for førskolelærerrollen vis a vis barna	20
2.2.5. Metoder som kan gjøre barn mer synlige	23
2.3. Aksjonslæring	24
2.4. Høgskolen som kunnskapsaktør.....	25
2.5. Barnehagen som en læringsarena	25
3. Metodiske overveielser og gangen i prosjektet	27
3.1. Presentasjon av anvendte metoder.....	27
3.1.1. Hva er aksjonsforskning og aksjonslæring?.....	27
3.1.2. Aksjonsforskning.....	28
3.1.3. Tekstanalyse.....	31
3.1.4. Spørreskjemaer/ evalueringer.....	33
3.1.5. Fokusgruppe.....	33
3.2. Prosjektets representativitet og generaliserbarhet	34
3.3. Etske betraktninger.....	34
4. Presentasjon og drøfting av empiri	36
4.1. Hvordan viser førskolelærere at de ser, hører og forstår barn bedre?.....	36
4.1.1. Endret syn på barn.....	36
4.1.2. Hvordan bli mer fokusert på barn?.....	37
4.1.3. Fikk barn mer medvirkning?.....	41
4.1.4. Konsekvenser for førskolelærerrollen vis-à-vis barna.....	45
4.1.5. Metoder som kan bidra til å gjøre barn mer synlige.....	48

4.2. Hvilke elementer i studiet var utslagsgivende?.....	49
4.2.1 Om studiesamlingene.....	50
4.2.2. Om mappeoppgavene.....	53
4.2.3. Veiledning.....	55
4.2.4. Ledelse av utviklingsarbeid.....	56
4.2.5. Faglitteraturen.....	58
4.2.6. Målgruppe.....	59
4.2.7. Lengden på studiet.....	60
4.2.8. Ledelse.....	61

5. Avsluttende betraktninger.....	63
5.1. Dekonstruksjon av egen praksis.....	64
5.2. Høgskolen som kunnskapsaktør sammen med praksisfeltet.....	66
5.2.1. Betydningen av skreddersøm og variasjoner.....	67
5.2.2. Betydningen av ny fagkunnskap.....	68
5.2.3. Betydningen av nettverk mellom flere barnehager.....	69
5.3. Hva har høgskolelektorene lært av prosjektet?.....	69
5.3.1. Betydningen for høgskolens praksis.....	70
5.3.2. Betydningen av styringsgruppe og forankring i ledelsen.....	71
5.3.3. Erfaringsdeling eller formidling? Et relevant dilemma.....	71
5.3.4. Kompetanse i ledelse av utviklingsarbeid.....	71
5.4. Noen tanker om veien videre.....	72

Litteraturliste.....	74
-----------------------------	-----------

Vedlegg

Vedlegg 1: Fagplan for studiet ”Med barn i rampelyset”.....	78
Vedlegg 2: Undervisningsplan for kvalitetssatsing i NN barnehage og studiet ”Pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen.....	82
Vedlegg 3: Oversikt over arbeidsmapper.....	86
Vedlegg 4: Oversikt over empirien.....	88

1. Innledning

1.1. Bakgrunn for prosjektet

Våren 2003 tok en styrer i en stor privat barnehage kontakt med Høgskolen i Vestfold for å melde førskolelærerne i barnehagen på studiet ”Pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen – med barn i rampelyset” (PUB-studiet). Studietilbudet var en del av Barne- og familiedepartementets oppfølging av St.meld.nr.27 (1999-2000) *Barnehagen til beste for barn og foreldre*. Det ble ikke prioritert å tilby så mange som 16 studieplasser til en barnehage da studiet var et tilbud til førskolelærere fra både Vestfold, Buskerud og Telemark. I stedet startet Kristin Rydjord Tholin og Turid Thorsby Jansen et samarbeid med barnehagen for å utvikle et etter- og videreutdanningsforløp for hele personalet i barnehagen, til sammen 30 stykker. I dette inngikk et videreutdanningsstudium med 30 studiepoeng for førskolelærerne i barnehagen.

1.2. Formål med prosjektet

Parallelt med studieforløpet ønsket vi å inngå et forskende partnerskap med denne barnehagen, for å innhente mer systematisk kunnskap om hvordan et etter- og videreutdanningsprogram kan få betydning for det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Forskende partnerskap handler om at partnere søker sammen for å trå noen nye stier. Det betyr gjensidighet i læring og i utvikling av ny kunnskap (Tiller 1999), et læringsutbytte som i dette prosjektet omfattet både barnehagepersonalet og høgskolelektorene. Ifølge Bjørnsrud (2005) er det karakteristiske for aksjonsforskningen at den er situasjonsbundet og at det er gjensidighet mellom forskeren og deltakerne i studien. Videre innebærer det en ”gjensidighet eller et bytteforhold mellom forskeren og praktikere” (Ibid:15). Som lærere og fagansvarlige ønsket vi å dokumentere erfaringene med å ”skreddersy” et etter- og videreutdanningstilbud til barnehagefeltet. Med ”skreddersydde” etter- og videreutdanningstilbud mener vi tilbud hvor oppdragsgivers og ulike aktørers medvirkning og myndiggjøring sikres i utviklingen av tiltakene. Vi ville finne ut hva læringsutbyttet var i et videre- og etterutdanningsforløp der hele personalgruppen deltok i prosessen, og alle førskolelærerne gjennomførte et videreutdanningsstudium. I tillegg ønsket vi å få mer kunnskap om praksisfeltet og hvordan et studieforløp virker inn på barnehagepraksis. Dette er viktig kompetanse for den rollen

Barnehagesenteret for barnehageutvikling ved høgskolen i Vestfold ønsker å spille for barnehageutvikling både regionalt, nasjonalt og internasjonalt. Vi ville bidra til å produsere og dele ny kunnskap om barnehagen i nært samarbeid med aktører på barnehagefeltet og særlig med fokus på barnehagens "indre liv"(jfr. Barnehagesenterets handlingsplan).

1.3. Gjennomføring av prosjektet

Det ble utviklet en foreløpig studieplan for førskolelærerne ved barnehagen høsten 2003. 2. februar 2004 ble den første studiesamlingen arrangert. I løpet av de to årene etter- og videreutdanningstilbudet har strukket seg over, har det vært ca. 3 samlinger i halvåret og i tillegg to gruppeveiledninger pr. halvår. Det vil si at vi gjennomsnittlig har hatt møtepunkter ca. en gang i måneden. I tillegg ble det opprettet en styringsgruppe bestående av administrasjonen ved barnehagen, to representanter fra førskolelærerne og to faglærere fra Høgskolen i Vestfold. Styringsgruppen har planlagt samlingene, fremdriften og innholdet i studiet. Med utgangspunkt i studieplanen har styringsgruppen justert planer og deltatt i utforming av mappeoppgaver. Denne måten å utvikle planer og innhold sammen med studentene avspeiler ideen om forskende partnerskap (Bjørnsrud 2005) og vårt syn på læring.

I tillegg til samlingene og veiledningene, har førskolelærerne (studentene) levert til sammen seks mapperoppgaver og hatt ansvar for å planlegge, lede, gjennomføre og dokumentere et utviklingsarbeid. Det har vært en overordnet føring at alle disse komponentene skulle føre til at personalet i barnehagen ble bedre til å "se, høre og forstå barna".

Både assistenter og førskolelærere har fylt ut og levert oss evalueringer både individuelt og i gruppe. I tillegg har studentene, førskolelærerne, levert mapper, logger, brev og strukturerte logger som til sammen danner prosjektets empiri.

1.4. Om studiet: Videreutdanning i pedagogisk utviklingsarbeid i NN barnehage- Med barn i rampelyset!

Som en del av studiet skulle førskolelærerne lede, planlegge, gjennomføre og dokumentere et utviklingsarbeid i den barnehagen de arbeidet i. Studiet var organisert med samlinger i barnehagen eller på høgskolen, veiledning i barnehagene og mappeoppgaver knyttet til

utviklingsarbeidene som studentene skulle lede, planlegge, gjennomføre og dokumentere. Utviklingsområdet skulle også knyttes til følgende fem fokusområder:

1. Barnefokuset: barns perspektiv og barneperspektivet
2. Samfunnsmandatet
3. Kvalitetsforståelse
4. Dokumentasjonsprosesser
5. Den lærende barnehagen

Høgskolen i Vestfolds særegne profil i utviklingen av PUB-studiene har vært et studium med sterkt fokus på arbeid med og sammen med barn. Derfor fikk studiet sitt navn *Pedagogisk utviklingsarbeid med barna i rampelyset*. Det vil si at vi har lagt stor vekt på at utviklingsarbeidene skulle omhandle barns medvirkning. I ettertid ser vi at det kan ha gitt studentene våre et fortrinn relatert til ny Lov om barnehager (2006) og revidert rammeplan for barnehagens føringer som nettopp vektlegger barns innflytelse. I studiet har vi videre lagt vekt på barnehagens samfunnsmandat og problematisert ulike perspektiver på hvordan kvalitet i barnehagen kan forstås. I den gode barnehage vil dokumentasjon og vurdering være sentrale virkemidler. I studiet har vi derfor vektlagt arbeid med dokumentasjon; hva som kan dokumenteres, hvordan og av hvem. Gjennom det femte fokusområdet, den lærende barnehage, har studentene drøftet og problematisert hvordan deres barnehage kan være en lærende barnehage både for barna og personalet.

Studiesamlinger

Det ble organisert 11 samlinger hvorav 5 halvdagssamlinger på ettermiddags- eller kveldstid. På 4 av samlingene deltok både førskolelærere og assistenter. Studiesamlingene ble planlagt med utgangspunkt i studieplanen og i samarbeid med styringsgruppen. Jevnlige tilbakemeldinger førte til at semesterplanen ble forandret og utviklet underveis.

Mappeoppgaver

Studentene utviklet seks mappeprodukter knyttet til dokumentasjon av ulike sider ved sine utviklingsarbeider og i tillegg to refleksjonslogger over disse arbeidene. Å utvikle et metaperspektiv på egen læring er en viktig del av selve læringen. Førskolelærerne skrev også refleksjonslogger over egen læringsprosess.

Pedagogisk utviklingsarbeid

Førskolelærerne forpliktet seg til å planlegge, lede, gjennomføre og dokumentere et utviklingsarbeid i sin barnehage. Intensjonen med studiet var at det også skulle skje en mobilisering blant assistentene og fagarbeiderne som ble berørt av utviklingsarbeidet. Det ble derfor lagt opp til både felles undervisningsforløp og veiledninger sammen med assistentene, og egne samlinger og veiledninger for førskolelærerne.

Veiledning

Førskolelærerne deltok på åtte avdelingsvise veiledninger med en av oss faglærerne. På to av veiledningene deltok også assistentene og fagarbeiderne.

1.5. Problemstillingen

”Ser, hører og forstår barn bedre” var formuleringen styreren i barnehagen anvendte da vi drøftet målet for kompetansehevingen. På bakgrunn av denne bestillingen ble problemstillingen for vårt parallelle forskningsprosjekt følgende:

Hvordan kan et etter- og videreutdanningsprogram bidra til at førskolelærere bedre ser, hører og forstår barn?

- 1) Hvordan ”ser, hører og forstår ” førskolelærerne barn?
- 2) Hvordan kan et etter- og videreutdanningsstudium bidra til dette?

Vi ønsket å finne tegn på at førskolelærere (og assistenter) bedre ser, hører og forstår barn. Medførte studiet endring i praksis? Var det noe de gjorde mer eller mindre av? I tillegg var det vesentlig for oss å avdekke hvilke elementer i studiet som var sentrale for førskolelærernes læring. Det betyr at vi på bakgrunn av empirien fra evalueringer, logger og mappeoppgaver ønsket å få tak i hvordan studiesamlingene, mappearbeid, veiledning og utviklingsarbeid har bidratt til det faglige utbytte.

Vår utfordring var å utvikle et studium med utgangspunkt i denne konkrete barnehagens situasjon. Sammen med personalet har vi forsøkt å finne fram til arbeidsformer som bidrar til læring og utvikling. Dog var det noen føringer knyttet til studieplanen, men innholdet og rammene for samlinger, veiledninger og mapper ble utviklet sammen med oppdragsgiverne. I denne rapporten vil vi vurdere læringseffekten og nytteverdien av det utviklingsarbeidet

førskolelærerne planla, gjennomførte og dokumenterte, og hvordan de ulike elementene i studiet bidro til dette.

1.5.1 Avgrensning

Problemstillingen er avgrenset til førskolelærerne som studenter til tross for at hele personalet var involvert i kompetansehevingen, både gjennom deltagelse på noen studiesamlinger, veiledninger og i utviklingsarbeidet. Dette er gjort på grunn av begrensede ressurser til evalueringen og fordi assistentene og fagarbeiderne ikke har deltatt i de fleste av de kontaktene vi hadde med barnehagen gjennom samlinger, veiledninger og mappeoppgaver.

1.6. Rapportens oppbygging

Kapittel 1 Innledning

I innledningen introduserer vi leseren for bakgrunn og valg av prosjekt, formål og gjennomføring av prosjektets problemstilling. Vi inngikk et forskende partnerskap med en barnehage og har fått systematisk kunnskap om hvordan et etterutdanningsprogram ville få betydning for det pedagogiske arbeidet i barnehagen.

Kapittel 2 Teoretisk perspektiv

En rekke teoretiske perspektiver danner grunnpilarene i prosjektet. Vårt læringsyn i forhold til det læringsfellesskap som samarbeidslæring kan resultere i blir sentralt. Til dette anvender vi Olga Dysthes bøker. Det har også vært vesentlig for oss, både underveis i prosjektet og i arbeidet med rapporteringen, å finne fram til relevant forskning som kunne belyse ”se, høre og forstå barn”. Berit Baes forskning har vært av stor betydning, men vi støtter oss også til flere andre teorier om nyere syn på barn. Vi viser til teorier om aksjonslæring og aksjonsforskning.

Kapittel 3 Metoder

I dette kapittelet har vi redegjort for den metodetrianguleringen vi har foretatt. Det vil i denne sammenhengen si aksjonsforskning, tekstanalyse, spørreskjemaer og bruk av fokusgruppe. Vi har også gjort en analyse av relevansen i dette prosjektet sammenlignet med andres erfaringer fra tilsvarende prosjekter.

Kapittel 4 Presentasjon og drøfting av datamaterialet fra prosjektet

I dette kapitlet har vi valgt å dele presentasjon og drøfting inn i to hoveddeler. I den første delen belyser vi teorier som kan gi mer eksakt kunnskap om hva uttrykket ”se, høre og forstå barn bedre” rommer. Mens den andre hoveddelen omhandler hvilke elementer i studiet som har vært utslagsgivende for studentenes læring. Presentasjon av empiri og drøfting av resultatene presenteres i dette kapitlet.

Kapittel 5 Oppsummering og avsluttende betraktninger

Med utgangspunkt i problemstillingene, oppsummerer vi resultatet av prosjektet og gjør noen betraktninger om eget læringsutbytte og sentrale erfaringer vi tar med oss i utvikling av nye ”skreddersømstudier”.

2. Teoretisk bakgrunn for prosjektet

Det er flere teoretiske perspektiver som danner bakteppe for prosjektet. Dysthe (2000) bidrar med nyttig grunnlagstenkning i forhold til kunnskap, kultur og læring som presenteres i dette kapittelet. Det har også vært vesentlig for oss å finne fram til relevant forskning som kunne belyse ”se, høre og forstå barn” både underveis i prosjektet og i arbeidet med rapporteringen. Her har blant annet Berit Baes forskning (1997, 2004) vært av grunnleggende betydning i tillegg til flere andre relevante teorier og aktuell forskning om barn.

Hele prosjektet er inspirert av Halvor Bjørnsruds avhandling ”Forskermøte med en fortellende skole” (2004). Vi har også hatt stort utbytte av hans faglige betraktninger om aksjonsforskning og aksjonslæring (Bjørnsrud 2005).

2.1. Et sosiokulturelt læringssyn

I studiet arbeidet vi med utgangspunkt i et sosiokulturelt syn på læring. Dette innebærer blant annet at kunnskap ikke blir sett på som objektiv og gitt, men at førskolelærere konstruerer sin kunnskap ut fra egne erfaringer og tidligere kunnskaper. I tillegg utviklet studentene kunnskap gjennom læringsfellesskap med andre studenter. Læringsynet var avgjørende for hvordan studieplanen ble utviklet, for vår lærerrolle og for organiseringen av studiet.

Sosiokulturelt perspektiv på læring legger altså avgjørende vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst og ikke primært gjennom individuelle prosesser (Dysthe 2001). Ifølge Dysthe kan man systematisere sosiokulturelt læringssyn i følgende områder:

- ✓ Kunnskap og læring er av grunnleggende sosial karakter. Det vil si at læring ofte skjer med utgangspunkt i at mennesker er sammen.
- ✓ Kunnskap og læring er distribuert hvilket innebærer at kunnskap er fordelt mennesker i mellom.
- ✓ Kunnskap og læring er situert, det vil si at den er situasjonsbundet.
- ✓ Læring er mediert, det vil si bruk av ulike typer støtte eller hjelp i læringsprosessen.
- ✓ Læring innebærer deltakelse i praksisfellesskap som vektlegger at læring skjer når vi handler i praksis
- ✓ Språket er sentralt i læringsprosessene.

De ulike læringsformene, studiesamlinger, mappeoppgaver, ledelse og gjennomføring av utviklingsarbeid i egen barnehage, samt veiledning av disse skulle til sammen sikre både læringsfellesskap, distribusjon, mediering, praksisfellesskap og betydningen av språket i læringsprosessene.

2.1.1. Studiesamlinger

Studiesamlingene ble planlagt med utgangspunkt i studieplanen, men på bakgrunn av vårt sosiokulturelle læringssyn ble samarbeidslæring vektlagt også i undervisningen (Dysthe 2001). I styringsgruppa ble valg av tematikk og struktur for samlingene avklart slik at de ble forankret i barnehagens kulturelle og sosiale kontekst. Jevnlige tilbakemeldinger fra deltakerne gjennom logger og oppsummeringer av disse, både på styringsgruppemøtene og på samlingene, førte til at semesterplanen ble forandret og utviklet underveis. Vi prioriterte at førskolelærerne skulle legge fram egne praksiserfaringer for hverandre på samlingene. Vi tror at deling av erfaring bidrar til kunnskapsspredning mellom deltakerne - den distribuerte kunnskapen både til førskolelærerne, fagarbeiderne, assistentene og oss som høgskolelærere.

2.1.2. Mappeoppgaver

Mappevurdering er et begrep som er brukt i forbindelse med kvalitetsreformen for høyere utdanning og har til hensikt å styrke forbindelsen mellom undervisning og vurdering. Samtidig skal mappene fungere som et redskap både for undervisning og læring (Dysthe og Engelsen 2003). Dysthe og Engelsen fremhever fire kjennetegn ved mapper i pedagogisk sammenheng. Mapper er for det første en samling faglige arbeider fra en lengre tidsperiode, og de kan inneholde alle typer arbeid. Førskolelærerne ved dette studiet utviklet seks mappeprodukter som skulle knyttes til dokumentasjon av ulike sider ved utviklingsarbeidene de ledet. Mappebegrepet knyttes videre til refleksjon og selvvurdering, både den kritiske fagrefleksjonen og til refleksjon over egen læringsprosess. Å utvikle metaperspektiv på egen læring er en betydningsfull side ved selve læringen. Førskolelærerne skrev også et par refleksjonslogger over egen læringsprosess. Bruk av mapper innebærer at både prosess og produkt er viktig. Mappene skulle få konsekvenser både for undervisningen, sluttvurderingen og for studentenes læringsprosesser.

Olga Dysthe viser til at å skrive er å ta del i en samtale (Dysthe 2001, s.17). Det å skrive godt i et fag er å lære å tenke faglig. Vi ønsket å bidra til at førskolelærerne utviklet sin kompetanse for å ta del i den faglige samtalen om barnehager og barn. Studiet skulle bidra til at førskolelærere aktiviserte og utviklet sin faglighet. Førskolelærernes faglighet kan bli utvannet i en kultur hvor førskolelærerne er i mindretall som faggruppe.

2.1.3. Pedagogisk utviklingsarbeid

Som en del av studiet måtte førskolelærerne forplikte seg til å planlegge, lede, gjennomføre og dokumentere et utviklingsarbeid i barnehagen sin. Ifølge rammeplan for barnehagen (1996) skal alle barnehager arbeide målbevisst med pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen. Å arbeide med pedagogisk utviklingsarbeid er ifølge rammeplanen ”å arbeide systematisk med mål, innhold, arbeidsformer og organisering for å utvikle virksomheten” (ibid:134). Alle avdelingene skulle vedta et avgrenset område som de skulle arbeide parallelt med studiet. Det var også en uttalt målsetting at barna ble trukket med i utviklingsarbeidet.

Intensjonen med studiet var at det også skulle skje en mobilisering blant assistentene og fagarbeiderne som ble berørt av utviklingsarbeidet. Det ble derfor lagt opp til felles undervisningsforløp og veiledninger sammen med assistentene, og egne samlinger og veiledninger bare for førskolelærerne. Læring gjennom egen praksis for ”å se, høre og forstå” barn skulle knyttes til de daglige praktiske yrkeshandlingene førskolelærerne er i. Læring gjennom deltakelse i praksisfellesskapet mellom førskolelærere og assistenter på avdelingen skulle skape et gjensidig samspill mellom dem som var engasjert i en felles praksis sammen med barn. Ifølge Wenger (1991 i Dysthe 2001) er det ut fra en forståelse av sosial læringsteori, nær sammenheng mellom læring og identitet. Fordi læring utfordrer hvem vi er og hva vi kan gjøre, kan læring gi identitetserfaringer. Vi ønsket at studiet skulle fremme førskolelærernes identitet som pedagogiske ledere både overfor barna og assistentene. Førskolelærerne skulle gjennom utviklingsarbeidene relatere fagkunnskapen til handlingsfellesskapet med barn sammen med assistentene, og de skulle lære om sin pedagogiske rolle gjennom denne prosessen.

2.1.4. Veiledning

Ifølge Gjems (1999 s.168) er ”veiledning en særegen samtale for å utvikle faglig forståelse og kompetanse”. Veiledningssamtalene skulle bidra til å forsterke de kommunikative prosessene i læringen. Gjennom samtalene ønsket vi å utfordre førskolelærerne til å sette ord på og kople erfaringene fra utviklingsarbeidet, diskutere dette i relasjon til faglitteraturen, for derved bidra til den trinnvise progresjonen i læringen (Tiller 1999).

2.2. Hva innebærer det å ”se, høre og forstå barn bedre”?

Arbeidet som førskolelærer er sjelden slik at man kan ta seg tid til å reflektere over ulike handlingsalternativer i konkrete situasjoner. Det må handles raskt og intuitivt. Desto viktigere er det at man har arbeidet grundig med og er seg bevisst sitt etiske og pedagogiske ståsted slik at man i etterkant kan begrunne handlingen. Det å være i stand til å bedømme en situasjon er nært knyttet til evne og vilje til refleksjon og tolking av det man opplever. Det å utvise gode kommunikative og relasjonelle ferdigheter fordrer grundige og fortløpende refleksjoner.

Målet for prosjektet og studiet i barnehagen var å bli bedre i å ”se, høre og forstå barn”. I denne sammenhengen er det derfor relevant å belyse hvilke teorier som kan gi mer eksakt kunnskap om hva uttrykket ”se, høre og forstå barn bedre” rommer. I utgangspunktet vil man tenke på samspill, kommunikasjon og relasjon. Med bakgrunn i studiets innhold og føringer og studentenes empiri, er ”se, høre og forstå” delt inn i følgende underpunkter:

- synet på barn
- barnefokus
- barns medvirkning
- konsekvenser for den voksnes rolle
- konkrete metoder som kan bidra til at barn blir mer synlige

2.2.1. Et grunnleggende syn på barn

I forelesningene formidlet og vektla vi et syn på barn fundert i paradigmeskiftet Dion Sommer omhandler i boken ”Barndompsykologi” (1997). Dette er også vektlagt i pensumlitteraturen i studiet, blant annet i bøkene ”Fra barns synsvinkel” (Eide, Winger 2003) og ”Andre måter”

(Sigsgaard, Rasmussen, Smidt 1999). Innenfor spedbarnpsykologien har Smith og Ulvund (1999) synliggjort at barn helt fra fødselen av er sosiale, og at de kommuniserer og ønsker å være i relasjon til andre mennesker. De påvirker og bidrar aktivt i samspillet. Likeledes har Daniel Sterns (2000) forskning vist at barnet aktivt søker kontakt fra fødselen av. Barn betraktes som kompetente og meningssøkende, de har en sosial drivkraft helt fra starten av. Barn som "tabula rasa" er altså en saga blott og må få konsekvenser for hvordan personalet i barnehagen møter barn generelt, men også de yngste barna spesielt. Det var svært vesentlig for oss at førskolelærerne ikke forholdt seg til barn som "ubeskrevne blad" som skal preges av pedagogen, og at samhandlingen bar preg av subjekt/objekt -holdning til barn. Når man vektlegger et subjekt/subjekt – forhold, betrakter man derimot barn som likeverdige individer som forsøker å realisere seg selv gjennom aktive bidrag i samhandlingen. Man tar utgangspunkt i barnets kompetanse og dets evne til nysgjerrighet og undring, og legger til rette for samspill ut fra dette. Disse forholdene vil ha stor betydning for hvordan man planlegger og gjennomfører arbeidet i barnehager.

Synet på barn vil nedfelle seg i praksis og komme til syne gjennom personalets handlinger. I hvilken grad kulturen bærer preg av personalets samkjørte pedagogiske grunnsyn vil også komme til uttrykk i handlingene med barna. Schein (1990) har tilført anvendelig kunnskap om hvordan organisasjoner fungerer, og hvilke faktorer som påvirker prosesser i organisasjoner. Ifølge Schein er organisasjonskultur et mønster av grunnleggende antakelser som berører måten å oppfatte, tenke og føle på. Han skiller mellom to sentrale trekk ved organisasjoners kulturer, nemlig det som blir synlig uttrykt, og underliggende antakelser. Man snakker ofte om at "det sitter noe i veggene" i den enkelte institusjon som virker styrende på barnehagepersonalets holdninger til barn (Ekholm og Hedin 1993). Det kan være uuttalte holdninger og innstillinger som regulerer personalets handlinger. De kan være ubevisste og usynlige for de ansatte, men kan imidlertid leses ut av deres synspunkter, oppfatninger og handlinger. Prosjektbarnehagen arbeidet parallelt med studiet i å samle seg om og sette ord på hvilke verdier og holdninger de ønsket å ha til barn. Det ble en del av barnehagens arbeid i utvikling av pedagogisk plattform og få innsikt i hvordan plattformen kom til uttrykk i arbeidet i barnehagen.

2.2.2. Å innta et barnefokus

Å være fokusert på barn skulle være en selvfølge når man arbeider i barnehage, men det er en kjensgjerning at personalet i barnehager bruker mye tid på andre oppgaver der barna ikke er hovedfokus. På bakgrunn av dette brukte vi tid i undervisningen til å peke på mange sider ved arbeidet i barnehagen, og at førskolelæreren aktivt og bevisst må velge hva hun prioriterer å bruke tid på, og om barn er en del av den prioriteringen. Verdier og normer er fundamentet for uttrykte holdninger og synlige handlinger hos en reflektert førskolelærer.

Ninni Sandvik (1999) introduserte uttrykket *det gode blikk* i en artikkel hun omhandler samspill mellom de yngste barna og personalet i barnehagen. Kvalitative gode samvær kan karakteriseres ved noen definerte former, hevder hun. Sandvik beskriver følgende kjennetegn ved det gode blikk slik:

- Det gode blikk innebærer å se uten fastlåste forestillinger, myter eller kategorier.
- Å se med det gode blikk innebærer å lytte; å høre med kropp og sjel for å ta imot det som skjer. Jeg må tie stille, vente på tur, ut fra vissheten om at det ikke bare er meg som voksen det handler om.
- Å se med det gode blikk betyr også å tolke det jeg ser, med hodet, hjertet og magen. Forstanden skal hjelpe meg til å forstå meningen med det som utspiller seg foran øynene mine.

I barnehagesammenheng kan man ofte høre at det er viktig å innta et barnefokus. Men hva vil det si å ha et fokus på barn? Begrepet ”barneperspektiv” brukes synonymt med ”barnefokus”. Rammeplan for barnehagen (1996 s.18) påla personalet å *jakte på barneperspektivet når virksomheten planlegges*, uten at læreplanen definerte nærmere hva som ligger i uttrykket ”barneperspektiv”. Ifølge Pramling og Sheridan (2000) betyr det å innta et barneperspektiv ”å forsøke å tolke og forstå hvordan barn tenker, hvorfor de forholder seg slik de gjør til forskjellige ting i barnehagen, hvorfor det er bestemte ting de ikke vil eller gjerne vil gjøre, hvorfor enkelte barn går bedre sammen enn andre, hvorfor noen pedagoger og noen barn får bedre kontakt enn andre, dvs hvordan verden ser ut fra barnets eget perspektiv” (s.158). Et argument for å komme i denne posisjonen har lenge vært å observere og forsøke å forstå hva barn opplever og mener. Observasjon forutsetter at observatøren er i stand til å iaktta, tolke og analysere, men observasjon er også subjektiv og fanger ikke nødvendigvis barnets synspunkter. En annen innfallsvinkel som studiet vektla, var i stedet å bruke samtaler med

barn for å få tak i deres egne opplevelser og meninger, både som enkeltindivider og gruppe. På bakgrunn av dette oppfordret vi førskolelærerne til å la barn fortelle om sine synspunkter og opplevelser både nonverbalt og verbalt gjennom nedskrevne samtaler, fortellinger og fotografier.

2.2.3. Vektlegging av barns medvirkning

En naturlig konsekvens av at barn betraktes som subjekter, er at de får delta aktivt i både planlegging og vurdering av innholdet i barnehagen. Dette har vært nedfelt i rammeplan for barnehagen (1996), men forskning viser at det foreløpig har skjedd i liten utstrekning (Gulbrandsen m.fl. 2002, Søbstad 2002, Inderebø Næs 1995). Ikke minst vedtok FN for over femten år siden en egen barnekonvensjon om barns rettigheter, som ble ratifisert av Norge i 1991, og innarbeidet i norsk lov i 2003. Det er likevel først i 2006 at barnekonvensjonen innarbeides i barnehageloven med den nye §3 om barns rett til medvirkning.

Hva kan begrunnelsen være for at barn fortsatt har liten innflytelse i barnehagen? Kan barnas manglende påvirkning ha sammenheng med et syn på barn preget av gammelt tankegods? Hvordan personalet ser på barn, hvordan de henvender seg, samtaler og er sammen med barn, er av grunnleggende verdi for om vi i det hele tatt kan snakke om medvirkning. Hvis man tar barns innspill på alvor, så avspeiles det i personalets væremåter og holdninger. Martens og Sandgren (1999 s.11) hevder at å ”arbeide med medvirkning betinger at vi forlater vår vante posisjon som autoriteter på barns og unges oppvekstvilkår”. Det skulle tilsi at førskolelærerne kanskje måtte gjøre noe annerledes enn det de gjorde tidligere?

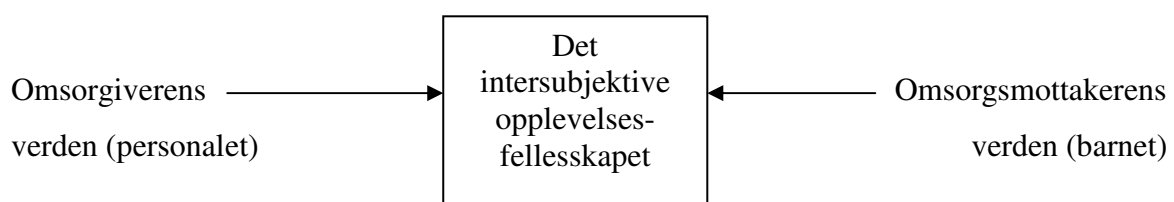
I studiet var det også sentralt å peke på hvorfor medvirkning er viktig for barn med begrunnelse i den demokratiske rettigheten som er nedfelt i barnekonvensjonen. Barn er medborgere med rett til å være deltakere i barnehagen. Dessuten eksisterer det i tillegg flere argumenter for at medvirkning er godt og meningsfullt for barn (Tholin 2006). Vi vil hevde at medvirkning styrker barns læring og utvikling av identitet. Studier rettet også oppmerksomhet mot metoder som kan fremme barns medvirkning, som for eksempel hvordan trekke dem med i planlegging og evaluering, ta i bruk barnemøter og ikke minst anvende den naturlige og viktige samtalen med barna.

Per Schultz Jørgensen (2000) tenker seg at barns medvirkning kan foregå på tre ulike nivå som er knyttet til ulike grader av innflytelse. Graden av medvirkning vil selvfølgelig variere, ikke minst med erfaring og stigende alder, men det handler også om i hvilken grad barna tillates innflytelse. Ifølge Schultz Jørgensen eksisterer det et spenn mellom barn som informant og passiv medvirkende, og til barn som aktivt handlende og selvbestemmende. Barn er informanter når de bidrar med sine opplevelser og synspunkter. Barn er medspillere når de er med i drøftinger og deres meninger tillegges vekt når beslutninger fattes. Barn er aktører når de tar beslutninger på egne vegne om de vil det ene eller det andre. Relatert til logger fra studentene, kan det se ut til at barn ble betraktet og behandlet som informanter ved studiestart, men at de i økende grad er blitt medspillere. Schultz Jørgensen (2000) hevder at barns som aktører forutsetter at de tar selvstendige valg uten innhenting av tillatelser fra personalet. Vi kan ikke finne dokumentasjon i materialet vårt som tilsier at barna i denne barnehagen innehar en slik status. Underveis i studiet har vi drøftet om barna i barnehagen var informanter, medspillere eller reelle aktører.

2.2.4. Konsekvenser for førskolelærerrollen vis-à-vis barna

I dette studiet har vi gjentatte ganger vist til at førskolelærere og assistenter har en grunnleggende rolle vis-à-vis barna. Vi har også utfordret personalet på hva de velger å bruke *tiden* til i barnehagen. De har anledning til å gjøre mange andre oppgaver som ikke innebærer barn. Som lærere ønsket vi å bidra til at hver og en ble spesielt bevisst på at de prioriterte tid sammen med barna og til å understreke det *verdifulle samspillet* med dem.

Grunnlaget for gode relasjoner er tuftet på relasjoner bestående av subjektive deltakere. Både førskolelærere og barn deltar med sine opplevelser av situasjonen. Interaksjonen mellom de to partene kan synliggjøres slik:



(Hundeide i Tholin 2003 s.56)

Innstillingen begge to har til hverandre i samspillet avgjør kvaliteten i den relasjonen de utgjør. Det *intersubjektive* er det de deler av opplevelser. Det som skjer i det intersubjektive fellesskapet, legger premissene for begges opplevelse av seg selv og den andre. Hvordan samspillet blir i dette ”rommet”, påvirker og styrer utfallet av møtet dem imellom. Hundeide omtaler klasserommet, her overført til barnehagerommet, som et ”intersubjektivt rom” som ”vokser fram mellom deltagerne, og som bestemmer stilltiende hva som er naturlig og rimelig å uttrykke, både fra lærerens og elevens side og posisjon” (2001 s.158). Det at relasjonen mellom førskolelærer og barn bærer preg av et intersubjektivt opplevelsesfellesskap kan være en målstokk for kvaliteten av relasjonen. Vi er sammen om noe som engasjerer og opptar begge parter i motsetning til at førskolelæreren presenterer et ferdig opplegg for barna. Planlegging av temaarbeid og prosjekter der barn involveres kan være et eksempel på felles fokus eller ”opplevelsesfellesskap”.

I studiet rettet vi oppmerksomheten i flere samlinger mot førskolelærernes voksenrolle. Dette gjenspeiles også i temaene ”syn på barn”, ”barnefokus” og ”barns medvirkning”. Berit Baes inndeling i noen væremåter som skaper selvutvikling for barn kan tydeliggjøre hvordan personalet må omgås barn for at de bedre skal ”sees, høres og forstås” dem (1997, 2004). I tillegg kobles andre teorier til underpunktene som kan relateres til positive kommunikasjonsmåter.

1. Forståelse og innlevelse:

Ifølge Bae (1997) handler det å vise *forståelse* i denne sammenhengen om å forsøke å få tak i meningen eller intensjonen i barnets formidling av tanker, forståelse og opplevelse. Ved lytting og konsentrert fokus på barnet, også de metakommunikative signalene, viser førskolelæreren *innlevelse* vis-à-vis barnet. Barn er ofte ikke i stand til å uttrykke sine følelser eller opplevelser med ord, men de er desto mer kompetente til å uttrykke seg gjennom kroppsspråk. Det er disse uttrykkene førskolelæreren skal ”fange” ved å være 100 % fysisk og mentalt til stede. Tradisjonelt er forståelse knyttet til kognisjon, og sansing og forståelse blir gjerne oppfattet som atskilte og motsatte kvaliteter. Likevel er de tett sammenvevd i dagliglivet vårt. Forståelse handler om førskolelæreres evne til å tolke de ulike signalene barnet mer eller mindre bevisst sender til oss.

Øyet som lever i vekselvirkning mellom sansing og forståelse, er det ”doble øye”, og det er det deltakende oppmerksomme øye, eller hjertets øye. Det er øye som er

oppfattende og utforskende på en gang. Det oppfattende øye er åpent og uforbeholdent. Det utforskende øye er et faglig skolert øye, det er et vurderende øye, et stussende øye, et ettertenksomt øye som ettertenker det sansede stemte inntrykket (Martinsen 2000 s. 26).

Forståelse kan også bygges på faglige resonnementer relatert til den kunnskapen vi har om situasjonen barnet er i. Førskolelæreren har tilegnet seg kunnskap om barn som kan fungere som en forståelsehorisont for å takle forskjellige situasjoner. Samspillet mellom sansing og forståelse er så intimt ”at vi intet kan sanse uten å forstå det” (Løgstrup 1984 s. 44). Løvlie Shibbye har også anvendt begrepet forståelse i tilknytning til relasjoner. ”Det er en bestemt type forståelse, en forståelse basert på empatisk innlevelse i den andres fenomenologiske felt” (Schibbye 1988 s.169). Det betyr, slik vi forstår det, at forståelse er mer enn rasjonelle oppfatninger, og at det tar utgangspunkt i det konkrete barnet vi er i kontakt med, mer enn generelle betraktninger.

2. Bekreftelse:

Å bekrefte barns opplevelse vil ifølge Schibbye si å ”gi kraft til den andres opplevelse” (1988 s.170). For å kunne bekrefte barnet forsettes det at man har vist forståelse og lyttet til barnets budskap enten det er verbalt eller non-verbalt. Bae presiserer at det ikke betyr at vi skal være enige eller uenige i barns uttrykk. Vi bør derfor unngå å speile vurderende kommentarer. Bekreftelsen er koblet til barnets opplevelse og at vi viser at vi har fått tak i den. Et godt alternativ for voksne er å stille spørsmål på en åpen, undrende og aksepterende måte. Da kan kanskje barnet kommentere og utdype kommunikasjonen sin.

Et annet begrep som nyttes ofte når det er tale om bekræftelse i kommunikasjonssammenheng, er speiling. Ifølge George Herbert Mead (1934) dannes vårt selvbilde gjennom *symbolsk interaksjon* med mennesker omkring oss. Vi kan ikke erfare oss selv direkte, men på en indirekte måte – gjennom andres reaksjoner på oss. Det er andres respons på oss selv vi observerer. På den måten speiler individet seg i andre mennesker.

3. Åpenhet, kunne oppgi selvkontroll

En annen side ved voksenrollen er å kunne innstille seg på det barnet formidler, og legge bånd på egne synspunkter. I studiet har vi snakket om å ha ”større ører og mindre munn” i møte

med barn. Altså at førskolelærerne skulle berede grunnen for at barns stemmer skulle komme frem og unngå å være kontrollerende i kommunikasjonen med barn ved å stille spørsmål som er lukkede og definerende. Bae (1997) vektlegger at personalet må tåle å ikke vite hva barn kommer til å si eller gjøre, og unngå lukkede kunnskapsspørsmål som barn øyeblikkelig oppfatter at vi vet svaret på. Å inneha selvkontroll kan også medføre manglende forutsigelighet i arbeidet fordi barna skal få anledning til å påvirke barnehagedagen. Planer må derfor kunne skrinlegges eller utsettes. Det kan være en stor utfordring for barnehagepersonalet å miste noe av den kontrollen de tidligere hadde på innholdet i barnehagen, med lite innflytelse fra barna.

4. Selvrefleksjon og avgrensethet

Å være selvreflektert og avgrenset innebærer å ha evnen til å være sitt eget objekt. Da må man, ifølge Bae (1997), være i stand til å skille mellom det som foregår i en selv og i andre. Med andre ord mine opplevelser kan skille seg vesentlig fra barnets opplevelse i for eksempel en bestemt situasjon. Refleksjon er et sentralt stikkord her. Refleksjon betyr overveielse, ettertanke og tilbakekastelse. Det har liten hensikt å arbeide med personalrollen hvis førskolelærerne ikke samtidig forsøker å bevisstgjøre seg egne holdninger og handlinger gjennom økt refleksjon.

2.2.5. Metoder som kan gjøre barn mer synlige

I undervisningen og i samlingene har vi vist til metoder og verktøy som kan bidra til økt oppmerksomhet mot barns synspunkter. Personalet hadde erfaring med å bruke observasjon som metode, og å innta en observerende innstilling. Poenget nå var å få førstehåndsinformasjon fra barna selv uten veien om personalets kartlegging, tolkning og analyse. ”Vi trenger systematisk arbeid for å få vite noe om hvordan verden fortoner seg fra barns perspektiv” skriver Kvistad og Søbstad (2005 s.186). De viser til hensiktsmessige metoder som kan brukes for å få tak i barns perspektiv:

- Barneintervju
- Barnesamtaler
- Praksisfortellinger
- Observasjoner (loggbok, video med mer)

- Spørreskjema

I tillegg har vi omhandlet uformelle og formelle samtaler med barn og bruk av barnetegninger og fotografier, gjerne kombinert med tekst.

I løpet av studiet har også ”pedagogisk dokumentasjon” vært et tilbakevendende tema. Pedagogisk dokumentasjon er mer enn det å dokumentere og kan brukes som grunnlag for evaluering, som ledd i bevisstgjøring, for refleksjon og utvikling (Dahlberg, Moss og Pence 2002). I studiet har vi anvendt pedagogisk dokumentasjon fordi det er en måte som fanger barns tanker og vurderinger. Dokumentasjon kan bidra til at barn lærer av hverandre, og ikke minst at voksne lære om og av barn. Vi har diskutert begrunnelser for arbeid med dokumentasjon, hva som kan dokumenteres, hvordan og av hvem. Konkrete dokumentasjonsformer ble benyttet for at alle kunne lære av hverandre, og videreutvikle den kunnskapen noen førskolelære allerede hadde på dette området. Pedagogisk dokumentasjon har også verdi for barnas evne til å gjenkalle og bli bevisst egen læring og utvikling, og er et vesentlig virkemiddel når personalet skal gi barn anledning til å medvirke i barnehagen.

2.3. Aksjonslæring

Aksjonslæring er blitt aktuell og utbredt i de senere årene ikke minst som en følge av fokus på ”livslang læring” og ”lærende organisasjoner” i arbeidslivet og i ulike utdannings-sammenhenger. Ifølge Tom Tiller kan aksjonslæring defineres som en ”kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kollegaer der intensjonen er å få gjort noe (Tiller 1999 s.47).

Initiativet til endringsprosessene kommer fra praktikerne selv, i vårt tilfelle førskolelærerne eller styreren. Aksjonslæringen er en læringsprosess der vurderinger eller antagelser om hvordan praksis er og hvordan den fungerer, tas opp til vurdering. ”Refleksjonen er det viktige leddet mellom det vi har gjort tidligere, og den framtidige handlingen” skriver Tom Tiller. I dette prosjektet var målsettingen at personalet skulle bli bedre til å ”se, høre og forstå barna”. Da blir kritisk refleksjonen en sentral komponent som vi forsøkte å fremme blant annet gjennom logger, mappearbeid og samtaler. For intensjonen er at aksjonslæringen skal bidra til at man forstår det man erfarer og derigjennom ”utfordre seg selv på en grunnleggende måte” (ibid. S.49).

Deltakerne i prosjekter slik som dette, gjør sine erfaringer, prosesser og resultater til gjenstand for refleksjon og læring, både for seg selv og barnehagen de arbeider i. Man kan si at aksjonslæring handler om å lære gjennom praksis ved hjelp av systematisk planlegging, observasjon, dokumentasjon og refleksjon, nettopp slik studiet forsøkte å bidra til. Ifølge Tiller (1995) harmonerer "aksjonslæring og obligatorikk" dårlig. Det er noe vi måtte forholde oss til i dette studiet fordi styreren var den som initierte og bestilte studiet. Førskolelærerne ble pålagt å gjennomføre det. I hvilken grad det er ett sentral element at studiet ikke var frivillig tilbud til førskolelærerne, kan ha innvirkning på resultatene og utbytte av studiet, ifølge Tiller.

2.4. Høgskolen som kunnskapsaktør

Høgskolens rolle er å være samfunnsbyggende utdannings- og forskningsinstitusjon på regionalt og nasjonalt plan. Høgskolene tilbyr utdanning på lavere og høyere grads nivå for arbeids- og samfunnsnivå, og de driver forsknings-, utviklings- og oppdragsvirksomhet i samarbeid med regionen og samfunnet for øvrig. Ifølge en rapport fra Barne- og familiedepartementet vedrørende kvalitet i barnehagen, er det viktig at kompetanse- og kvalitetsutvikling i barnehagen blir et prioritert fag- og forskningsområde ved høgskolene. Det vil styrke høgskolenes evne til å oppfylle sine samfunnsbyggende og innovative forpliktelser overfor barnehagesektoren. Høgskolene må utfordres til å spille en sentral rolle for barnehageutvikling i egen region, nasjonalt og internasjonalt og se gjensidige fordeler gjennom samarbeid med eksterne parter om dette ("Klar, Ferdig, Gå"! 2005 s.71). I forhold til viktige utfordringer de nærmeste årene vedrørende implementering av rammeplan, økt andel små barn i barnehage og kompetansebygging på alle nivåer i sektoren, må høgskoler og universiteter inneha en sentral rolle.

2.5. Barnehagen som en læringsarena

Gradvis har det norske samfunnet akseptert at barnehagen er et sted der læring finner sted. Overføringen fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet stadfestet en slik forståelse. Barn lærer i barnehagen og både rammeplan for barnehagen fra 1996 og den reviderte rammeplanen fra 2006 tar utgangspunkt i et helhetssyn på barns læring og utvikling.

Videre underbygger rammeplanene hvordan barnehagen med sin oppbygging og struktur, med hovedfokus på omsorg, lek og samspill har alle muligheter for å representere et viktig læringsmiljø for barn. I lov om barnehager av 2006 er barnehagen definert som en pedagogisk virksomhet. Der står det følgende: "Barnehagen har en viktig rolle som oppvekst- og læringsarena for barn under opplæringspliktig alder" (Barnehageloven § 2 Barnehagens innhold). Videre heter det "Å se omsorg og oppdragelse, lek, hverdagsaktiviteter og læring i sammenheng, er et særtrekk ved norsk barnehagetradisjon. Barnehagen er en kulturskaper og har en viktig rolle som kulturformidler" (ibid.). I dette sitatet kan vi lese ut en slags definisjon av barnehagen som læringsarena som omfatter blant annet aktiviteter som lek, gruppebaserte aktiviteter hvor man er samlet rundt et temaarbeid, læring og omsorg i ulike sammenhenger. Barnehagen er en læringsarena og samfunnsinstitusjon for små barn innenfor et helhetlig utdanningsløp, ikke en tilsynsordning. Regjeringen har dermed gjort det klart at barnehagen ikke primært er et familie- eller likestillingspolitisk tiltak.

Men barnehagen skal være en lærende organisasjon som inkluderer personalets læring og kompetansebehov. I lov om barnehager, 2006 finner vi følgende føringer: "Som pedagogisk samfunnsinstitusjon må barnehagen være i endring og utvikling. Barnehagen skal være en lærende organisasjon slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer. Kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse" (§ 2 Barnehagens innhold).

3. Metodiske overveielser og gangen i prosjektet

I dette kapitlet gjør vi rede for metodiske overveielser og gangen i prosjektarbeidet. De metodiske betenkningene var knyttet til *hvordan* anvende dataen vi hadde tilgjengelig slik at den kunne gi oss svar på problemstillingene. Det medførte en metodetriangulering med hovedtyngde på aksjonsforskning, men også tekstanalyse, spørreskjemaer og fokusgruppe er metoder vi har anvendt i prosjektet.

Som en forberedelse til denne fremstillingen lot vi oss inspirere av Berit Baes doktorgrads avhandling i tilknytning til temaet "se, høre og forstå barn bedre", og Halvor Bjørnsruds doktoravhandling fordi studiet og aksjonsforskningen har hatt mange likheter med hans empiri i avhandlingen.

3.1. Presentasjon av anvendte metoder

3.1.1. Hva er aksjonsforskning og aksjonslæring?

Tom Tiller (1999 s.43) hevder at *aksjonsforskning* er "et helhetlig forskningsopplegg av konstruktiv karakter, der forskeren aktivt deltar i forandrende inngrep i det studerte feltet". For å kunne generere ny kunnskap kan det være aktuelt at forskeren påvirker praksisfeltet, men hele tiden slik at det er personalet selv som definerer målene. Gjennom dette etterutdanningsprogrammet og studiet, ønsket vi å influere i barnehagen. Studiet var vår aksjon, men styringsgruppa ble hele veien trukket med i utarbeidelse av mål og retning på arbeidet.

Aksjonslæring kan karakteriseres både som en utviklingsstrategi for forbedring av kvalitet i barnehagen, og en strategi for kompetanseutvikling av personalet. Felles for aksjonslæring og aksjonsforskning er *endringsperspektivet* på egen lærerpraksis og *det forskende fellesskapet mellom kolleger*. Gjennom studiesamlingene og i veiledningssamtalene ville vi legge vekt på et læringsfellesskap i personalet med tanke på å forbedre praksis.

3.1.2. Aksjonsforskning

Tiller (1999) refererer til Kemmis og Wilkinson som mener at aksjonsforskning på den ene siden har som mål å hjelpe mennesker til å utforske sin egen situasjon for å kunne forandre den, og på den andre siden kunne hjelpe mennesker til å forandre sin egen situasjon for å utforske den. Aksjonsforskning har frigjøring som mål og kan ses på både som en politisk prosess og en forskningsprosess.

De sentrale klassikere innenfor aksjonsforskning, Carr og Kemmis, beskriver tre retninger innenfor aksjonsforskning (Carr og Kemmis 1986, Bjørnsrud 2004). De tre retningene er: den tekniske aksjonsforskningen, den frigjørende aksjonsforskningen og den praktiske aksjonsforskningen.

Den tekniske aksjonsforskningen betegnes som empirisk og analytisk der personalet i barnehagen blir forskernes medløpere og assistenter. Ifølge Bjørnsrud bestemmer forskerne ”retningen på prosjektet og utformer problemstillinger og hypoteser det skal arbeides med” (Bjørnsrud 2004, s.92). Til en viss grad kan man si at dette prosjektet har innslag av teknisk aksjonsforskning fordi studieplanen som vi utformet delvis styrte prosjektet og påla studentene å utføre bestemte oppgaver som for eksempel utforming av mappeoppgaver.

Den andre retningen innenfor aksjonsforskning hos Carr og Kemmis, den frigjørende aksjonsforskningen, bygger på ideen om at prosjektets temaer skal ta utgangspunkt i deltakernes interesse og engasjement. Forskerens rolle er redusert til å være konsulent, og deltakerne har styring over temaer og problemstillinger. Et viktig element ved den frigjørende retningen er at det legges til rette for selvrefleksjon blant deltakerne. Utgangspunktet for prosjektet og den ene problemstillingen er ”bestilt” av prosjektbarnehagen, slik sett imøtegår vi trekk ved frigjørende aksjonsforskning. Det har også vært et uttalt mål fra vår side at personalet utvikler selvrefleksjon om arbeidet med barn i barnehage. Men vår rolle som prosjektledere kan ikke karakteriseres ved konsulentbegrepet.

Den praktiske aksjonsforskningen som harmonerer best med prosjektet vårt, bygger på gjensidig samarbeid mellom forskeren og deltakerne. Dette vil vi utdype nærmere senere i rapporten. Personalets refleksjoner rundt praksis er sentralt mål for samarbeidet. Det ble særlig vektlagt i refleksjonslogger og i veiledningen. Dialog mellom deltakere og forskere er

et annet kjennetegn ved praktisk aksjonsforskning slik vi prioriterte ved jevnlig styringsgruppemøter. Riktignok hadde vi føringer i studieplanen som skulle følges opp, men innefor rammen av den fikk studentene innflytelse på innholdet og organiseringen av studiet og samlingene.

Å forske sammen med en barnehage

Som tidligere nevnt ønsket vi å inngå i et forskende partnerskap med barnehagen for å innhente mer systematisk kunnskap om hvordan etterutdanningsprogrammet kan få betydning for det pedagogiske arbeidet i barnehager. Forskende partnerskap handler om at partnere søker sammen for å trå noen nye stier. Dette betyr gjensidighet i læring og i utvikling av ny kunnskap (Tiller 1999). Ifølge Bjørnsrud (2005) står begrepet forskende partnerskap for det første av det praktiske arbeidet skoleledelse, lærere og forskere gjør for å tilrettelegge og gjennomføre aksjonslæringen. I vårt prosjekt arbeidet vi sammen med barnehagens lederteam og førskolelærerne gjennom styringsmøtene, veiledningene og på samlingen for å tilrettelegge for at aksjonslæring kunne skje.

Forskerrollen i det forskende partnerskap har flere kjennetegn (Bjørnsrud 2005, s.169-170).

Vi har satt disse kjennetegnene inn i en barnehagekontekst:

1. Forskeren anerkjenner og forholde seg til den kunnskapen og praksis som finnes i barnehagen.
2. Barnehagens leder og personale må tro på at forskeren kan bidra og tilføre kunnskap i aksjonslæringen
3. Forskeren er midlertidig inne i barnehagens arbeid, deltar på møter og i avgrensede arbeidssituasjoner
4. Forskeren fungerer som en prosessveileder.
5. Forskeren deltar aktivt i prosjektgruppa for å skape konstruktivt design som også tar være på aksjonslæringen
6. Forskeren har ikke rollen som en "flue på veggen" som rolig observerer det som skjer, men som en "sokratisk klegg" for å skape refleksjoner og dialoger i personalet.
7. Forskeren kan legge opp til en design hvor teknisk, praktisk og frigjørende forskning kan gå over i hverandre og styrer retningen.
8. Forskeren skriver rapporter, tekster og drøfter sine funn i forhold til teori.
9. I den utforskende skrivingen er det vanlig å bruke logg i alle faser for å innhente erfaringene.
10. Forskeren får kjennskap til sensitive situasjoner og hendelser i barnehagen. Av etiske hensyn kan både barnehageledelsen og førskolelærerne gjennomlese logger.

Bjørnsruds kjennetegn på forskerrollen ble en viktig rettesnor for vårt arbeid med barnehagen og ga oss konkrete holdepunkter å reflektere ut i fra.

Vår rolle

Prosjektbarnehagen ønsket et skreddersydd etter- og videreutdanningsprogram som bidro til at både førskolelærere og assistenter ser, hører og forstår barns bedre. Personalet måtte være villige til å utforske sin egen praksis og utvikle praksisen sin. Vår rolle var å utvikle et studium, lede studiesamlinger, veilede dem i deres arbeidsprosesser med utviklingsarbeidene, samt gi respons på dokumentasjon av egen læring og utviklingsarbeider gjennom mappeoppgavene. Vi ønsket å delta i bevisstgjøringsprosessen om barns medvirkning i barnehagen, og lære om hvordan et etter- og videreutdanningsprogram kan påvirke praksis i barnehagen. Dermed kunne ny kunnskap genereres samtidig som både barnehagens praksis og høgskolelærerens undervisningspraksis kunne forbedres. På den måten skulle det skje et bytteforhold mellom barnehagen og oss. I aksjonsforskning bør temaene som hentes fram komme fra personalet selv (Bjørnsrud 1999). Det betydde for oss at barnehagen måtte gå aktivt inn i prosjektet og selv ta ansvar for det som skjedde. Arbeidet i styringsgruppemøter sammen med representanter fra barnehagen og logger fra deltakerne bidro til å skape retning på etter- og videreutdanningsprogrammet.

Som faglærere i etter- og videreutdanningsprogrammet fungerte vi som prosessveiledere og ”sokratiske klegger” både under studiesamlingene, i våre veiledninger av studentenes utviklingsarbeider, og i tilbakemeldinger på studentenes mappeoppgaver. Bjørnsrud (1999) skriver om ” den sokratiske klegg” som metode i aksjonsforskningen. Denne kleggen, som skal reflektere og skape dialog med barnehagen, hjelper også med å finne retning i det videre arbeidet. Ifølge Bjørnsrud (2005) bidrar forskeren til at deltakerne utvikler sin evne til å begrunne praksis blant annet når forskeren inntar rollen som ”sokratisk klegg”.. Vi var forberedt på ”å stikke” i barnehagens praksis samtidig som vi selv måtte være åpen for å ”bli stukket” i vår forforståelse og våre teorier om hvordan barnehagen kunne ”se, høre og forstå barn bedre”. Den etiske dimensjonen i partnerskapet er viktig. Vi måtte forsøke å forstå det barnehagene forstod og samtidig forstå det barnehagepersonalet ikke forstod og møte det med respekt. Vi hadde en sentral rolle i utformingen av studiet, og utformet et forskningsopplegg for hvordan vi ønsket å samle inn data fra gjennomføringen av studiet. Gjennom vårt personlige engasjement og fagkompetanse ønsket vi som forskere å gi en analytisk beskrivelse av deltakernes praksis.

Tiller drøfter forholdet mellom forskerne og lærerne i sin bok *Aksjonslæring og det forskende partnerskap i skolen* (1999) hvor han reserverer aksjonsforskningsbegrepet til forskernes

domene, mens begrepet aksjonslæring knyttes til lærernes og skoleledernes arbeid. Overført til vårt arbeid, plasserer vi fou-prosjektet vårt i et forskende partnerskap med denne barnehagen. Vår tilnærming var som aksjonsforskere, mens barnehagens tilnærming var aksjonslæringens. I dette metodiske landskapet ønsket vi at gjensidighet, nærhet og dialog skulle gjelde. Samarbeidet skulle bidra til gjensidig utbytte. Partnerskapet skulle både hjelpe barnehagen med å utvikle kunnskapen sin om barns medvirkning. Videre skulle partnerskapet og hjelpe oss til å utvikle ny kunnskap som vi kunne bygge på i andre videreutdanninger og i utdanning til førskolelæreryrket.

Resultatet av aksjonsforskningen

Det er et krav i aksjonsforskningen at det skal produseres mer formelle tekster eller rapporter fra prosjektene. Vi ønsket å samle inn materiale for å kunne utvikle nye begreper og ny skriftlig forståelse av temaet ”se, høre og forstå barn” i barnehagens praksiser. Underveis i arbeidet har vi også produsert tekster og brukt våre erfaringer i grunnutdanningen av førskolelærere, i andre videreutdanningsstudier og i oppdrag mot kommuner og barnehager. Mens vi arbeidet med barnehagen, ville vi påvirke debatten om barns medvirkning, og vi ville drøfte hvordan ulike studier kan påvirke barnehagepraksiser. Denne dokumentasjonen omtales andre steder i rapporten.

3.1.3. Tekstanalyse

Å arbeide med tekster vil i vår sammenheng si at vi er opptatt av å få fram meningsinnholdet i materialet vi har tilgjengelig. Ifølge Johannessen og Tufte (2002) har dataanalysen to hensikter. For det første å komprimere, systematisere og ordne datamaterialet slik at det blir analyserbart. For det andre må man tolke og finne fram til perspektiver i tekstene. I og med at vi ønsket at prosjektet skulle være et forskende partnerskap, har informantene fått anledning til å gi respons og supplere/korrigere våre tolkninger av tekstene deres før rapporten ble ferdigstilt. Vi har i tillegg hatt en gjennomgang der vi presenterte våre foreløpige funn for dem, og der vi gjennom dialog fikk ytterligere presiseringer av synspunktene deres. I tillegg har de lest gjennom og godkjent rapporten før endelig trykking.

Teksttolkerens rolle er av vesentlig betydning i alt tolkningsarbeid. Allerede før det første møtet med teksten som tolkes, har vi en forestilling eller forforståelse av hva vi vil oppdage. Det er altså nødvendig med en presisering av hvilket perspektiv og hvilken referanseramme som legges til grunn for tolkningen. Som teksttolker må man være klar over sin rolle som tolker og den sammenhengen det er mellom forforståelse og dens innflytelse på forskningen. Vi har forsøkt å redegjøre for de teoretiske referanserammer vi støtter oss til tidligere i rapporten. Som teksttolker er det dessuten av grunnleggende verdi at vi etterstreber en pålitelig og sannferdig gjengivelse av teksten. I det legger vi at avsenderen, det vil si førskolelærernes budskap, blir presentert troverdig ut fra sin sammenheng. Tolkeren må unngå å tillegge utilsiktede intensjoner. Kildens troverdighet eller representativitet må vurderes i forhold til andre aktuelle kilder og i forhold til seg selv.

Hva er en *tekst*? I prosjektet representerer førskolelærernes logger, evalueringer, brev og metatekster ”teksten”. Tekstene er forskjellige, men kan likevel ha mange likhetstrekk. De vil alltid være en del av en tidshistorisk helhet og de er representative i forhold til barnehagens og personalets utvikling på et gitt tidspunkt.

Ifølge Johannessen og Tufte (2002) kan man dele inn den kvalitative analysen i faser. I den første fasen gjør man seg kjent med tekstene og får et helhetsinntrykk av materialet. Etter hvert utkrystalliserer det seg noen temaer og nøkkelbegreper, man utvikler noen koder som påvirker prosessen videre. Den tredje fasen omtales som kondensering, altså det å ”abstrahere det meningsinnholdet som ligger i de etablerte kodene” (Ibid s.116). Datareduksjonen er, ifølge Befring (1994), ikke noe som er atskilt fra analysen. Det medfører at vi ut fra vår forståelse har valgt vekk noen svar og fremhevet andre. *Det medfører at det blir skapt fokus på visse fenomen framfor andre, noko som gjer det mogleg å dra konklusjonar på eit systematisk grunnlag* (Befring 1994 s.63).

Tekstene ble kategorisert, og vi forsøkte å finne mønstre som ble vurdert i lys av eksisterende teori og forskning. Ifølge Johannessen og Tufte (2002:112) er det en ”vanlig teknikk å først organisere datamaterialet i kategorier som angis med kodeord” for å få tak i meningsinnholdet. Vi har tatt utgangspunkt i problemstillingen vår *Hvordan kan et etter- og videreutdanningsprogram bidra til at førskolelærere bedre ser, hører og forstår barn?* Men vi har organisert tekstene ved først å ta for oss hvordan ”ser, hører og forstår” førskolelærerne barn, og deretter hvordan et etter- og videreutdanningsstudium kan bidra til dette. Her drøfter

vi hvordan undervisningsformer som forelesninger, veiledninger og mapper eventuelt bidro til dette.

3.1.4. Spørreskjemaer/ evalueringer

Tradisjonelt sett er spørreundersøkelser knyttet til kvantitativ forskning der man skal kartlegge et fenomen i omfang eller størrelse. Dette prosjektet avviker fra en slik forståelse fordi spørsmålene vi har benyttet i første rekke er av åpen karakter. Hensikten var å få studentenes opplevelse, erfaring og tanker omkring et tema.

I underveis- og sluttevalueringene har vi brukt skalering ved at studentene skulle markere på en skala fra 0 til 10 hvor fornøyde de var for eksempel med undervisningen, veiledningen og så videre. Vi brukte også to skalaskjemaer i et forsøk på å få personalet til å si noe om hvor de var i prosessen med å bli bedre til å ”se, høre og forstå barna bedre” i barnehagen sin. Resultatene av disse er gjengitt i kapittel fire fordi det er relevant data da vi skulle finne svar på problemstillingene våre. Skalaskjemaene og spørreskjemaene ble også supplert med plass for kommentarer i tilknytning til hver skalering.

3.1.5. Fokusgruppe

Fokusgruppe er en form for gruppeintervju som vi benyttet i etterkant av studiet, og etter at vi hadde gjennomført hovedtyngden av analysearbeidet for rapporteringen. ”Fokusgrupper kan brukes som selvstendig metode for å avdekke nye forskningsområder eller undersøke velkjente problemstillinger fra deltakernes egen synsvinkel” (Johannessen og Tufte 2002 s.105). I tillegg understrekes det at fokusgruppene bør være homogene, men samtidig ulike for å skape dynamikk og variasjon i drøftingene. Vår fokusgruppe bestod av førskolelærere, men med representanter fra administrasjonen og de fire forskjellige avdelingene. Slik sett imøtekom vi kravet til representasjon i fokusgruppen. Samtalen bar preg av forskjellige syn på studiet og erfaringer i etterkant.

Vi presenterte foreløpige funn i undersøkelsen og ba førskolelærerne komme med kommentarer eller utdype, korrigere og supplere tendensene vi la fram for dem. I etterkant av

utskriften fra fokusgruppeintervjuet, ser vi at det tilførte og nyanserte flere synspunkter i forskningsmaterialet vårt. Førskolelærerne sendte også brev om studiet i etterkant av fokusgruppesamtalen vi gjennomførte med dem.

3.2. Prosjektets representativitet og generaliserbarhet

I forhold til spørsmål vedrørende representativitet og generaliserbarhet, er vi bevisste at prosjektbarnehagen delvis avviker fra den ”gjennomsnittelige norske barnehagen”. Barnehagen er større enn gjennomsnittet, har større tetthet av førskolelærere og har i tillegg slått sammen to og to avdelinger slik at antall barn er det dobbelte av en tradisjonell barnehageavdeling. Barna i prosjektbarnehagen er også en homogen gruppe der flerkulturelle barn og barn med særskilte behov er fraværende. I hvilken grad dette påvirker og styrer utviklingen og resultatet av henholdsvis studiet og prosjektet, er vanskelig å konkludere. Når det gjelder generaliserbarhet kan det være vanskelig å trekke slutninger som gjelder andre barnehager på bakgrunn av undersøkelsen. I stedet må man ta utgangspunkt i en gitt kontekst. ”Å forsøke å forstå hva som foregår i barnehagen, og foreta vurderinger, innebærer moralske spørsmål som hver og en av oss må ta opp og kjempe med” (Dahlberg, Moss og Pence 2002 s.169). Samtidig er det ikke slik at en annen barnehage vil gjøre mange av de samme erfaringene. I forhold til vår intensjon med prosjektet der ønsket var å undersøke prosjektbarnehagens egen fortolkning av læringsutbytte, har generaliseringen av prosjektet vært av underordnet betydning.

3.3. Etiske betraktninger

Ifølge forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap, jus og humaniora er det særlig tre typer hensyn som forskeren må ta hensyn til og tenke bevisst over (<http://www.etikkom.no/>:). Det er for det første *retten til selvbestemmelse og autonomi* som innebærer at de som deltar i prosjektet ”skal kunne bestemme over sin deltakelse” (Johannessen og Tufte 2002 s.67). Ut fra vår forståelse fikk studentene anledning til å avstå fra å være en del av vårt prosjekt, men samtidig hadde de ikke anledning til å reservere seg fra studiet som styreren påla dem. I hvilken grad dette punktet er helt ryddig, kan vi ikke konkludere med.

Det reises også flere andre etiske dilemmaer i dette rapporteringsarbeidet, og det er anonymisering av kilden. Vi har riktignok anonymisert barnehagen i utformingen av prosjektrapporten, men det er vel kjent i den aktuelle kommunen at nettopp denne barnehagen har gjennomgått dette studiet. Videre har vi som lærere fått godt kjennskap til barnehagen og enkeltpersoner gjennom samarbeidet i nesten tre år. Nærheten bidrar til godt innblikk, men det kan være en utfordring at man samtidig inntar distanse til feltet for ikke å bli nærsynt - og ikke minst, ivareta validiteten i resultatene av empirien.

Videre må forskeren utvise *respekt for privatlivets fred*. Det vil si at deltakerne skal bestemme hva som offentliggjøres av informasjon om for eksempel arbeidet deres. Det mener vi å ha tatt hensyn til både fordi studentene har visst at prosjektet ble fortløpende evaluert, at de har fått gi tilbakemelding på analysene underveis, og at de har godkjent rapporten før publisering. Det tredje punktet, *vurdering av risiko for skade*, er knyttet til at man må utvise forsiktighet i forhold til hva som publiseres, slik at det ikke oppleves ubehagelig og avstedkommer nederlag og problemer for informantene.

Ifølge Thagaard (2003) utvikler forskeren teoretiske perspektiver som er et resultat av ”gjensidig påvirkningsprosess mellom forskerens faglige forankring og tolkningen av mønstrene i dataen” (s.188). Utfordringen er imidlertid at forskerens perspektiv ofte vil være forskjellig fra informantens forståelse, hevder Thagaard. Det reiser noen etiske dilemmaer forskeren må ta ansvar for og løse på en måte som ivaretar informanten. Det kan være betimelig å peke på Baes (19997) understreking av definisjonsmakt og at det var svært vesentlig for oss at førskolelærerne skal få anledning til å uttale seg om de foreløpige funnene våre. Da vi samlet førskolelærerne og presentere noen tendenser tidlig i rapporteringsarbeidet, forsøkte vi meget bevisst å ikke frata informantene deres fortolkning og synspunkter.

Metodevalg handler om mange etiske betraktninger både i forhold til hva man velger å ta i bruk av data, hvordan man analyserer og tolker materialet. I dette prosjektet har informantene vært en avgrenset gruppe førskolelærere som vi som lærere og veiledere kom nært innpå. Det medførte at vi fikk innsikt i mange sider ved virksomheten og må utvise bevisste og reflekterte holdninger i utvelgelse og tolkning. Samtidig er det også vår styrke at vi samtidig som vi får tilgang til nærheten, innehar distansen ved å ikke være en del av den daglige virksomheten.

4. Presentasjon og drøfting av empiri

Resultatet av prosjektet er organisert i to hoveddeler som for det første handler om hvordan førskolelærere viser at de ”ser, høre og forstår barna bedre”. Den andre hoveddelen redegjør for hvilke elementer i studiet som var utslagsgivende for studentenes læring og kompetanseheving. Innenfor disse to hovedområdene har vi organisert funnene i flere undertemaer ut fra samme lest som presentasjonen av anvendte teorier.

4.1. Hvordan viser førskolelærere at de ser, hører og forstår barn bedre?

Med utgangspunkt i studentenes evalueringer og logger har vi sett nærmere på hva studentene uttrykker i forhold til at de skulle bli bedre i å se, høre og forstå barn. I det ligger det en forventning om at barn skulle bli mer sentrale i arbeidet, og at fokuset og resultatet av studiet skulle være rettet mot dem. Som pekt på i teorikapittelet, utkrystalliserte det seg noen emner som er systematisert i følgende underpunkter:

- synet på barn
- barnefokus
- barns medvirkning
- konsekvenser for den voksnes rolle
- konkrete metoder som bidrar til at barn blir mer synlige

4.1.1. Endret syn på barn?

Den største forskjellen er nok mine holdninger og væremåter overfor barna ¹

I forelesningene har vi formidlet og vektlagt et grunnleggende syn på barn som er tuftet på likeverd og kompetente deltakere. Gjennom eksempler og spørsmål oppfordret vi til refleksjon og egenvurdering av førskolelærernes syn på barna i barnehagen. I tillegg la vi opp til drøftinger i grupper der personalet ble bedt om å formulere hvordan deres syn på barn kom til uttrykk.

¹ Metatekst fra presentasjonsmappe

Studentene konkluderer med at studiet har bidratt til holdningsendring i forhold til synet på barn og at egne verdier, holdninger og væremåter har utviklet seg. *Studiet har gjort meg mer bevisst på det daglige man gjør med barna og hvorfor man gjør det og hvorfor det er viktig* skriver en av studentene². De fleste gir uttrykk for at de har blitt mer bevisstgjorte i forhold til måten de er sammen med barna på. *Så bevisstgjøringen rundt eget ståsted har for meg vært den største utfordringen gjennom disse to årene, og min væremåte sammen med barn og voksne*, skriver en annen student³. Hva endringene konkret består i, kommer i mindre grad til uttrykk. Unntaket er informantene som skriver at: *jeg sjeldnere sier nei når barnet spør om det kan få lov til noe. Jeg tenker generelt mer på at barna har noe viktig å bidra med, og at det er min oppgave å fange opp dette*⁴.

Det ser ut til at begrepet *bevisstgjøring* er svært beskrivende og relevant for prosessen de fleste studentene har gjennomgått. Å bli bevisst er fundamentalt for å kunne skape endring og utvikling, men vi har ikke tilstrekkelig og detaljert data til å kunne si hva bevisstgjøringen omfatter. De er utvilsomt mer opptatt av barnas posisjon, men om det vil si at de har endret holdning fra å se på barn som et objekt til en subjekt-holdning, vet vi ikke nok om. Man kan selvfølgelig også undre seg over at logger og refleksjoner er forholdsvis generelle. Kan det bety at førskolelærere gjennom utdanning og i yrket ikke utfordres nok til å artikulere sin kompetanse, eller er det slik at denne kompetansen er vanskelig å sette ord på? Relatert til Ekholm og Hedins (1993) uttrykk ”det sitter noe i veggene”, kan det i alle fall se ut til at prosjektbarnehagen utvikler nye samværsformer når det gjelder å omgås barn. Det ”sitter noe annet i veggene” nå enn ved studiestart, skal vi tro førskolelærernes vurderinger.

4.1.2. Hvordan bli mer fokusert på barn?

*Barnefokus gjenspeiles i årets pedagogiske plan, og i innholdet på møter og planleggingsdager*⁵

Når det gjelder empirien fra studentene i tilknytning til det å være fokusert på barna, er det spesielt to stikkord som går igjen i materialet. Det er *tid* til barna og *samtaler/ dialoger* med barna. I en oppsummering av studiet skriver en student at de *har tid til å stoppe opp og det er*

² Refleksjonslogg om eget læringsutbytte

³ Metatekst til presentasjonsmappen

⁴ Metatekst til presentasjonsmappen

⁵ Metatekst til presentasjonsmappen

akseptert blant medarbeiderne at det er greit å bruke lengre tid i garderoben til den gode samtalen. Barnefokus handler på den ene siden om å være opptatt av og nær barna. Så ut fra et slikt perspektiv blir nettopp det at førskolelærerne vil bruke mer tid et sentralt element. En annen side er det å fange hva barna selv er opptatt av. I rammeplan for barnehagen (1996) brukes begrepet ”barneperspektiv”.

Det er personalets plikt som ansatte i barnehagen å alltid jakte på barneperspektivet når virksomheten planlegges. Det medfører at en til enhver tid må veie behovet for styring og ledelse av virksomheten opp mot barnas behov for å være barn på egne premisser og ut fra egne interesser (R96 s.18).

Rammeplanen presiserer ikke hva som ligger i barneperspektivet, men Kampmann definerer det på følgende vis: ”Børneperspektivet er således de voksnes forsøg på at forstå og sætte sig ind i de tanker og opfattelser, barnet har af sit eget liv” (Kampmann 2000 s.25). Personalet skal være på leting etter barns intensjoner og opplevelser for å kunne skape meningsfulle sammenhenger for barn. Det kan man vanskelig få til hvis man ikke tar seg tid til å høre på og snakke med dem. Det at studentene prioriterer samtaler og dialoger med barna kan tyde på at de er bevisste hvordan de kan få tak i barns perspektiver. I undervisningen tok vi utgangspunkt i Berit Baes (1997) presisering av å la barn være eksperter på å definere sine opplevelser og at de voksne må være åpne og bekrefte barnas innspill til dem. Førskolelærerne gir uttrykk for at de prioriterer tid til dialoger i situasjoner der barna uttrykker behov for det. Det ser også ut til at det er utviklet en felles plattform og legitimering for det å være barnefokusert slik denne studenten skriver i en oppsummering: *Voksne er bedre til å minne hverandre på at det er barna vi er der for.*

I mars 2005 ble hele personalet, 32 førskolelærere, assistenter og fagarbeidere bedt om markere på en skala fra 0 til 10 hvor de ville plassere barnehagen nå i forhold til å se, høre og forstå barn i barnehagen sin. Dette er hentet fra LØFT-metoden (J.Langset 1999) som er en løsningsfokusert tilnærming som kan anvendes i organisasjons- og ledelsesutvikling. I tillegg til oppgaveteksten stilte vi følgende tre spørsmål 1) Hvorfor plasserer du deg der og ikke lavere? 2) Hva har ført dere dit? Noter ned dine begrunnelser. Til slutt var det satt av plass til avsluttende kommentarer som vi kalte ”Annet”. Dette vurderingsarbeidet ble gjort individuelt og i grupper der skåringene og kommentarene ble samlet, diskutert og prioritert av gruppen. Resultatet fra oppsummeringene presenteres sammen med noen av synspunktene og svarene på spørsmålene som kommentarer til tabellene:

Tabell 1: I forhold til: Å se, høre og forstå barn i NN barnehage – hvor på en skal fra 0 til 10 vil du plassere NN barnehage nå?

I liten grad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	i stor grad
--------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------------

Gjennomsnittet er på 6,2.

Vi tar individuelle hensyn – vi gjør forskjell.
Vi fanger opp barns interesser når vi velger aktiviteter.
Vi lytter, er fleksible og vurderer, har økt bevissthet i forhold til det vi gjør og det vi ikke gjør.
Vi er mer forpliktet (kontrakt med Eik) til å se, høre, forstår barns ”bedre”. Vi var gode før også, men nå har alle avdelingene fokus på hva ”sine barn” har behov for og trenger – og holder dette fokuset over lengre tid.
Voksne er bedre til å minne hverandre på at det er barna vi er her for.
Fast punkt på avdelingsmøtene.
Mer barneperspektiv- vi ønsker deres stemme og synspunkter.
Vi spør mer (hva de vil gjøre nå)
Flere dialoger, mindre beskjeder mellom barn og voksne.
Mer tid til ”den gode samtale” eks i garderobesituasjonen.
Har tid til å stoppe opp og det er akseptert blant medarbeiderne at det er greit å bruke lengre tid i garderoben til den gode samtalen.
Barna er med på våre ”møter”.
Barna får større fokus i planleggingsarbeidet.
Lettere og se, samtale med det enkelte barn i mindre grupper.
Møtene våre er planlagt med fokus på å se, høre og forstå barn.
Valg av aktiviteter, mat mv.
Bruk av ulike metoder, eks praksisfortelling, barnegruppeinndelinger, samtaler osv.

Ifølge personalet ser det ut til at endringene i synet på barn har bidratt til at hele personalet er mer opptatt av å gi barn tid til å komme frem med sine synspunkter, til å skape gode samtaler, til å være tett på barna og det enkelte barnet. *Vi lytter, er fleksible og vurderer*, skriver en førskolelærer i sin kommentar. Denne kommentaren ivaretar Kampmanns definisjon av å innta et barneperspektiv som vil si ”de voksnes forsøg på at forstå og sette sig ind i de tanker og opfattelser, barnet har af sit eget liv” (2000 s.25). I tillegg har ønsket om mer barnefokus bidratt til konkrete utslag som at spørsmål og temaer knyttet til barn står på sakslisten for møter og de gjenspeiles også i planene. Når vi relaterer disse kommentarene til spørsmålene som fulgte med skaleringen, er det fra vårt ståsted ganske generelle svar personalet gir. Her må det tas høyde for at hele personalet er involvert og at det kan være krevende å gi begrunnelser for assistentgruppen.

Skaleringen viser at personalet synes de har et godt stykke vei å gå. Gjennomsnittet på 6,2 synliggjør personalets egenvurdering og at de generelle og forholdsvis diffuse svarene må sees i sammenheng med dette.

Vi formulerte også et spørsmål knyttet til hvor de ønsket å være om ett år. Hovedpoenget her var å få personalet til å artikulere egne målsettinger og visjoner. I tillegg til spørsmålet som er vist i tilknytning til tabell 2, stilte vi følgende utfyllende spørsmål: 1) Hva er annerledes da i forhold til nå? Hva må til for at dere skal komme dit?

Tabell 2: I forhold til hvor du ønsker/håper at NN barnehage skal være om 1 år – hvor på skalaen vil du plassere barnehagen?

I liten grad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	i stor grad
--------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------------

Gjennomsnittet er på 8,4.

Man må lage avtaler, for å få tid til for eksempel enkeltbarn
Diskutere for å få en felles forståelse av å se, høre og forstå barn.
Innhold tilpasset den enkelte aldersgruppe
Bruke dokumentasjon til refleksjon → endring → ny dokumentasjon sammen med barna.
→ få fram barnas ”stemme”.
Barn har større grad av medinnflytelse.
Barna blir mer tatt med i planleggingsarbeidet: lager egne invitasjoner, barna har større mulighet til å velge innholdet i barnehagen:
Ved å spørre dem (intervju)
Ved å observere hva de holder på med (se, høre, tolke)
Vi er flinkere til å reflektere, diskutere det som skjer med barna, i dagliglivet: øke bevisstheten, grunnlaget for handling i forhold til det enkelte barn, barnas behov/interesser er det vi jobber med!
Bli bedre på å gi større individuelle utfordringer/krav. Spør barna. →Hjelpe dem å se. Skape spennende situasjoner.
Ha verdidiskusjoner: Ulike regler – målene med det vi gjør
Samlingsstund – mindre formidling mer samtale
Samling i mindre grupper
Tid → stoppe opp og lytte, prioritere, effektive møter, god planlegging
Spørre barna mer → om hvilke aktiviteter, rutiner, innhold på dagen, uka med mer, om innhold på temaarbeid + vurdering av temaarbeid
Ha barnemøter og barneintervju
Ikke bare si ”nei”, men forklare barna hvorfor
Voksne må få felles forståelse, forhold og oppfatning →felles grenser og regler
Kanskje det at fokus på barna ikke snakkes så mye om, det bare gjøres som en naturlig del av hverdagen (ment positivt)
Gode dialoger i fokus ”store ører, mindre munn”

Gjennomsnittet for denne skaleringen er på over 8. På bakgrunn av det kan vi legge til grunn et optimistisk syn i personalgruppen på at de tror de skal utvikle seg og bli bedre i å *se, høre og forstå barna* i barnehagen. Det påfallende er, sammenlignet med det forrige spørsmålet, at de utfyllende kommentarene er blitt mer konkrete. Hva kan forklaringen være? For det første kan våre utfyllende spørsmål utfordret dem til å bli mer konkrete. For det andre kan vi tenke oss at de er i en prosess der drøftinger og refleksjoner i gruppene resulterte i mer håndgripelige innspill etter som tiden gikk. Uansett, i forhold til hvor de ønsker å være om ett år, skriver de at de ønsker å videreutvikle det som allerede er skjedd av positive endringer. Det vil si fortsette bevisstgjøringen i forhold til samhandling med barn og at det skal komme til uttrykk i handlinger. To nevner konkret samlingen i barnehagen og ønsker at den skal organiseres i mindre grupper, med mer samtale og mindre formidling fra personalet. De skriver at de må spørre barn mer, og ellers handler det om å fortsette dialoger med barn som kanskje innebærer en annen voksenrolle enn for to år siden? Videre setter de ord på at de som personalgruppe må fortsette sine interne drøftinger om verdisyn, og avklaringer om hva som ligger i uttrykket ”se, høre og forstå barn bedre”.

Responsen personalet gir er merkbare i forhold til innholdssiden. Med det mener vi at de setter ord på konkrete handlinger, for eksempel at man skal spørre barna mer. Men det i seg selv behøver ikke bety at man inntar barns perspektiv. Som vi senere skal vise til, kan spørsmål også være kontrollerende og medføre mindre innflytelse for barna. *Hvordan* man er i samspill med barna er altså en dimensjon som må konkretiseres og reflekteres over. Hva gjør man i møte med barn for å være anerkjennende og aksepterende vis-à-vis dem? Denne siden av å være barnefokuset kommer i liten grad til uttrykk i datamaterialet vårt.

4.1.3. Fikk barn mer medvirkning?

Barnemedvirkning har festet seg mest⁶

Allerede på den første studiesamlingen i februar 2004 var ett av temaene for forelesningene ”barns medvirkning” i forhold til pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen. Oppmerksomheten var rettet mot hvilke måter barn kan innlemmes i planleggings- og vurderingsarbeid (møter, samtaler, praksisfortellinger osv.) Vi var også opptatt av hvilke

⁶ Fra sluttevalueringen.

konsekvenser det ville få for voksenrollen i barnehagen når barn plasseres sentralt og omhandles som subjekt, og at en vesentlig side ved relasjonen er den asymmetriske makten fra personalet overfor barna. I ettertid ser vi at studiet var i forkant av ny paragraf i Lov om barnehager (2006) og vektlegging av barns medvirkning i den reviderte rammeplan for barnehagens innhold og organisering (2006). Vi understreket i våre samtaler og forelesninger at medvirkning forutsetter førskolelærere som har gode relasjoner og god kommunikasjon med barna, der de er lydhøre og på leting etter barns opplevelser. Vi viste til at det eksisterer noe forskning som dokumenterer at barn synes de har for lite innflytelse på barnehagedagen sin (Indrebø Næs 1995, Søbstad 2002). Det var også sentralt å peke på hvorfor dette er vesentlig for barn med begrunnelse i den demokratiske rettigheten de har nedfelt i barnekonvensjonen. Videre at det styrker barns læring og utvikling av identitet. I tillegg ble det gitt oppmerksomhet mot metoder som kan fremme barns medvirkning som for eksempel at de trekkes med i planlegging og evaluering, ta i bruk barnemøter, og ikke minst anvende den naturlige og viktige samtalen med dem.

Materialet og kommentarene fra førskolelærerne som berører temaet barns medvirkning kommer fra refleksjonslogger der de skal sette ord på læringsutbyttet sitt, en logg der oppgaveteksten er ”min egen væremåte for å fremme barns medvirkning i barnehagen”, og i sluttevalueringen og metatekster til presentasjonsmappene. I datamaterialet framkommer det flere perspektiver i tilknytning til temaet. Vi har organisert analysearbeidet i tre områder.

Endret syn

For det første setter de ord på at de har endret syn på hva barns medvirkning handler om. En karakteristisk kommentar fra en av studentene er⁷:

Jeg har endret meg fra å tro at barns medvirkning handlet om barns rett til å ta valg til det at barn skal være med å medvirke. Der barna før fikk bestemme fredagsmaten til at barna nå er med å finne sammen til en rett, være med å handle og lage maten.

Studiet har opplagt bevisstgjort dem om at temaet ”medvirkning” kan forstås på mange måter og at det betyr noe mer enn bare en instrumentell forståelse av at barn skal få bestemme for eksempel hva det vil ha på maten eller hvilken gruppe de vil delta i. De uttrykker at de har fått et videre perspektiv og et mer nyansert syn på barns medvirkning, blant annet gjennom

⁷ Metatekst til presentasjonsmappen

diskusjoner i studentgruppen. Flere nevner at de lar barna velge mer mellom ulike aktiviteter (tegne, male, ta med seg leker ut for å sitte på et teppe, og bygge lego). En skriver⁸ at de *har fått lov til å leke inne i utetiden hvis de har hatt en fin lek før lunsjen*. For eksempel avviker personalet fra regelen om at alle må være ute og gir noen lov til å fortsette leken inne. Det å prioritere tid sammen med barn gjør at de kjenner at de er mer nær barna. På dette område har vi lærere erfart en progresjon i forståelsen av medvirkning. I begynnelsen ga studentene uttrykk for at medvirkning betydde at for eksempel barn skulle bestemme hvilken lekegruppe de ville være med på. I sluttevalueringene understreker de at medvirkning er mye mer, blant annet at barn skal ha innflytelse på mange områder av barnehagedagen fordi det er barna som er brukerne. En av studentene setter ord på utviklingen som har funnet sted i et refleksjonsnotat om egen væremåte og barns medvirkning: *Før, da vi snakket om barns medbestemmelse, synes jeg det handlet om at barn skulle bestemme alt i barnehagen, og om de skulle velge mellom ulike alternativer på for eksempel hva de skulle gjøre den dagen. Barnemedvirkning derimot forteller meg at det handler om å ta barn med på det de vi gjør og det vi bestemmer i barnehagen.*

Ordet ”å velge” blir hyppig nevnt når førskolelærere snakker om barns medvirkning. Men får barna velge mellom noe som er interessant og engasjerende for dem, eller blir det innflytelse på ”lissom”? I teorikapitlet har vi vist til kilder som hevder at reell medvirkning betinger at vi forlater ”vår vante posisjon som autoriteter på barns oppvekstvilkår” (Martens og Sandgren 1999 s.11). Det å gi barn valgmuligheter har alltid vært en tradisjon i barnehagen – altså må vi videreutvikle og stille større krav til en utvidet forståelse. Dessuten kan barn kun velge mellom de alternativene personalet gir dem.

Kvalitet i relasjon og kommunikasjon

Det andre området førskolelærerne definerer medvirkning i forhold til er *kvaliteter ved relasjonen og kommunikasjonen* med barna. En skriver i loggen at kvalitet i samspill med barn er ”dialog med barna”. En annen nevner⁹ at det ikke bare handler om å la barn velge ved å spørre hva de liker å gjøre eller at de får være med å utforme en aktivitet, *men også i høysete grad at jeg tar dem på alvor, ser behovene, prøver å tolke kroppsspråk og gir den alternativer*. De reflekterer rundt spørsmål som hvordan de skaper forutsetninger for barna

⁸ Individuell logg om egen væremåte som fremmer barns medvirkning

⁹ Logg om egen væremåte som fremmer barns medvirkning

slik at de kan komme frem med sine opplevelser, forståelser og ønsker. Slik svarer en annen student i tilsvarende logg som ovennevnte:

Hvordan møter jeg barn når jeg snakker med dem? Var føringen der, lot jeg barnet tenke over hva jeg spurte det om, hvordan var settingen rundt. Jeg føler det er mange spørsmål å stille rundt dette med barnemedvirkning. Det jeg føler at jeg må prøve og øve, skal jeg som voksen bli bedre på å la barn medvirke og få innflytelse så må jeg først og fremst la den få lov og jeg må gi dem tid.

I forbindelse med ønske om å videreutvikle relasjonen mellom personalet og barna skriver en av førskolelærerne¹⁰ at *Jeg tror det er lurt å bruke praksisfortellinger jevnlig på avdelingsmøter. På den måten reflekterer og bevisstgjøres hele personalet på det vi faktisk gjør i det daglige.*

Det krever bevisst trening for å kunne være undrende, utforskende og åpen sammen med barn og ikke servere dem de ”rette” svarene. Igjen finner vi ikke uttrykk for hva de gjør annerledes eller mer og mindre av. Det gjentakende er at de tar seg mer tid til å lytte til barnet og de er mer åpne for barnas innspill, men det betyr ikke at kommunikasjonen og relasjonen nødvendigvis er endret.

Et didaktisk perspektiv

Det tredje område som utpeker seg i analysene om barns medvirkning er det mer *didaktiske* ved temaet, det vil si at barn skal få mer innflytelse på planlegging av innholdet i barnehagen. For eksempel trekkes barna med når de skal planlegge karneval. Man bruker mer av barnemøter og intervju for å inkludere dem. Og ikke minst spør de voksne oftere om deres syn på saken. Fra vårt ståsted er det dekning i studentevalueringene og kommentarene til å trekke konklusjonen at medvirkning er et område der førskolelærerne har fått tak i intensjonen i lovparagrafen om barns medvirkning. Det har skjedd en endring i synet fra å tenke at dette handler om at barn skal velge, til at de er mer jevnbyrdige deltakere som skal ha sin rettmessige innflytelse på barnehagens virksomhet. Utfordringen videre setter de også ord på: prioritere tid til å stoppe opp og lytte mer, skape effektive møter og trekke barna mer inn i temaarbeid. Dette er likevel ikke så enkelt som det kan høres ut for. For det fordrer en avklaring i hva barna ikke skal ha innflytelse på. To av førskolelærerne er opptatt av at å sette grenser for barna kan komme i konflikt med medvirkning.

¹⁰ Strukturert refleksjonslogg

4.1.4. Konsekvenser for førskolelærerrollen vis a vis barna

Mer fokus på våre rolle som pedagoger sammen med barn. Hva lærer vi sammen med barn?¹¹

I studiet var førskolelærernes rolle vis-à-vis barna et gjennomgående tema for nesten alle samlingene. Dette gjenspeiles også i temaene ”syn på barn”, ”barnefokus” og ”barns medvirkning”. Det er temaer som går over i hverandre, men vi ønsket å se om det utkrystalliserte seg noen konkrete endringer i førskolelærerens relasjoner til barna etter studiet. Med utgangspunkt i Berit Baes (1997) inndeling i noen væremåter som skaper selvutvikling for barn, har vi kategorisert endringene slik:

Første punkt, forståelse og innlevelse:

Ifølge Bae (1997) handler det å vise forståelse i denne sammenhengen om å forsøke å få tak i meningen eller intensjonen i barnets formidling av tanker, forståelser, opplevelser eller meninger. Ved å være lyttende og ha et konsentrert fokus på barna, også de metakommunikative signalene, viser førskolelæreren innlevelse vis-à-vis barna.

Førskolelærerne hevder at de setter av mer tid til samtale for å fange barns uttrykk (meninger, synspunkter, opplevelser). Det har resultert i flere dialoger med barna og mindre beskjeder fra personalet til barna, hevder de. *Vi setter av mer tid til ”den gode samtale” eks i garderobesituasjonen*, skriver en av førskolelærerne i egenvurderingen av hvordan de er blitt bedre til å se, høre og forstå barna i barnehagen. En annen skriver i samme evalueringen at *det er akseptert blant medarbeiderne at det er greit å bruke lengre tid i garderoben til den gode samtalen*. Videre har de gjort noen didaktiske grep for lettere å få tak i barnas meninger, nemlig dele dem inn i mindre grupper. Slik vi tolker disse utsagnene er førskolelærerne oppriktig opptatt av å skjønne barna og vise at de bryr seg om deres innspill. I hvilken grad det kommer til uttrykk og hvordan kvaliteten på innlevelsen er, har vi ikke data til å vurdere. Første steg er uansett å bli bevisst og vise vilje til å styrke denne siden av yrkesutøvelsen. Slik beskriver en student egen væremåte og barns medvirkning¹²: *Jeg må stimulere barna til å tenke selv og oppmuntre dem til å gi uttrykk for sine tanker og meninger. Jeg føler at jeg er i gang, men jeg ønsker å bli bedre. Det er barnas forestillinger, meninger, erfaringer og opplevelser som, jeg vil at skal ha innflytelse på det jeg som voksen gjør i barnehagen. Vi mener at førskolelærerne i prosjektbarnehagen viser forståelse og innlevelse. Men det*

¹¹ Logg om egen læringsprosess

¹² Refleksjonsnotat

forutsetter at de arbeider videre med holdninger og verdier, hvilket den nye årsplanen kan underbygge at de gjør.

Andre punkt; bekreftelse:

Å bekrefte barns opplevelse vil ifølge Schibbye si å ”gi kraft til den andres opplevelse” (1988 s.170). For å kunne bekrefte barnet forsettes det at man har vist forståelse og lyttet til barnets budskap enten det er verbalt eller non-verbalt. Bae presiserer at det ikke betyr at vi skal være enige eller uenige i barnets uttrykk, og at man derfor bør unngå å speile en vurderende kommentar. Bekreftelsen er koblet til barnets opplevelse og at vi viser at vi har fått tak i den. Et godt alternativ for personalet er å stille spørsmål på en åpen, undrende og aksepterende måte. Da kan kanskje barnet kommentere og utdype synspunktet sitt.

I materialet fra førskolelærerne finner vi ikke noe som direkte synliggjør at de vektlegger bekreftelse av barns utsagn eller synspunkter. Følgende¹³ er likevel representativ for endring av innstillingen hos studentene: *Jeg tenker generelt mer på at barna har noe viktig å bidra med, og at det er min oppgave å fange opp dette.* Når barnas innspill blir tatt på alvor og kanskje til følge, har personalet bekreftet barnet. Poenget til Hundeide (i Tholin 2003 s.56) er imidlertid at personalet og barnet skal oppleve et intersubjektivt fellesskap. De kan dele en opplevelse som for eksempel et barns fortelling. Schibbye (1988 s.170) oppfordrer førskolelærere til å ”gi kraft til barnets opplevelse” ved å speile barnets innspill. Bekreftelsen styrker det intersubjektive fellesskapet som oppleves som positivt for begge parter og for barn, som alle andre, er bekreftelse av en følelse eller en tanke, en måte å bli sett på. Ergo er bekreftelse sentralt for å se, høre og forstå barna slik visjonen for barnehagens utvikling er formulert.

Det tredje punktet: åpenhet, kunne oppgi selvkontroll

En annen side ved voksenrollen er å kunne innstille seg på at barnet skal formidle noe viktig og legge bånd på sine egne synspunkter. Som nevnt tidligere har vi snakket om ”store ører og mindre munn” i studiet. Dette begrepet bruker også studentene i blant annet logger og mapper. Utrykket henspeiler på at personalet skal lytte mer og snakke mindre ved for eksempel måltider og samlinger. Førskolelærerne bereder grunnen for at barnas stemmer skal komme frem og unngå å være kontrollerende i kommunikasjonen med barna ved å stille

¹³ Metatekst til presentasjonsmappe

spørsmål som er lukkede og definerende i formen. Bae (1997) vektlegger at personalet må tåle å ikke vite hva barnet kommer til å si eller gjøre og unngå lukkede kunnskapsspørsmål som barn øyeblikkelig oppfatter at vi har svaret på.

Førskolelærerne nevner at de i løpet av studiet har arbeidet med seg selv for å være mer fleksible. Ifølge Tholin (2006 s.130) er det sentralt at førskolelærere "tåler det *uforutsigelige*, tør å ta ting på sparket og tolererer at arbeidsdagen i barnehagen ikke blir som planlagt" når barn skal få innflytelse og medvirke i barnehagen. Førskolelærerne i prosjektbarnehagen hevder at når barn kommer med forslag avvises de ikke øyeblikkelig selv om det er noe bestemt som står på planen. *Vi lytter, er fleksible og vurderer, har økt bevissthet i forhold til det vi gjør og det vi ikke gjør*, skriver en av dem på utfyllende kommentarer om hvordan de bedømmer at de ser, hører, og ser barna bedre nå. Denne endringen rokker ved synet på egen rolle. Det ser ut til at personalet i denne barnehagen har vært vant til å tenke om seg selv at de vet best hva som er bra for barn, og at det derfor er uvant å trekke barn med som ressurser og sentrale bidragsyttere i barnehagens planer og vurderinger. *Studiet har bidratt til å se at voksne kan lære av barn*¹⁴.

Det er en utfordring for de fleste førskolelærere å trekke barn med i planleggings- og vurderingsarbeid slik rammeplan for barnehagen pålegger dem, og det finnes lite tradisjon for det. Det fordrer noen metoder å innlemme barn i slikt arbeid, og det fordrer evnen til å være åpen og innstille seg på endringer, justeringer av planer og opplegg underveis. For den som liker forutsigelighet og faste rutiner, kan det bli en stor ny oppgave å mestre.

Det fjerde punktet: selvrefleksjon og avgrensethet

Å være selvreflektert og avgrenset innebærer å ha evnen til å være sitt eget objekt. Da må man ifølge Bae (1997) være i stand til å skille mellom det som foregår i en selv og i andre. Med andre ord mine opplevelser kan skille seg vesentlig fra barnets opplevelse av for eksempel en bestemt situasjon. Refleksjoner er et sentralt stikkord. Refleksjon betyr overveielse, ettertanke og tilbakekastelse. Det har liten hensikt å arbeide med voksenrollen hvis førskolelærerne ikke samtidig forsøker å bevisstgjøre seg sine egne holdninger og handlinger gjennom økt selvrefleksjon. Gjør førskolelærerne mer av det? Ja, endring i synet på barn og bevisstgjøring og egenrefleksjon om væremåte, holdninger viser det. Vi har *mer fokus på våre roller som*

¹⁴ Metatekst til presentasjonsmappe

pedagoger sammen med barn. Hva lærer vi sammen med barn? skriver en av førskolelærerne¹⁵. Følgende metatekst fra en presentasjonsmappe er en tydelig stemme om utvikling av selvrefleksjonen:

Jeg er blitt flinkere til å reflektere over min egen jobb, og hvordan jeg er sammen med barna. Så bevisstgjøringen rundt eget ståsted har for meg vært den største utfordringen gjennom disse to årene, og min væremåte sammen med barn og voksne.

Det kommer ikke så mange direkte refleksjoner eller utsagn som peker på at førskolelærerrollen er endret, men det er gjennomgående at personalet etterstreber en annen samværsform med barna som er preget av mer likeverdighet. Endringen går i retning av å være mer fokusert på barns synspunkter og meninger, og at opplevelser bidrar til at det er mindre sentralt hva førskolelæreren tenker. Flere skriver at de tar seg mer tid til å la barns uttrykk komme fram og at de er mer fleksible. Det har, slik vi oppfatter det, medført en endring fra forutbestemte planer fra personalet til at planer endres som en konsekvens av barns økte innflytelse.

4.1.5. Metoder som kan gjøre barna synlige

*Jeg tror det er lurt å bruke praksisfortellinger jevnlig på avdelingsmøter. På den måten reflekterer og bevisstgjøres hele personalet på det vi faktisk gjør i det daglige.*¹⁶

I undervisningen og i samlingene har vi arbeidet med metoder og prosesser som kan bidra til økt fokus på barns synspunkter. Vi har tonet ned bruk av tradisjonelle observasjonsmetoder som løpende protokoll og kartleggingsskjemaer, til metoder der barns stemmer mer direkte kommer til uttrykk gjennom for eksempel samtaler, intervjuer, praksisfortellinger og fotografier. Videre har vi vært opptatt av hvordan disse dokumentasjonsformene kan danne grunnlag for videre refleksjoner sammen med barna og mellom personalet.

Førskolelærerne viser til at kunnskap om praksisfortelling som metode ga dem særlig nyttige innspill i å utvikle praksisen sin. De lærte å se barna tydeligere ved å bruke praksisfortellinger, hevder de. Flere har skrevet om det læringsutbyttet de har hatt i personalgruppen ved å bruke praksisfortellinger. En av informantene skriver¹⁷: *Jeg tror det er lurt å bruke praksisfortellinger jevnlig på avdelingsmøter. På den måten reflekterer og*

¹⁵ Logg om egen læringsprosess

¹⁶ Refleksjonslogg etter en studiesamling

¹⁷ Individuell strukturert refleksjonslogg

bevisstgjøres hele personalet på det vi faktisk gjør i det daglige. Metoden sees både som en måte å få mer fokus på førskolelærerrollen, men også som en måte å få mer oppmerksomhet mot barna.

Empirien synliggjør at førskolelærerne ser for seg noen metoder som har bidratt til mer fokus på barn og gitt dem økt innflytelse i barnehagen. *Bruk av ulike metoder, eks praksisfortelling, barnegruppeinndelinger, samtaler har vært aktuelle metoder,* skriver en av førskolelærerne i en logg om utbytte av studiet. Dette handler blant annet om at de er bevisste på at barns uttrykk skal trekkes inn i diskusjonene på personalmøter, ledermøter og avdelingsmøter. Kanskje er det særlig på det administrative nivået at det skjedde en endring på dette punktet? I materialet kommer det frem et ønske om å flytte fokus på møtene over fra organisering og diskusjon om arbeidsoppgaver, til arbeidet på avdelingen sammen med barna og at bruk av praksisfortellingene kan bidra til dette.

Når det gjelder å arbeide videre med metoder som kan gjøre barna mer synlige, handler det om å videreutvikle kompetansen i pedagogisk dokumentasjon. De ønsker å bruke dokumentasjon til å skape refleksjon sammen med barn. Det er flere som er godt i gang med det, men som de ønsker å fordype seg mer i pedagogisk dokumentasjon.

4.2. Hvilke elementer i studiet var utslagsgivende?

Det har vært vesentlig å avdekke hvilke elementer i studiet som har vært sentrale for førskolelærernes læring. Det betyr at vi på bakgrunn av empirien fra evalueringer, logger og mappeoppgaver ønsker å få tak i hvilke elementer i studiet som har vært utslagsgivende. Vi har systematisert og delt datamaterialet inn i forhold til i hvilken grad studiesamlinger, mappearbeid, veiledning, ledelse av utviklingsarbeid og faglitteraturen har bidratt til det faglige utbytte.

Vi har valgt å presentere studentenes sluttevalueringer av studiet der de har fylt ut et skjema med skala fra 1 – 10 med plass til utfyllende kommentarer. Skjemaet ble fylt ut på siste samling i studiet. Totalt har 10 studenter fylt ut evalueringsskjemaet. Det er tatt med et utvalg av kommentarene til hver skala som er dekkende for et totalbilde.

4.2.1 Om studiesamlingene

*Se lyset sammen er bra!*¹⁸

Vi hadde i alt åtte studiesamlinger som ble planlagt med utgangspunkt i studieplanen og i samarbeid med styringsgruppen. Om utbyttet av samlingene skriver en førskolelærer at forelesninger bidro til å bli *pirket borti*¹⁹. Flere skriver at de likte av vi stilte kritiske spørsmål. Mange uttrykker, både i sine logger og i samtaler underveis med oss, betydningen av at forelesningene var praksisnære. Førskolelærerne framhever verdien av forelesninger med bilder, med konkrete eksempler og konkrete metoder de kan bruke. Det var viktig å bruke tid på samlingene til prosessarbeid med ulike metoder som de selv kunne bruke i sitt arbeid med barn og assistenter, for eksempel praksisfortellinger. Hva forteller dette ønsket om denne praksisnære kunnskapen?

Førskolelærernes synspunkter kan speile en forståelse om et skille og avstand mellom teori og praksis. Men hva er forskjellen mellom teoretisk og praktisk kunnskap? Steinsholt (2006) skiller mellom kunnskap *om* noe og kunnskap *for* noe. Teoretisk kunnskap trenger ikke ledsages av handling, men at man skal forstå et eller annet. Sånn sett har teori og praksis hver sin logikk som ikke kan legges i forlengelsen av hverandre, skriver Steinsholt. Vår forforståelse var at førskolelærere som tar videreutdanning ville ønske seg mer grunnlagstenkning og teori, og at praksis og teori er sammenbundet og forutsetter hverandre. Etersom førskolelærerne er i mindretall i barnehagen, må de ofte oversette og forenkle sin fagkunnskap for å inkludere assistenter og fagarbeidere. Vi tenkte at de derfor savnet den mer grunnleggende fagdebatten og ny forskningsbasert kunnskap. Vi ønsket at ny teori skulle inspirere til å forstå barnehagepraksisen på nye måter og medføre at de utviklet nye praktiske handlinger. Men førskolelærerne er hver dag midt i den konkrete, situasjonsbundne og opplevde praksis der de skal være handlende sammen med medarbeidere uten den samme fagkunnskapen. Bli det vanskelig for førskolelærerne å holde sin særegne fagkunnskap ved like? Vender de seg til den praksisnære og mer oppskriftsmessige kunnskapen slik at det er den de nå ønsker mer av?

Haug (2005 s.126) skriver at idealene og abstraksjonene i praksisfeltet er satt under press og at arbeidet der må tilpasses strukturene, rammene og tradisjonene som de er. Vilåårene som

¹⁸ Logg om egen læring etter første studieår

¹⁹ Refleksjonslogg etter en samling

skal til for å realisere idealene eksisterer ikke i samme grad i praksis som i retorikken. Det er i den kontekstbundne opplevde praksis i barnehagen med all sin uforutsigbarhet at førskolelærerne skal utøve sin praksis. Barnehagehverdagen er hektisk og kanskje settes det ikke av nok tid til de utfordrende overveielsene og til å undersøke praksis med utgangspunkt i nyere kunnskap.

Taguchi (2004) ønsker ut fra et feministisk poststrukturelt perspektiv å synliggjøre at det er mange måter å forstå på. Som høgskolelektorer forstår vi fagkunnskapen gjennom faglitteratur og prosjektbarnehagens praksis på andre måter enn førskolelærerne i barnehagen. I stedet for å innfri ønsket om at vi skulle identifisere og dekonstruere dominerende og motstridende diskurser som var i denne barnehagen, ønsket vi å engasjere førskolelærerne i disse prosessene. Taguchi bruker begrepet multippel forståelse for å kunne forholde seg til diskurser som er fulle av motstridende meninger og dermed også motstridende og mangfoldige muligheter. Vi ønsket ikke å gi alle de gode eksemplene, "oversette" teorien til praktiske eksempler for dem. Hva ble så vår rolle? Vi gjorde nok litt av hvert, vi både forsøkte å oversette teoretisk basert kunnskap til deres barnehagekontekst, og vi prøvde å utfordre dem til å undersøke egen praksis med utgangspunkt i nyere kunnskap. Men vi ser at vi mer bevisst kunne ha utfordret det spenningsrommet som oppstår mellom teori og praksis og dikotomien mellom dem, og løftet fram den multiple forståelse som en ressurs i praksisutviklingen. Vi kunne ha reflektert mer sammen med førskolelærerne om det finnes teorier som ikke har sitt utgangspunkt i praksis eller om de praktiske handlingene i barnehagen ikke også er influert av teori. Vi kunne i større grad arbeidet med forskjellen mellom den teoretiske og praktiske logikken og utfordret førskolelærerne til å dekonstruere sin praksis. Med dette tenker vi at førskolelærere må kunne bruke nyere kunnskap til å stille kritiske spørsmål til egen praksis. Når førskolelærerne selv dekonstruerer sin praksis vil den etiske dimensjonen med forandringer bedre ivaretas fordi det blir dem som leder forandringene som avgjør om dette medfører en forbedret praksis (Taguchi 2004).

Gi oss mer tid til diskusjoner.²⁰

Mange uttrykker at det er viktig å sette av tid til å diskutere på samlingene. *Jeg lærer best ved å diskutere med andre, få høre andres syn på for eksempel. Teori vi har lest eller det dere har forelest om, slik at ulike perspektiver kommer fram. Derfor bør det være mer tid og anledning*

²⁰ Fra en logg etter en studiesamling

*til diskusjon underveis og i løpet av dagen*²¹. Vi hadde forståelsen av at barnehagen hadde mange møtearenaer for å prate sammen og at det sosiale fellesskapet i personalgruppa var sterk. Det var tydelig at de likte å være sammen. Vi spør oss om diskusjonene ble preget av mer praktiske spørsmål og erfaringsdeling med tanke på å oppnå enighet? Flertallet av førskolelærerne viste usikkerhet i å reflektere og uttrykke læringserfaringer i plenum etter gruppearbeidsprosesser på samlingene. Det var som om kunnskap som ble utviklet i gruppene, særlig når hele personalgruppa var med, forble der, eller ikke ble koplet til ny kunnskap og erfaringer. Utover i studieforløpet endret dette seg noe, særlig på samlinger der førskolelærerne deltok alene. Det kan kanskje fortelle om en utydelig førskolelæreridentitet i den store personalgruppa? Dette kommer vi tilbake til.

Tilbakemeldingene viser at vi kunne utnyttet det potensialet som ligger i å skape det Dysthe (2001) kaller *diskurssamfunn*. Med *diskurssamfunn* mener Dysthe læringsmiljøer der personer møtes slik at interaksjonen med andre blir avgjørende både for hva som blir lært, og hvordan. Ifølge Dysthe (s.45) er det i disse diskurssamfunnene at de som lærer finner de kognitive redskapene, ideene, teoriene og begrepene som de gjør til sine egne gjennom sitt personlige strev for å skape mening av det de opplever. Vi burde utfordret førskolelærerne mer bevisst til å bruke faglige begreper, tenkemåter og praksiser som er knyttet til førskolelærernes kompetanseområde i diskusjonene. Språket er et viktig redskap for å kommunisere yrkesrollens betydning. Samtidig er ordene som brukes et hjelpemiddel til å utforske og organisere egne tanker og til å ta del i en faglig samtale om yrkesrollen. Det er viktig at førskolelærerne selv utvikler og uttrykker sine yrkeshandlinger før andre gjør det for dem. (Jansen 2006). Et fagspråk kan bidra til at førskolelærerne deltar i den faglige samtalen om barnehagen der de oppfattes som en yrkesgruppe som representerer en profesjon.

Vi kunne i større grad utnyttet det at personalgruppene kan forskjellige ting, at de har forskjellig bakgrunn og forestillinger om barn og barnehage. Dette er en del av det som skaper denne av prosjektbarnehagens praksis og som vi bedre kunne ha spilt på og utfordret. For oss kan dette ha kommet i skyggen av vår iver etter å framstille nytt fagstoff innenfor trange tidsrammer. Likevel er det de faglige diskusjonene under studiet som fremheves som viktige i førskolelærernes tilbakemeldinger. *Jeg savner de faglige diskusjonene!*²².

²¹ Logg om læringsutbytte etter en samling med hele personalet

²² Fra sluttbrevet

4.2.2. Om mappeoppgavene

Det faglige utbyttet ville ikke vært det samme uten²³.

I sluttevalueringen av studiet gir studentene følgende skalering i forhold til det læringsutbyttet de har fått av mappearbeidene:

Tabell 3: Mappeoppgaver

I liten grad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	i stor grad
--------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------------

Gjennomsnittet er på 8,9.

Ville ikke vært det samme uten

Vårt fokus i adm. har til tider vore vanskelig – og derfor har mapper vore vanskelig og lite nyttig.

Har måttet reflektere over egen praksis og videre arbeid.

Det har til tider krevd en del av meg med tanke på oppgaver men jeg vil si at jeg har fått reflektert mye over arbeidet jeg har gjort og det er for meg positivt.

Vi har lært mye når vi har lest, diskutert og skrevet! Gjelder både individuelle og gruppeoppgaver.

Teori, diskusjoner, det å skrive

Absolutt

Fordi man har kunnet brukt det man har lært.

Lettere å knytte teori opp mot praksis.

Viktig i forhold til å bli ”tvunget” til å reflektere skriftlig arbeidet som gjøres på avdelingen.

Er med på å bevisstgjøre egen handlingskompetanse

I kommentarene om mappeoppgavenes betydning brukes ord som refleksjon, diskusjon, lesing, skriving, bevisstgjøring. Under spørsmålet om arbeidsformer som har gitt særlig utbytte omtaler flere mappeoppgavene som en viktig arbeidsform. I tillegg skriver tre førskolelærere at refleksjonslogger har vært viktige. *For min egen del har oppgaver og refleksjonslogger vært med på å gi meg noe forhold til arbeidsformer²⁴.* Betydningen av mappeoppgavene framheves også i refleksjonslogger over egen læringsprosess i løpet av studiet, og i studentenes metatekster til presentasjonsmappene. Det kan se ut som kombinasjonen av å måtte skrive om eget arbeid og å relatere dette til faglitteratur og egne refleksjoner, har hatt stor verdi for læringsutbytte.

²³Fra kommentarer i en sluttevaluering

²⁴ Fra kommentarer i en sluttevaluering

Dysthe (2003) ser på bruk av mapper i sammenheng med sentrale sider ved sosiokulturell teori om læring. Hun understreker to overordnede vurderingsprinsipper som samsvarer med det sosiokulturelle perspektivet. Ifølge Dysthe er det et sentralt prinsipp at vurderingen skal være kontekstualisert eller ”situert”. I forhold til vårt arbeid, ble mappeoppgavene utviklet og knyttet tett opptil den konkrete faglige praksisen i utviklingsarbeidene i barnehagen. Etter hvert ble oppgavetekstene både diskutert og utviklet sammen med styringsgruppa og førskolelærerne slik at det situerte perspektivet ytterligere kunne ivaretas.

Vi kommenterte og vurderte oppgavene, hvordan de dokumenterte egne utviklingsarbeider og drøftet det i forhold til faglitteraturen. Mappene skapte, slik vi ser det, et møte mellom førskolelærernes refleksjoner over egne praksiserfaringer og ny kunnskap, og våre forestillinger og kunnskap. En førskolelærer skriver at mappeoppgavene har vært viktige for det faglige utbyttet fordi det ble *lettere å knytte teori opp mot praksis*²⁵, en annen skriver: *Fordi man har kunnet brukt det man har lært*²⁶. Studentene lærte seg verktøyet å skrive faglig for å kunne utvikle barnehagen videre. I mappeoppgavene ble studentene utfordret til å dele og drøfte egne praksiserfaringer og nyere faglitteratur. *Det er i forbindelse med mappeoppgaver jeg leser en del*²⁷.

Vi åpnet for både individuelle mapper og gruppemapper. Det er tydelig at gruppeoppgavene har vært viktige for å finne løsninger sammen med andre og for diskusjonene. Samtidig fortalte førskolelærerne at de individuelle oppgavene hadde utfordret dem til å gå i dybden på egenhånd og at dette hadde vært en særlig krevende, men lærerik prosess.

Arbeid med mapper omtales også som viktig med tanke på å framheve den egeninnsats som medvirket til faglig utbytte: *Innsatsen til faglig utbytte har vært størst når jeg har arbeidet med mappene og da har det vært spennende i forhold til å knytte teori og praksis til oppgavetekst. Vært vanskelig å lese på egenhånd. Derfor har jeg lært mye av mappeoppgavene*²⁸.

Et annet sentralt prinsipp er at vurderingen av mappeoppgavene må ha som formål å fremme læring og ikke bare sertifisere dem. Evalueringene fra førskolelærerne understreker nettopp

²⁵ Fra sluttevalueringen og kommentarer til mappeoppgaver

²⁶ Fra sluttevalueringen og kommentarer til mappeoppgaver

²⁷ Fra evaluering av læringsutbytte, halvveis-rapportering

²⁸ Fra sluttevalueringen og kommentarer til egeninnsats

det læringsfremmende ved mappemetodikken, slik vi tolker tilbakemeldingene. Slik vi ser det, fungerte både mappeoppgavene og loggene som medierte verktøy for læring. Det gjelder både prosessen som lå til grunn for å lage mappen og vurderingen.

4.2.3. Veiledning

Besøk av Eikdamer var forløsende på å finne et felles mål for utviklingsarbeidet²⁹.

Studentene fikk veiledning avdelingsvis to ganger i halvåret med en av oss faglærerne. Veiledningssamtalene skulle bidra til å forsterke de kommunikative prosessene i læringen.

Tabell 4: Veiledning

I liten grad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	i stor grad
--------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------------

Gjennomsnittet er på 9,1.

Nødvendig, kunne vært lurt med 2-3 runder til.

En har vært usikker på om det har vært veiledning eller å spore henne på et fokus at slik er det...Men at veiledning er viktig og nødvendig, man skulle ønske meir oppsummering – hvor vi er.

Nødvendig som klargjørende, inspirere, motivere og veilede til videre arbeid. Veiledning har vært flott.

Det har vært godt å sitte sammen og prate. Jeg har tatt i bruk råd veil. Har kommet med, mens annet kanskje ikke har fungert så bra (ga 10 i score)

Det har variert litt da. Noen ganger har vi fått mye ut av det, andre ganger ikke så mye. Det har kommet an på hvor vi har vært akkurat da i veiledningen finner sted. Tenk om vi kunne bestemt selv og fått veiledning akkurat når vi trengte det for å komme videre??? Men ser jo at det er vanskelig! Fint å bli stilt spørsmål som får oss til å tenke.

I veiledningen har det blitt stilt spørsmål til hvordan og hvorfor vi gjør som vi gjør. Det har gjort/ ført til at jeg må reflektere ”grundigere” som igjen har ført til at jeg har blitt mer bevisst.

Har fått mye konstruktiv tilbakemelding på veiledningene pluss mye drahjelp for videre arbeid

Man har lært masse, den har fått oss til å reflektere over det vi gjør. Kanskje hele avdelingen kunne vært med fordi det gjelder alle selv om vi skal lede det.

Mye er blitt klarere etter veiledningen, har vært rom for å stille spørsmål og man har blitt ”klarere” og klarere etter veiledningen, sett mer sammenheng

Veiledningen har vært med å sette ting inn i perspektiv. Gitt oss ”enkle” løsninger/ideer for å komme oss videre. Viktig har det vært å få sitte sammen å diskutere, drøfte og reflektere over fremdriften i utv.arbeidet.

²⁹ Fra en refleksjonslogg om læringsutbytte etter et studieår.

Alle skriver egne kommentarer i sluttevalueringsskjemaet om veiledning. Det kan forstås som at førskolelærerne har et engasjert og artikulert forhold til veiledningene. Det kommer fram at veiledning har vært viktig for framdriften. *Nå vil jeg bare ut på avdelingen for å sette i gang*³⁰. En uttrykker at det hadde vært fint om de selv kunne bestemt når veiledningen skulle være. *Tenk om vi kunne bestemt selv og fått veiledning akkurat når vi trengte det for å komme videre???*³¹ Assistentene deltok på to av de åtte veiledningssamtalene. Flere av førskolelærerne skriver at de savner veiledningen med oss etter at studiet er slutt. *Veiledningene hjalp oss videre, til å bli mer konkrete, vi var nødt til å snakke om det, vi hadde et press på oss*³². Denne førskolelæreren mener i etterkant at veiledning og det å jobbe med fagstoff var det viktigste for henne. Vi synes det tok tid før førskolelærerne utviklet veiledningsgrunnlag med klare spørsmål til framdrift i utviklingsarbeidet. I ettertid ser vi at vi kunne jobbet mer sammen med førskolelærerne om de gjensidige forventningene vi hadde til veiledningen og forpliktelser om et reflekterende etterarbeid sammen med medarbeiderne etter veiledningene.

4.2.4. Ledelse av utviklingsarbeid

*Det at vi har gått inn på noe helt konkret ved å sette fokuset mer eller mindre på et område, har vært spennende.*³³

I sluttevalueringen av studiet gir studentene følgende skalering i forhold til det læringsutbytte de har hatt i tilknytning til det å lede pedagogisk utviklingsarbeid:

Tabell 5: Handlingskompetanse: Deltagelse på studiet har bidratt til kompetanse i å lede utviklingsarbeid i NN barnehage?

I liten grad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	i stor grad
--------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------------

Gjennomsnittet er på 8,0.

Ikke sett det så tydelig med tanke på ledelse, mer som fagpersoner

³⁰ Fra sluttevalueringen og arbeidsformer som ga stort utbytte

³¹ Fra sluttevalueringen og kommentarer til veiledning.

³² Fra sluttbrevet

³³ Fra en refleksjonslogg om læringsutbytte etter et studieår.

Ja, men føler at det var nå en skulle begynt på studiet.

Absolutt. Dette var helt ukjent for meg for 2 år siden, og nå har jeg en del erfaring med å lede et utviklingsarbeid.

Ja. Jeg har lært masse! Både faglig-teoretisk og om å utvikle praksis.

Min egen rolle i det å være pådriver og en som drar det, men det har kanskje vært litt vanskelig å vite sin rolle i det når vi er flere som leder.

Absolutt! Her sitter jeg igjen med erfaringer (på godt og vondt)

Har vært litt opp og ned. Kanskje i forhold til alles eierforhold

En førskolelærer skriver at hun har fått kompetanse i å lede utviklingsarbeid, *men føler at det var nå en skulle begynt på studiet*³⁴. Vi kunne ha presisert bedre rammer og forventninger til organisering og til framdrift i utviklingsarbeid. Vi hadde forestillinger om at førskolelærere hadde en sikrere leder- og endringskompetanse som hadde gjort det lettere for dem å komme i gang med et utviklingsarbeid. Men som en skriver: *Dette var helt ukjent for meg for 2 år siden, og nå har jeg en del erfaring med å lede et utviklingsarbeid*³⁵. Kanskje kan usikkerheten også spores til leder- og organisasjonsstrukturen i barnehagen? Denne barnehagen har store barnegrupper med flere førskolelærere. *Min egen rolle i det å være pådriver og en som drar det, men det har kanskje vært litt vanskelig å vite sin rolle i det når vi er flere som leder*³⁶.

Det kan se ut som flere brukte lang tid på å forstå hva et utviklingsarbeid er. *Det tok en stund før jeg oppdaget eller klarte å tenke at det vi faktisk gjør hver dag i barnehagen av planer, aktiviteter, hverdagssituasjoner og her- og- nå situasjoner, faktisk er utviklingsarbeidet. Men at intensjonen var og er at vi skal bli bedre på det vi gjør*³⁷. Førskolelærerne strevde både med å forstå hensikten med å lede utviklingsarbeid og betydningen av å løfte fram og avgrense området det skulle jobbes med. *Vi har utviklet et område, og lært mye innenfor det, og vi har lært å gjennomføre et utviklingsarbeid. Det har vært en lærerik prosess, men til tider har det kostet anstrengelser og slit. Vi har jobbet hardt og kjent en del motstand både hos oss selv og hos hverandre*³⁸. Selv merket vi gradvis en større sikkerhet hos førskolelærerne. På studiesamlingen ba vi etter hvert førskolelærerne legge fram fra utviklingsarbeidene på fellessamlingene. Dette var viktig og vi kunne ha åpnet for det tidligere.

Det er helt tydelig at SMART-analysen og LØFT-tenkningen (Langslet G. Johnsrud 2000) og bruk av praksisfortellinger (Birkeland 1998) ble opplevd som forløsende for både ledelse og

³⁴ Fra sluttevalueringen og ledelse av utviklingsarbeid

³⁵ Fra sluttevalueringen og ledelse av utviklingsarbeid

³⁶ Fra sluttevalueringen og ledelse av utviklingsarbeid

³⁷ Fra refleksjonslogg om egen læring i første studieår

³⁸ Fra metatekst til en presentasjonsmappe

involvering av medarbeidere i utviklingsarbeidet. SMART-analysen er et skjematisk analyseverktøy preget av LØFT-tilnærming. Studiesamlingene, der både førskolelærere og assistenter arbeidet deltager- og prosessorientert, ble opplevd som viktige for den videre framdrift og involvering av alle. Likevel kommer det lite fram fra loggene om førskolelærerne i stor grad brukte disse deltager- og prosessorienterte metodene i eget arbeid.

Arbeid med utviklingsarbeid omtales også som viktig del av den egeninnsats som hadde betydning for det faglige utbyttet. *Kunne lest mye mer, men føler at jeg har lært mye ved å være med på utviklingsarbeidet*³⁹. To av førskolelærerne omtaler at ledelse av utviklingsarbeid var et kunnskapsområde det hadde vært særlig nyttig å arbeide med. Samtidig kommenterer andre at dette kunne vært tydeligere i studiet.

Pedagogisk utviklingsarbeid med barn er et begrep mange ikke forstod rekkevidden av. Kanskje var vi heller ikke presise i våre forventninger her. Ut fra erfaringene har vi i nye etter- og videreutdanninger valgt å bruke betegnelsen prosjektarbeid med barn for å understreke at utviklingsarbeidet skal rette seg mot avgrensede arbeider med barn der barna selv har medvirkning på utviklingsprosessen. Prosjekt som begrep rommer en bedre forståelse om å undersøke noe. Nysgjerrighet er motivasjonen både for voksne og barn. Med tanke på å kunne se, høre og forstå barn bedre tror vi nettopp prosjektmetodikken egner seg sammen med barn.

4.2.5. Faglitteraturen

*Når man er student blir en i større grad "tvunget" til å lese*⁴⁰

Førskolelæreren som uttrykker at man blir tvunget til å lese, skriver videre at det er flott. Ny faglitteratur omtales flere steder som viktig og av stor betydning, men det omtales som oftest i sammenheng med å kunne diskutere, få høre om i forelesninger, kunne skrive om, kunne prøve ut i utviklingsarbeidet. *Men aller mest har jeg lært av det jeg har utført i handling*⁴¹. Vårt inntrykk er nok at det tok tid før førskolelærerne begynte å lese og få tak i ny

³⁹ Fra sluttevalueringen og egne bidrag

⁴⁰ Fra sluttevalueringen og kommentarer til det faglige utbytte

⁴¹ Fra refleksjonslogg over egen læringsprosess

faglitteratur, og at det å studere ny faglitteratur ikke er integrert i en førskolelærers daglige yrkesliv.

Kombinasjon av arbeidsformer

Gjennomgang av logger og vurderingsskjemaer viser at det er kombinasjonen av ulike arbeidsformer som har gitt best læringsutbytte. Det er nettopp både å lese, streve med teori, høre om, prøve ut og å skrive oppgaver, altså variasjonen som flere skriver om, som har vært studiets styrke. *Arbeidsformene har jo vært ganske varierte, og det er bra*⁴². Vi tenker at å lese faglitteratur og å høre på forelesninger motiverte til å få tak i nyere fagkunnskap. *Stor variasjon har vært bra. Vi har tatt med oss dette fra undervisning til arbeidet i barnehagen*⁴³. *Å bruke litteratur, forelesninger og temaer fra studiet sammen med personalet på møter og planleggingsdager er kanskje det beste ved studiet*⁴⁴.

Blyanten som noterte, pc-en, mapp oppgavene, logger, ulike analyseskjemaer og praksisfortellingene fungerte som fysiske redskaper som medierte organisering, lagring og videreutvikling av innhold i oppgavetekstene og i utviklingsarbeidene (Dysthe 2001). Ifølge Dysthe er språket det viktigste medierende redskapet. Gjennom studiet ble særlig språket brukt som et medierende redskap mellom førskolelærerne og oss i alle arbeidsformene. Det var særlig gjennom tekstene i mappene og våre tilbakemeldinger på disse at språkets medierende gjennomslag ble løftet fram og utnyttet både for førskolelærerne og oss som faglærere. Det var gjennom mappeteksten at vår tekst- og fagforståelse ble utfordret. Dermed ble mapp oppgaven, førskolelærernes tekster og våre kommentarer, en møteplass for den mening som oppstod mellom oss både som skrivere og lesere av hverandres tekster.

4.2.6 Målgruppe

Hele personalet var involvert i kompetansehevingen, både gjennom deltagelse på noen studiesamlinger, veiledninger og i utviklingsarbeidet. Men det var førskolelærerne som ble hovedmålgruppa på grunn av deres pedagogiske lederansvar. Derfor deltok de alene på de fleste veiledningene og samlingene. Flere førskolelærer skriver om vanskeligheter med å involvere og motivere assistentene i utviklingsarbeidene. En skriver:

⁴² Fra sluttevalueringen og kommentar til studiets arbeidsformer

⁴³ Fra sluttevalueringen og kommentarer til studiets arbeidsformer

⁴⁴ Fra metatekst til en presentasjonsmappe

Det er nok lurt at assistentene blir mer involverte enn de var i dette studiet. Selv om de var med av og til, og vi skulle innlemme dem selv, kunne de med fordel vært med på flere samlinger, spesielt på veiledningene. Jeg synes det var vanskelig etter en veiledning å overføre mine tanker, ideer, oppturer, nedturer, frustrasjoner osv til de andre på avdelingen. Men det var jo ikke sånn at jeg ikke delte dette med de andre underveis, men det er alltid vanskelig å videreføre sine egne opplevelser direkte til andre⁴⁵.

Førskolelærere, assistenter og fagarbeidere gjør mange av de samme arbeidsoppgavene i barnehagen. Dette byr på utfordringer når etter- og videreutdanning skal tilrettelegges. Hvordan utvikle et forløp som både ivaretar førskolelærernes behov for faglig utvikling og hele personalgruppens behov for felles læringsmiljøer? I den nasjonale kompetansekartleggingen om etter- og videreutdanning i barnehagesektoren (Moser m.fl. 2006), indikerer svarene at styrerne går ut fra at det er et større kompetanseutviklingsbehov blant fagarbeidere og assistenter enn hos førskolelærere. Når det gjelder det tematiske innholdet er det lite forskjeller mellom det styrerne mener er førskolelærernes behov og assistentenes og fagarbeidernes behov. Men styrerne mener at førskolelærerne trenger mer kompetanse om personalsamarbeid, ledelse og kommunikasjon. I den sammenfattende rapporten stilles det derfor spørsmål om assistenter og fagarbeidere bør kunne det samme som førskolelærerne. Det konkluderes med at i utvikling av kompetanseplaner vil det være på sin plass å fokusere på personalgruppens ulikheter med tanke på ansvar, oppgaver og faglig ståsted for de ulike personalgruppene (ibid.).

4.2.7 Lengden på studiet.

Her kommer det fram ulike syn. En førskolelærer framhever betydningen av at det var et to års forløp, samtidig som hun synes det kunne gå litt lang tid mellom samlingen: *sånn at vi datt ut, det var ikke hele tida vi var like fokusert på utviklingsarbeidet⁴⁶*. En annen førskolelærer synes studiet var strukket over for lang periode. *Mitt råd vil derfor være og ikke strekke studiet over for lang periode, og tettere oppfølging i begynnelsen ville kunne føre til at det ble enklere og forstå hva det egentlig gikk ut på tidlig i prosessen⁴⁷*.

⁴⁵ Fra sluttbrevet

⁴⁶ Fra sluttbrevet

⁴⁷ Fra sluttbrevet

4.2.8 Ledelse

Å få med alle på lasset⁴⁸.

Under lesing av det innsamlede materialet, så vi at mange kommenterer betydningen av å kunne lede. Fem førskolelærere oppgir i sine kommentarer i sluttevalueringen at det har vært særlig nyttig å arbeide med teorier om ledelse. Samtidig kommer det også fram at det kunne ha vært fokusert mer på ledelse i studiet. Det framkommer ikke at ledelse nyttes til å lede barn og et faglig innhold for barn. Slik vi leser tilbakemeldingene knyttes ledelse til å lede personalet på avdelingen. Det sees på som en særlig utfordring å trekke med assistentene. Når dette utdypes nærmere, brukes ord som å ”skulle ha tid til å informere”. Det slår oss at de pedagogiske lederne må bruke mye tid på å forankre arbeidet og mobilisere assistentene til å bli med, men vi får ikke tak i hva de selv gjør utover å snakke om arbeidet med dem. Det er utydelig for oss om deres ledelsesforståelse forstås som noe mer enn å informere. Heller ikke får vi tak i hvilken pedagogisk lederrolle de identifiseres seg med overfor barna og det faglige innholdet.

I forhold til pedagogisk ledelse føler jeg nå en draging mellom det at alle skal være enige og ha en felles forståelse, mot det at jeg noen ganger må ”skjære igjennom” og styre utviklingsarbeidet der jeg ser det er behov for det⁴⁹. Det framkommer i tekstene at det å være flere pedagogiske ledere på samme avdelingen også er en utfordring. Heldigvis samarbeider vi veldig bra, men vi burde kanskje bli flinkere til å få ”fart i sakene”⁵⁰. Det ligger uavklarte spørsmål knyttet til pedagogisk lederskap når det er flere førskolelærere på hver avdeling. Vi har en overvekt av pedagoger i flere år uten at arbeidet med barn nødvendigvis har endret seg. Det kan heller se ut som det er mer uklart hva den enkelte avdeling driver med. Det er færre diskusjoner i personalet og flere som har ansvar for de samme arbeidsoppgavene. Det kan virke som man går å venter på at noen andre gjør det. Dessuten blir det brukt masse tid på organisering⁵¹.

I løpet av studiet har organisasjon og ledelse ofte vært drøftet. *For oss i administrasjonen, har mye av arbeidet gått på å avklare roller. Rollen mellom oss på kontoret i forhold til ulike*

⁴⁸ Fra en refleksjonslogg over egen læringsprosess

⁴⁹ Fra en refleksjonslogg om egen læring i det første studieår

⁵⁰ Fra en refleksjonslogg om egen læring i det første studieår

⁵¹ Fra en refleksjonslogg etter det første studieåret

*arbeidsoppgaver. Og rollen ut mot avdelingene*⁵². Denne barnehagen har en struktur ulik mange andre barnehager. Administrasjonen består av en styrer og to pedagogiske rådgivere, det er større avdelinger med flere barn enn andre barnehager, og flere førskolelærere og assistenter arbeider derfor tettere sammen enn andre steder. Det ser ut for oss at disse grepene ikke er tydelig faglig begrunnet eller kommunisert, og at det derfor er en stor utfordring for barnehagen å se nærmere på dette. Vi tror at disse forholdene kan ha vært bremsende for førskolelærernes roller og ansvar, og for framdriften i utviklingsarbeidene.

⁵² Fra logg om egen læringsprosess

5. Avsluttende betraktninger

Barnehagestyreren i prosjektbarnehagen tok en stor sjanse og satset høyt da hun vedtok å gjennomføre studiet for barnehagen sin. Så vidt vi vet er det et enestående tilfelle at en enkeltbarnehage får utviklet og tilpasset et eget videreutdanningsstudium, og vi tror andre barnehager kan dra nytte av disse erfaringene.

I en nasjonal kartlegging av tilbud og etterspørsel i forhold til etter- og videreutdanning i barnehagesektoren på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet (Moser, Jansen, Pettersvold og Aanderaa 2006) kommer det fram at heldagskurs og korte kurs er de mest vanlige former for etterutdanning som blir nevnt av over 90 % av styrerne som svarer. Lengre forløp der kursopplegg er spredt over en lengre periode samt pedagogisk utviklingsarbeid med eksterne veiledning har kun funnet sted i omtrent en fjerdedel av barnehagene. ”Ut fra nyere forståelse av lærende organisasjoner og kompetanseutvikling kan en sterk fokusering på tradisjonelle kursformer av maksimal en dags varighet virke noe overraskende” (Moser, Jansen, Pettersvold og Aanderaa 2006, s. 24). Flere av de kommunale barnehageansvarlige i denne kartleggingen påpeker imidlertid betydningen av at etter- og videreutdanning er rettet direkte mot personalets hverdag i barnehagen og at tiltakene er godt forankret på eiersiden med en klar ansvarsfordeling mellom involverte partner. I dette etter- og videreutdanningsprogrammet som vårt arbeid omhandler, har nærheten til arbeidsplassen og den daglige pedagogiske virksomheten vært sentral. Ifølge alle delundersøkelsene i den nasjonale kartleggingen er dette en viktig forutsetning for vellykkete tiltak.

Den nasjonale kartleggingen viser også at barnehageeiere og barnehagestyrere mener at førskolelærere i høy grad videreutdanner seg ut av barnehagen. 63 % av de kommunale barnehageansvarlige som er med i undersøkelsen svarer at videreutdanning kan føre til at førskolelærere slutter. 25 % av styrerne mener dette er en reell fare, og 30 % av styrerne har opplevd det. Dette er i en viss overensstemmelse med resultater fra andre nasjonale undersøkelser (Gulbrandsen 2005). Vi kjenner ikke til at noen av førskolelærerne i denne barnehagen har sluttet å arbeide som førskolelærere som følge av videreutdanningen. Dette viser at relevante videreutdanninger rettet inn mot arbeid med barn i barnehagen kan bidra til at mer faglig kompetanse kommer barnehagen til gode.

I dette kapittelet vil vi foreta en oppsummering og trekke noen konklusjoner på bakgrunn av problemstillingene for prosjektet. Hva kan vi egentlig forstå ut fra erfaringer og datamaterialet relatert til fou-prosjektet vårt? Vi har også i denne delen delt kapittelet inn etter samme prinsipp som resten av rapporten, nemlig:

- 1) *Hvordan ”ser, hører og forstår ” førskolelærerne barn?*
- 2) *Hvordan kan et etter- og videreutdanningsstudium bidra til dette?*

5.1. Dekonstruksjon av egen praksis

Prosjektbarnehagens intensjon om at personalet skulle bli bedre til å ”se, høre og forstå barna”, var ambisiøst. Uttrykket er forholdsvis diffust, men vi som vi har pekt på i drøftingen av empirien valgte vi lærere å rette oppmerksomheten mot hva slags *innstilling* personalet har til barna, og hvordan de *er* sammen med dem. På den måten ville vi vektlegge en grunnleggende holdning til barn som forhåpentligvis førte til annerledes samvær. Det er ingen tvil om at førskolelærerne selv vurderer at det har skjedd endringer knyttet til både innstilling og væremåte. Som veiledere ønsket vi at de skulle forske på egen praksis og synliggjøre hva forandringene og utviklingen innebar. Slik vi forstår det dekonstruerte studentene sin forståelse av samvær med barn som en konsekvens av studiet. Ifølge Tauchi er dekonstruksjon ”en prosess som litt forenkelt innebærer at man først synliggjør det man tenker, for så å prøve å forstå hva som er bakgrunnen for denne tenkningen. Deretter forsøker man å forskyve og forandre egen tenkningen for å oppdage flere måter å forstå på” (Åberg og Taguchi 2006 s.146). Taguchi hevder at gjennom dekonstruktive samtaler forsøker vi å finne fram til flere og andre måter å fortolke arbeidet vårt på. Vi mener at analyser av praksisfortellinger, refleksjoner i mappearbeidet og samtaler i veiledningen bidro til at førskolelærerne dekonstruerte sin praksis. Men som nevnt tidligere i rapporten har ikke studentene gitt mange konkrete uttrykk eller tegn for hva dekonstruksjonene og endringene omhandler. Noen uttrykk har de likevel synliggjort og ikke minst presenterer de tanker om dette i brevet de skrev et halvt år etter avsluttet studiet.

De ”ser, hører og forstår” barna?

Førskolelærerne vurderer selv at de har endret holdning til barn og at det også har resultert i andre samværsformer med dem. En av studentene skriver⁵³; *Et annet område som har vært*

veldig viktig er hvordan visjonen se, høre og forstå barna har kommet mer og mer inn i ryggmargen til den enkelte. Vi har fortsatt en vei å gå, men jeg har lært mye når det gjelder mitt syn på barn, barnemedvirkning, hvordan mine holdninger er med på å påvirke mitt forhold til barna etc. Idet de arbeidet dekonstruktivt med sine holdninger og handlinger, måtte de gjøre ”motstand mot de måter å tenke og forstå på som vi har tatt for gitt” (Åberg og Taguchi 2006 s.145). I fellesskap har de synliggjort hvilke rådende forestillinger barnehagen hadde om barn og hvilke tanker og visjoner de ville skulle komme til uttrykk i praksis.

Det har skjedd en endring, men det der ut til at de fleste synes det er vanskelig å konkretisere hva de gjør annerledes. Som en av dem skriver⁵⁴: *Det er vanskelig å sette fingeren på noe helt konkret, men jeg tror vi bruker mer tid til å både se, høre og forstå barna bedre. Tid til å lytte til det de sier, tid til å prøve å forstå det de mener og vi bruker tid på avdelingsmøtene til å snakke om det vi har observert (sett, hørt og forstått).* Og en annen supplerer: *Vi har blitt flinkere til å lytte til barna, og tar bedre tid i her-og-nå situasjoner.*⁵⁵ På bakgrunn av datamaterialet kan vi hevde at de oppsøker og prioriterer samvær med barna til fordel for kanskje mer praktisk rettet arbeid. Kvaliteten på nærværet er også endret. Det handler ikke om teknikker, men tilstedeværelse på en bestemt måte. Nærværet og samværet karakteriseres av det Rinaldi (2005 s.29) uttrykker som;”Listening, then, as a metaphor for having the openness and sensitivity to listen and be listened to – listening not just with our ears, but with all our senses (sight, touch, smell, taste, orientation). Det korrelerer godt med brevet fra studenten som skriver: *Og det at vi sammen reflekterer rundt enkeltbarn og situasjoner, gjør at når jeg går ut på avdeling er jeg mer bevisst min væremåte overfor barna*⁵⁶, ***måten jeg snakker med dem og ikke til dem.*** *Det at jeg er mer åpen og nysgjerrig på deres tanker og meninger ol.*

I tillegg til synlige uttrykk og innstilling på at de lytter mer til barn, prioriterer de innholdet og sakene på avdelingsmøtene annerledes. Der snakker de mer om barna. Barna er blitt synlige på sakslistene. *Når vi planlegger temaer på avdelingen, er de hentet utifra hva vi har fanget opp av interesseområder hos barna, ikke hos de voksne som det ble tatt utgangspunkt i mye før studiet. Personalmøtene har også fått en annen dybde i seg enn tidligere. Diskusjonene og samtalene er sentrert med barna som utgangspunkt, og fokuset på å bli bedre er synlig*⁵⁷. En

⁵³ I et brev etter studiet er avsluttet

⁵⁴ Fra sluttbrevet

⁵⁵ Fra sluttbrevet.

⁵⁶ Vår utheving.

⁵⁷ Fra sluttbrev

hevder at de er mer med i leken og at da får de bedre innblikk i barnas verden. Da er det lettere å se den enkelte.

Lar det seg gjøre å bli enda mer konkret i beskrivelsene av hva som fungerer godt sammen med barn slik at personalet vet hvordan de handler for å ”se, høre og forstå barn bedre”? Ja, vi tror de er på vei, og vi støtter ledelsen som har nedfelt fortsatt satsing i årsplanen for barnehagen. Praksisfortellinger og bruk av pedagogisk dokumentasjon vil ganske sikkert gi dem enda flere håndfaste grep i arbeidet med å bli mer kompetente og ikke minst la barnas stemmer bli tydeligere og mer synlige i barnehagen..

Mange barnehager har i de senere årene blitt opptatt av å lytte til barn og gi dem medvirkning i barnehagedagen. Inspirasjonen og tankesettet er blant annet hentet fra Reggio Emilia-inspirerte bøker (Kennedy 2000, Åberg og Tauchi 2006). Hvorfor er det så mye oppmerksomhet mot det å lytte til barn, spør Clark, Kjørholt og Moss i boken ”Beyond listening” (2005)? De begrunner det med at ”children`s voice and participation has come to occupy a central place in the children`s rights movement” (ibid. s.2). Barnekonvensjonen har bidratt til å fremheve barnas demokratiske rett til å bli hørt og være deltakere i barnehagen. Allerede på den første samlingen vektla vi verdien av å lytte til barn og være opptatt av om man ville være normgiver, et trygt ankerfeste eller mer en turistguide i relasjon til barna (Sandvik 1994). Vi var opptatt av at et nytt syn på barn som kompetente, medskapende og med rett til å få innflytelse i hverdagen i barnehagen, men vi var i mindre grad opptatt av å argumentere for barnas rettigheter med henvisning til barn som demokratiske deltakere. I ettertid ser vi at dette perspektivet og begrunnelsen må få enda større oppmerksomhet i framtidige nye studier vi står som ansvarlige faglærere for.

5.2. Høgskolen som kunnskapsaktør sammen med praksisfeltet

Vi har tidligere pekt på høgskolenes rolle som samfunnsbyggende utdannings- og forskningsinstitusjon både regionalt og nasjonalt. Hva var resultatet av samarbeidet med prosjektbarnehagen?

5.2.1. Betydningen av skreddersøm og variasjon

Skreddersydde studier handler om studier som er tilpasset oppdragsgivers ønsker om kompetanse. Barnehagen ønsket å bedre kunne se, høre og forstå barn. Vi møtte en barnehage med våre forestillinger om barnehagers kompetansebehov og hvordan en etter- og videreutdanning kunne imøtekomme kompetansebehovet. Barnehagen på sin side møtte oss med sin praksisstolthet og sin opplevde praksishverdag. Vi ble utfordret til å anerkjenne den praksis som fantes i barnehagen og forholde oss til det (Bjørnsrud 2005).

Hva var det så ved dette studiet som bidro til at førskolelærerne bedre ser, hører og forstår barn? Det er tydelig at det er variasjonen og koplingene mellom arbeids- og undervisningsformene som er dette studiets styrke. Etter- og videreutdanningen ble knyttet til forskjellige læringsarenaer, som samlinger, veiledninger, mappeoppgaver og utviklingsarbeid. Det var selve kombinasjonen av disse læringsarenaene som ble det viktige medierende verktøy som gjorde det mulig å mediere læringen gjennom både det verbale språket, gjennom å skrive tekster og å lese faglitteratur (Dysthe 2001). Førskolelærernes egne framlegg på samlingene var viktige. Vi tror at det var de kommunikative prosessene på samlinger, i veiledningene og i arbeidet med arbeidsmappene som ble det sentrale for førskolelærernes læringsutbytte. Ifølge Dysthe (2001) handler de kommunikative prosessen blant annet om å lytte, samtale, etterlikne og samhandle. Gjennom samspeillet med barnehagen på styringsgruppemøtene, på samlingene og i veiledningene ble dette etter hvert mer vektlagt i studiet.

Betydningen av å kombinere det faglige innholdet og de pedagogiske prosessene som gjennomføres blir også sett på som det sentrale i etterutdanningstilbud i andre forskningsrapporter (Nyhus og Kolstad 2004, Nyhus 2005). Det ser ut til at suksesskriteriene for et vellykket etter- og videreutdanningstilbud er knyttet til det faglige input som skjer gjennom samarbeid mellom barnehager og høgskole- /forskningmiljø. Det handler videre om å dele kunnskap og erfaringer samtidig som deltagerne utvikler og dokumentere egen praksis i barnehagen.

5.2.2. Betydningen av ny fagkunnskap

Førskolelærerne sier det er viktig å forholde seg til ny fagkunnskap, men læringsutbyttet knyttes hele tiden til at ny fagkunnskap forstås best der førskolelærerne kan diskutere, skrive og kople ny kunnskap til utviklingsprosjektene i barnehagen. Ny fagkunnskap ledet førskolelærerne til å forstå sitt arbeide på nye måter. Vi tror at den nye fagkunnskapen var en forutsetning for den endrete holdningen førskolelærerne sier de har fått til barn. Profesjoner karakteriseres blant annet gjennom sitt fagspråk (Østergaard Andersen 2001). Faglitteraturen ga dem ett felles fagspråk der begrepene kan ha bidratt til å fagliggjøre deres forståelse for hva det vil si å bedre se, høre og forstå barn. I evaluering av andre etterutdanningstilbud oppfattes det faglige innholdet som så grunnleggende viktig at det i seg selv har vært kraft til å skape endring i barnehagens praksiser (Nyhus og Kolstad 2004, Nyhus 2005).

Samtidig er det vår forståelse at det tok tid for førskolelærerne å forholde seg til ny faglitteratur. Gjennom den nasjonale kartleggingsundersøkelsen vedrørende kompetansebehov i barnehagesektoren svarer kun fem prosent av styrerne at de organiserer studiegrupper i faglitteratur som et tiltak for kompetanseutvikling i egen barnehage, 22 % har diskusjons- og refleksjonsgrupper mens 33 % svarer at de har arbeidsrom for personalet med faglitteratur og PC. Dette kan tyde på at faglitteratur får liten oppmerksomhet i barnehagehverdagen. Det er vår erfaring at førskolelærerne ønsker å bruke tid til å diskutere og reflektere over ny kunnskap framfor å skifte fagfokus ofte. Det samme hevder Svendsen & Hurv (2005) på bakgrunn av sine undersøkelser blant førskolelærere som har deltatt i et etterutdanningstilbud fra høgskolen i Oslo. Det er grunn til å se nærmere på læringskulturen i barnehagen. Hvordan kan barnehagen som organisasjon utvikle handlingsrommet slik at kunnskap skapes, deles, fortolkes og anvendes?

Barnehagen som organisasjon bærer på tradisjoner, sammensatt kompetanse, inneforståthet og taus kunnskap som det er viktig å sette ord på og reflektere over for å legge grunnlaget for videre kompetanseutvikling (R.p1 06 s. 50).

Vi tror at det ligger interessante muligheter i å se på forskjellen mellom den logikken som preger den teoretiske- og praktiske fagkunnskapen. Førskolelærerne må utfordres til å dekonstruere sin praksis. Med dette tenker vi at førskolelærere må kunne bruke nyere kunnskap til å stille kritiske spørsmål til egen praksis. Utfordringen blir å skape maktfrie læringsarenaer for et slikt samarbeid mellom høgskolelektorer og barnehager. Når førskolelærerne selv dekonstruerer sin praksis vil den etiske dimensjonen med forandringer

bedre ivaretas fordi det blir dem som leder forandringene som avgjør om dette medfører en forbedret praksis (Taguchi 2004).

5.2.3. Betydningen av nettverk mellom flere barnehager

Denne etter- og videreutdanningen rettet seg mot én stor barnehage. Esther Nørregård - Nilsen drøfter i sin avhandling førskolelæreres faglighet og mulighet for å holde den vedlike i danske barnehager. Hun drøfter betydningen av interne etterutdanningskurs i barnehager og spør om ikke interne kurs hindrer førskolelærerne i å komme ut for å lære i samvær med andre førskolelærere. Hun mener at profesjonalisering dels må handle om å styrke faget og fagligheten på tvers av barnehager og forskjellighetene som finnes i personalgruppene barnehagen. Førskolelærerne i vår barnehage uttrykker at de likte at vi stilte kritiske spørsmål og pirket i deres praksis. Vi hadde rollen som ”sokratiske klegger” for å skape refleksjoner og dialoger i personalet (Bjørnsrud 2005). Vi tror at deltagelse med flere barnehager i slike etter- og videreutdanning kunne ført til at førskolelærerne selv bedre kunne utfordret hverandre på tvers av barnhagene. Dette kunne bidratt til et mer likeverdig maktforhold og gjensidig læringsutbytte mellom dem som utfordrer og den som blir utfordret. Førskolelærernes kritiske blikk til den praksisnære kunnskapen kunne dermed blitt styrket.

I etablering av senere etter- og videreutdanninger utnytter vi bevisst samvær mellom flere barnehager blant annet gjennom nettverk der vi er prosessveiledere og barnehagene har rollen som ”kritiske venner” for hverandres praksiser. ”Kritisk venn” er et uttrykk som er i slekt med innholdet i den ”Sokratiske klegg”, et uttrykk knyttet til forskerrollen i et forskende partnerskap. Vi har brukt uttrykket en ”kritisk venn” der kolleger eller andre barnehager får oppgaven med å stille spørsmål som er formulert slik at den andre tvinges til ettertanke, refleksjon og omprøving av tidligere praksis. Spørsmålene stilles ut fra en interesse om at man vil den andre vel. Hensikten er å bidra til at den andre kritisk gransker sin egen barnehagepraksis.

5.3. Hva har høgskolelektorene lært av prosjektet?

I denne rapporten har vi hovedsakelig vektlagt presentasjon av førskolelærernes faglige utbytte i et studium der og prosjektbarnehagen er en viktig læringsarena. Men i hvilken grad

har erfaringene bidratt til høskolelektorens læringsutbytte? Hvilke konsekvenser har gjennomføringen av fou-prosjektet fått for oss i etablering av nye etter- og videreutdanningsstudier?

5.3.1. Betydningen for høskolens praksis

Inspirert av Bjørnsruds (2005) kjennetegn knyttet til forskeren i det forskende partnerskap, vil vi hevde at høskolens rolle både må være å anerkjenne og forholde seg til den praksis og fagkunnskap som finnes blant førskolelærerne, men også ha rollen som den ”sokratiske klegg” som utfordrer denne kunnskapen. Høskolen må sammen med barnehager bidra til at det kritiske blikket løftes mer fram i barnehagediskursene. Førskolelærernes tanke- og handlingsmønstre preger rammene for hva slags handlingsrom som finnes for endrings- og fornyelsesarbeid i barnehagene. Derfor må det skapes rom for interaksjoner med andre i etter- og videreutdanninger slik at ny kunnskap utfordrer de dominerende tanke- og handlingsmønstrene. Her kan høskolen ha en viktig rolle nettopp i kraft av at vi kommer utenfra med annen kunnskap og med et annet blikk enn dem som hver dag står i barnehagepraksisen. Dette kan være sårbart for barnehager. Mange barnehager har arbeidet for å utvikle stolthet og begeistring over egen praksis. Barnehager har vært noe man har måttet slåss for, noe man har ønsket flere av og bedre rammer for. I en slik situasjon har førskolelærere vært forsiktige med kritikk, fordi dette kunne slå tilbake. Det har vært viktig å mobilisere personalet til et felles, positivt grunnlag. I en sektor med begrenset ressurstilgang og oppmerksomhet, har det vært nødvendig å overbevise seg selv om betydningen av arbeidet. Det har ikke vært så mange andre som har løftet barnehagene fram, og man har vært nødt til å skape begeistringen selv. Denne historien må høskolen forstå og forholde seg til. Samtidig som ny fagkunnskap kan utfordre barnehagepraksiser, må førskolelærernes opplevde praksis dokumenteres og gjøres til gjenstand for refleksjon slik at den også kan utfordre ny fagkunnskap. Dermed kan førskolelærernes egne erfaringer danne et kreativt fundament i førskolelærerprofesjonen og selv være et korrektiv til den teoribaserte kunnskap og til høskolens utdanningspraksis. I dette ligger gjensidigheten i læring og utvikling av ny kunnskap.

5.3.2. Betydningen av styringsgruppe og forankring i ledelsen

I dette prosjektet etablerte vi en styringsgruppe bestående av representanter fra barnehagens ledelse, pedagogiske ledere og vi høgskolelærere. Hensikten var å skape legitimitet i prosjektet og bidra til førskolelærernes involvering i utvikling av studiet. Tidligere i rapporten har vi vist til Bjørnsruds forskning (2005) om forskende partnerskap og forutsetningen av studentens eierforhold til studiet. I utviklingen av nye etter- og videreutdanninger som vi er ansvarlige for i regi av Høgskolen i Vestfolds Barnehagesenter, bruker vi de gode erfaringene fra styringsgruppen og forankringen i ledelsen.

5.3.3. Erfaringsdeling eller formidling? Et relevant dilemma

I dette videreutdanningsstudiet forsøkte vi å variere undervisningsformene på samlingene med forelesninger i regi av oss lærere og gradvis erfaringsdeling studentene i mellom. Underveis i studiet hadde vi hele tiden mange og store temaer vi ønsket å legge vekt på i samlingene. Til tross for studiets lengde (to år) og mange samlinger, var det en stadig tilbakevendende erfaring sett fra vårt ståsted at vi hadde lagt inn for mye program og for mange temaer. Resultatet ble at samlingene ble litt heseblesende og at studentene fikk for lite tid til egne drøftinger og deling av erfaringer. Vi forsøkte å være bevisst denne utfordringen ikke minst relatert til vårt sosiokulturelle læringssyn og det Dysthe (2001) kaller diskurssamfunn. Vi ville så gjerne utnytte samlingene maksimalt til faglig fornying, men ser i ettertid at vi fra tid til annen ble for opptatt av å formidle nyere teori og forskning som kanskje gikk på bekostning av studentenes anledning til å lære av hverandre.

5.3.4. Kompetanse i ledelse av utviklingsarbeid

Som vi har redegjort for tidligere i rapporten ble førskolelærerne pålagt å planlegge, lede, gjennomføre og dokumentere et utviklingsarbeid i barnehagen sin. Barnehagen har vært pålagt å arbeide med pedagogisk utviklingsarbeid ifølge rammeplan for barnehagen (1996). På bakgrunn av læreplanens føringer antok vi at det var innarbeidet praksis i prosjektbarnehagen. Erfaringene var like fullt at det ikke var tilfelle. Vi antar at det ikke er spesielt for denne barnehagen og spør oss om førskolelærere mangler kompetanse i å lede utviklingsarbeid. Kanskje har ikke utdanningsinstitusjonene vektlagt dette område og/ eller mangler førskolelærerne verktøy for å iverksette målrettet utviklingsarbeid. I rammeplan for førskolelærerutdanning (2003) er tilegnelse av endringskompetanse et av kompetanse-

områdene lærerutdanningen skal vektlegge. I rammeplan for barnehagens innhold og organisering (2006) er begrepet ”utviklingsarbeid” kun nevnt som et område barnehagene kan samarbeide med universiteter og høyskoler om. Kan det være at pedagogisk utviklingsarbeid nedtones til fordel for andre mer relevante arbeidsmåter som har fått mer gjennomslagskraft? Vi finner det interessant at rammeplanen av 2006 omhandler barnehagens utvikling under punktet som redegjør for dokumentasjon som grunnlag for refleksjon og læring: ”Viten om personalets arbeid og barns virksomhet i barnehagen er viktig som grunnlag for barnehagens utvikling” (R.pl. s.49). Det kan være at pedagogisk dokumentasjon kan erstatte utviklingsarbeid som metode? Prosjektbarnehagen fikk nyttige erfaringer med dette, og pedagogisk dokumentasjon er noe vi nå vektlegger tungt i nyere etter- og videreutdanninger for barnehagesektoren.

5.4. Noen tanker om veien videre

På bakgrunn av dette prosjektet vil vi hevde at det å satse på etter- og videreutdanning i en samlet personalgruppe er en god investering. Men læringsutbyttet kan bli enda større når flere barnehager deltar fordi det åpner for andre og verdifulle impulser. Det kan skape dynamikk og kreative prosesser i organisasjonen. Slike etter- og videreutdanninger er spesielt godt tilrettelagt for at barnehager kan være lærende organisasjoner der alle er engasjerte i motsetning til at enkeltpersoner ”bobler”, men sliter med å trekke med og ”smitte” det øvrige personalet. Arbeidet med utviklingsarbeid og studiet bidro til at førskolelærerne ble mer fagorienterte. Blant annet måtte de lese ny faglitteratur og skrive mapper. Det kan ha bidratt til mer faglige samtaler enn tidligere. *Først og fremst må jeg si at studiet har vært med og inspirer meg til å studere mer. Ønske om å lære og studere mer rundt arbeid med barn, har økt betraktelig*⁵⁸.

Det har vært interessant å observere at det å lytte til barn og la barn være deltakere med økt innflytelse i barnehagedagen sin som dette prosjektet handler om, har fått stor oppmerksomhet på barnehagefeltet siste året. Det nasjonale pålegget i Lov om barnehagen (2006) om barns rett til innflytelse, har resultert i svært omfattende etterspørsel for etter- og videreutdanning på dette området. I tillegg publiseres internasjonale fagbøker og det

⁵⁸ Fra sluttbrevet

arrangeres konferanser som retter oppmerksomheten mot ”pedagogy og listening” (Dahlberg og Moss 2005).

Med ny lov og revidert rammeplan, ny departementstilknytting og en politisk offensiv med full barnehagedekning står barnehagen foran store utfordringer. Førskolelærere er nøkkelpersoner fordi de er de eneste med pedagogisk utdanning rettet mot arbeid i barnehagen. For første gang i norsk historie er det i tillegg avsatt midler til et eget forskningsprogram om barnehager. Aldri har så mange barn hatt barnehageplass og aldri har de vært så små. Mange vil noe med barnehagen, men hva? Hva vil førskolelærerne selv og hvilken rolle har førskolelæreren i forhold til å utvikle innsikt i og kunnskap om barnehagen? I introduksjonskapittelet til boka ”Førskolelæreren” skriver vi sammen med vår kollega Mari Pettersvold at:

En førskolelærer kan ikke hvile på sin grunnutdanning i et langt yrkesliv, som om den har evig gyldighet. I barnehagene vil det bli forventet at alle som arbeider der er villige til å være lærende, både for og sammen med barna. De holdninger og handlinger som følger av dette, er det neppe å forvente at enhver voksen er i besittelse av. Erkjennelse av fagets usikkerhet fordrer en grunnleggende kompetanse om og i dette faget. Slik sett vil det å utvikle barnehagen innenfor de rammer og forventninger som samfunnet fastsetter, være avhengig av førskolelærernes faglighet og evne til videre læring (Jansen, Pettersvold, Tholin 2006 s. 16).

Det er nødvendig å se på førskolelærerne som en kunnskapsskapende profesjon (Pettersvold 2006). Forholdet mellom praksis, utdanning og forskning må utvikles. Vi tror at dette forholdet kan utvikles gjennom å etablere forskningsfellesskap. Førskolelærerne har en unik forskningsposisjon nettopp gjennom sin nærhet til feltet og gjennom det daglige samspillet med barn. Dette utgangspunktet er grunnleggende viktig i et forskende partnerskap der målet er å utvikle ny kunnskap om barnehagen og førskolelærernes kompetanse. Vårt samarbeid med denne barnehagen er et eksempel på slike partnerskap. Å utvikle kunnskap sammen kan gi bedre resultat for dem som deltar. I vårt prosjekt vil vi hevde at både barnehagen og høgskolen har utviklet ny kunnskap som har vært vitaliserende både for barnehagen og for høgskolens utdanningspraksis.

Litteraturoversikt

- Bae, Berit (1997). *Det interessante i det alminnelig*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Bae, Berit (2004): *Dialoger mellom førskolelærer og barn: en beskrivende og fortolkende studie*. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning, 2004 nr 25
- Barne- og familiedepartementet (1996): Rammeplan for barnehagen
- Befring, Edvard (1994): *Forskningsmetode og statistikk*. Oslo: Samlaget
- Birkeland, Louise (1998): *Pedagogiske erobringer*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Bjørnsrud, Halvor (2004): *Forskermøte med en fortellende skole*. Pedagogisk forskningsinstitutt, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo: Unipub
- Bjørnsrud, Halvor (2005): *Rom for aksjonslæring. Om tilpasset opplæring, inkludering og læreplanarbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Carr, Wilfred & Stephen Kemmis (1986): *Becoming critical: education, knowledge, and action research*. London: Falmer Press
- Clark, Kjørholt og Moss (2005) (ed): *Beyond listening: children's perspectives on early childhood services*. Bristol: The Policy press
- Dahlberg, Gunilla og Peter Moss (2005): *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London and New York: RoutledgeFalmer
- Dahlberg, Moss og Pence (2002): *Fra kvalitet til meningsskaping – morgendagens barnehager*. Oslo: Kommuneforlaget
- Dysthe, Olga (2001): *Dialog, samspill og læring*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Dysthe og Engelsen (red) (2003): *Mapper som lærings og vurderingsform*. I: Dysthe og Engelsen (red): *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*. Abstrakt Forlag.
- Eide B, og Winger N (2003): *Fra barns synsvinkel: intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Ekholm, B og A. Hedin (1993): *Det sitter i veggene! Barnehageklimaets betydning for barns og unges utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Gjems, Liv (1999): Veiledning som ideal for samtaler mellom pedagoger og barn. I: Bugge og Gjems: *Time-out! : bilder fra nye pedagogiske landskap*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget
- Goodlad, J.I. (1979): *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company

- Gulbrandsen, Johansson og Dyblie Nilsen (2002): *Forskning om barnehager: en kunnskapsstatus*. Oslo: Norges forskningsråd
- Gulbrandsen, Lars (2005): "Mangel på førskolelærere - et evig tilbakevendende problem" i *Søkelyset på arbeidsmarkedet 1/2005*, 11-18 Institutt for samfunnsforskning
- Haug, Peder (2005): "Er det å forske på praksis viktig for praksisfeltet"? i Krogstad mfl (red) *Konferanserapport FoU i praksis 2005*. NTNU Program for lærerutdanning No 25 Desember 2005.
- Hundeide, Karsten (2001): Det intersubjektive rommet. I: Dysthe (2001): *Dialog, samspill og læring*. Oslo: Abstrakt forlag as
- Hurv, Ellen og Svendsen Cathrine (2005): *Å eie fagkunnskapen – om faglig utvikling i førskolelæreryrket*. HiO-hovedfagsrapport 2005 nr. 12
- Indrebø Næss, Turid (1995): *Kvalitet i barnehagen – et barneperspektiv*. Rapport nr.5, Statens institutt for forbruksforskning, Lysaker
- Jansen, Turid Thorsby (2006): En lærer underviser, hva gjør en førskolelærer? I: Jansen, Pettersvold, Tholin (2006) (red): *Førskolelæreren*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Jansen, Pettersvold, Tholin (2006): Førskolelæreren - en introduksjon til boka. I: Jansen, Pettersvold, Tholin (2006) (red): *Førskolelæreren*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Johansson E. og Pramling I. (red) (2003): *Barnehagen. Barnas første skole*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Johannessen, Asbjørn og Per Arne Tufte (2002): *Samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: abstrakt forlag
- Jørgensen, Per Schultz og Kampmann, Jan (red) (2000): *Børn som informanter*. København: Børnerådet
- Kennedy, Birgitta (2000): *Glassfugler i skyene. Temaarbeid sett fra praktikerens perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Rammeplan for barnehagens innhold og organisering*.
- Kvistad, K. og F. Søbstad (2005): *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Langslet G. Johnsrud(1999) *LØFT: løsningsfokuset tilnærming til organisasjonsutvikling, ledelsesutvikling og konfliktløsning*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Løgstrup, Knud E. (1991): *Den etiske fordring*. Copenhagen: Gyldendal.
- Martens, Bodil og Egil Sandgren (1999): *Vi vil prøve verden selv! En metodebok om barn og medvirkning*. Oslo: Kommuneforlaget
- Martinsen, Kari (2000): (2000): *Øyet og kallet*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Mead, George Herbert (1934): *Mind, Self & Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Moser T, Jansen T. T, Pettersvold M, Aanderaa B (2006): *Etter og videreutdanning i barnehagesektoren – kartlegging av tilbud og etterspørsel*. Prosjekt i oppdrag av Kunnskapsdepartementet. Delrapport 6 Oppsummeringer og anbefalinger. Rapport 8/2006 Høgskolen i Vestfold.
- Nyhus, Lene og Kolstad Inger (2004): *Kvalitet i relasjonsarbeid- om samspillet mellom voksne og barn i Gjøvik barnehagen*. ØF-rapport nr.13/2004 Østlandsforskning
- Nyhus, Lene (2005): *Å møte barn med respekt – evaluering av et utviklingsarbeid i Indreøybarnehagen*. ØF-rapport nr.16/2005 Østlandsforskning
- Pettersvold, Mari (2006): ”En kunnskapsskapende profesjon” i *Plan og praksis – bakgrunnsstoff for den utdanningspolitiske debatten på Utdanningsforbundets landsmøte 2006*. Utdanningsforbundet.
- Rinaldi, Carlina (2005): Documentation and assessment: what is the relationship? I: Clark, Kjørholt og Moss (2005) (ed): *Beyond listening: children's perspectives on early childhood services*. Bristol: The Policy press
- Sandvik, Ninni (1994). *Til å begynne med - en personlig beretning om små barns hverdagsliv i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Samuelsson, I. Pramling og S. Sheridan (2000): *Grobunn for læring - perspektiver og holdninger i læreplan for barnehagen*. Oslo: Sebu forlag
- Schibbye, Anne-Lise (1988): *Familien: tvang og mulighet – om samspill og behandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schein, Edgar H. (1991): *Organisasjonskultur – og ledelse. Er kulturendring mulig?* Oslo: Libro Forlag.
- Sigsgaard E, Rasmussen K, Smidt S. (1999) *Andre måter*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Smith, Lars og Stein Erik Ulvund (1991): *Spedbarnsalderen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sommer, Dion (1996): *Barndomspsykologi. Utvikling i en forandret verden*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Steinsholt, Kjetil (2005): ”På sporet av en profesjonsforankret FoU” i I Krogstadf mfl (red) *Konferanserapport FoU i praksis 2005*. NTNU Program for lærerutdanning No 25 Desember 2005.
- Stiensholt, Kjetil (2006): ”Førskolelærerprofesjonene må ta vare på skattekisten” i *Første Steg* 3/2006
- Stern, Daniel (2000): *Spædbarnets interpersonelle verden: et psykoanalytisk og*

- udviklingspsykologisk perspektiv*. København: Hans Reitzels forlag.
- Søbstad, Frode (2002): *Jakten på kjennetegn ved den gode barnehagen*. Trondheim: DMMHs publikasjonsserie nr.2/2002
- Søbstad, Frode (2004): *Mot stadig nye mål- : tredje rapport fra prosjektet "Den norske barnehagekvaliteten"*. DMMH's publikasjonsserie / Dronning Mauds minne, Høgskole for førskolelærerutdanning
- Taguchi Hillevi Lenz (2004): *In på bara benet. Introduktion til feministisk poststrukturalism*. HLS Förlag
- Thagaard, Tove (2002): *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Tholin, Kristin Rydjord (2003): *Etisk omsorg i barnehagen og skolen*. Oslo: Abstrakt forlag
- Tholin, Kristin Rydjord (2006): Barna ønsker å medvirke! Hva nå førskolelærer. I: Jansen, Pettersvold, Tholin (2006) (red): *Førskolelæreren*. Oslo: Pedagogisk Forum
- Tiller, Tom (1999): *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2003): *Rammeplan for førskolelærerutdanningen*
- Wadel, Cato (1997): Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I: Fuglestad, O. L. og S. Lillejordet (red): *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget
- Wadel, C. (2002): *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: SEEK
- Østergaard Andersen, P. (2001): "Ut med språket" i *Forbilder og identitet*. Barnehagefolk 4/2001. Pedagogisk Forum.
- Åberg, Ann og Hillevi Lenz Tauchi (2005): *Lyttende pedagogikk – etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget

Studieplan 2003/2004/2005

Videreutdanning i pedagogisk utviklingsarbeid i NN barnehage
- **med barn i rampelyset! – 10 VT**

INNLEDNING

NN barnehage og høgskolen i Vestfold har utviklet et program for kvalitetsutvikling i NN barnehage. NN barnehage er en 7 –avdelings privat, foreldreid barnehage i Sandefjord. Programmet omfatter etterutdanningsforløp for hele personalet over fire semestre parallelt med et studium for barnehagens pedagogiske ledere, faglige rådgivere og daglig leder ”Pedagogisk utviklingsarbeid i NN barnehage – med barn i rampelyset – 10 vt.. Studieplanen for studiet følger i hovedsak fagplanen for Pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen – med barn i rampelyset – 10 vt. (PUB), et studietilbudet som er en del av Barne- og familiedepartementets oppfølging av St.meld.nr.27 (1999-2000) *Barnehagen til beste for barn og foreldre* hvor kvalitet i barnehagen og et kompetent personale understrekes og etterspørres.

Barnehagen i Norge er på den politiske dagsorden når det gjelder utbygging og foreldrebetaling. Barnehagen er en samfunnsinstitusjon som har mange og sammensatte oppgaver. Dette studiet rettes mot barnehagens innhold med barn som hovedmålgruppe. Studiet vil innrette seg mot de satsinger og kompetansebehov som finnes i NN barnehage.

Som en del av studiet skal studentene planlegge, gjennomføre og evaluere utviklingsarbeid på egen arbeidsplass. Intensjonen med studiet er at det også skjer en mobilisering blant dem som berøres av utviklingsarbeidet. Det legges derfor både opp til felles undervisningsforløp og veiledninger sammen med assistentene, og egne samlinger og veiledninger for studentene. Planleggings- og kursdager i NN barnehage bør gjenspeile innhold fra studiet. Tanken er at erfaringer og kontakter som oppstår som følge av studiet koples til arbeidet med kvalitetssatsingen i Sandefjord kommune.

Følgende områder vil legge føringer for planen og studiet:

MÅL FOR STUDIET

Studiet skal kvalifisere studentene til å arbeide med kvalitetsutvikling på egen arbeidsplass. I dette inngår at studentene dokumenterer:

1. arbeid med Rammeplanens faglige føringer
2. ferdigheter i planlegging, gjennomføring og vurdering av ulike former for pedagogisk utviklingsarbeid.

3. hvordan barna er gjort delaktig i utviklingsarbeidet
4. hvordan de har arbeidet for å gjøre personalgruppen motivert og delaktig i utviklingsarbeidet.

MÅLGRUPPE

Pedagogiske ledere, faglige rådgivere og daglig leder i NN barnehage.

FOKUSOMRÅDER OG INNHOLD

Studieplanen bygges ut fra følgende 5 fokusområder:

1. Barnefokuset

Dette studiet vil markere at barna er barnehagens hovedmålgruppe. Rammeplanen uttrykker klart at personalet må "jakte på barneperspektivet" i sin planlegging, utvikling og vurdering. Det vil derfor bli lagt vekt på å utvikle kompetanse i å innlemme barnegruppen i dette arbeidet, og å styrke barnas muligheter for å ta egne initiativ i hverdagens aktiviteter. Et nytt syn på barns utvikling og kompetanser betyr ikke at de voksne ikke lenger er viktige. De voksne i barnehagen er, sammen med foreldrene, hverdagslivets arkitekter, og har ansvaret for å organisere sammenheng, ansvarlighet, frihet og sosial samhörighet i hverdagen. Relasjoner og samspill i god dialog med barn som subjekter i eget liv er viktige utfordringer i pedagogisk utviklingsarbeid. Dette utviklingsarbeidet utfordres til å finne nye måter å omgås på, å kommunisere på og å utøve pedagogisk praksis på. Viktige stikkord her er myndiggjøring, mestring, mening og medvirkning.

2. Samfunnsmandatet

I dette studiet fokuserer vi på at utviklingsarbeid er sentralt med tanke på de viktige oppgavene barnehagen er satt til å ivareta. En rekke samarbeidspartnere, foreldre og aktører i det nærmiljøet barnehagen er en del av bør møte barnehager som tar imot de utfordringer, forventninger og krav som stilles. Det vil bli lagt vekt på å tydeliggjøre barnehagens oppdrag på vegne av samfunn og barn med utgangspunkt i Rammeplanen for barnehagen. Studiet ønsker å vitalisere de faglige føringer i Rammeplanen for barnehagen. De fem fagområdene og barnehagens rolle som kulturformidler ses i sammenheng med barns basiskompetanse.

3. Kvalitetsforståelse

Studiet vil rette oppmerksomheten mot selve kvalitetsbegrepet og bidra til at studentene utvikler en forståelse for kvalitet knyttet til dynamiske prosesser i egen barnehage. Den gode barnehage er hele tiden i utvikling både organisatorisk og pedagogisk. Utviklingsarbeid er ikke en avgrenset oppgave, men en kontinuerlig prosess. Studentene utfordres til systematiske undersøkelser av barnehagens praksis i samarbeid med barnehagens personale. Rammeplanens føringer og barnehagens pedagogiske plattform må ses i sammenheng og gjøres til gjenstand for nye refleksjoner.

4. Dokumentasjonsprosesser

I den gode barnehage vil dokumentasjon og vurdering være sentrale virkemidler. I studiet vil vi både se på begrunnelser for betydningen av dokumentasjon, hva som skal dokumenteres,

hvordan og av hvem. Vi vil også benytte konkrete dokumentasjonsformer, lære av hverandre og videreutvikle den kunnskapen studentene allerede har på dette området.

5. Den lærende barnehagen

Studiet skal bidra til at studentene skal få økt forståelse for endrings- og utviklingsarbeid, og de skal lære seg redskaper til å lede et slikt arbeide i barnehagen i studieperioden. Å inneha ferdigheter i å drive utviklingsarbeid ser vi som et skritt på veien mot å aktivt gå inn i samarbeidsrelasjoner og å ta stilling til hvordan man best ivaretar de oppgaver barnehagen har. Barnehagen er en lærende organisasjon og pedagogiske ledere har et ansvar for kompetanseoppbygging som omfatter hele personalet.

ORGANISERING OG ARBEIDSFORMER

Studiet er tenkt organisert som et deltidsstudium over fire semestre.

Samlinger

Alle studentene samles til felles undervisning. Samlingene er obligatoriske og vil legges til NN barnehage eller høgskolen i Vestfold i Tønsberg. Det legges opp til 10 dagssamlinger. Samlingene vil organiseres med utgangspunkt i studieplanen og de utviklingsprosessene studentene er inne i på egen arbeidsplass og deres kompetansebehov.

Studiegrupper

Studentgruppen deles opp i 5 studiegrupper etter avdelings- virksomhetstilhørighet. Hver gruppe skal møtes fire ganger hvert semester. Gruppene avgjør selv tid og sted for arbeidet.

Utviklingsarbeid på egen avdeling/virksomhet

Som en del av studiet skal studentene planlegge, gjennomføre og evaluere utviklingsarbeid på egen avdeling/virksomhet. Det gis veiledning på noen av samlingene, samt at faglærerne veileder de enkelte gruppene.

SLUTTVURDERING

Arbeidsmappen

Alle arbeider underveis i studiet dokumenteres i en *arbeidsmappe*. Alle arbeider må være gjennomført for å kunne bli meldt opp til eksamen. Arbeidsmappen skal inneholde skriftlige arbeider av varierende omfang og ulike sjangrer.

Presentasjonsmappen

På slutten av studiet skal hver student lage en *presentasjonsmappe*. Innholdet i presentasjonsmappen skal bestå av utvalgte arbeider fra arbeidsmappen. Utvalget skal studentene og faglærerne sammen bli enige om. Presentasjonsmappen skal måle både studentenes evne til skriftlig framstilling og dokumentere deres fagkunnskaper. I tillegg skal presentasjonsmappen synliggjøre studentens egen læringsprosess. Den avsluttende vurderingen med ekstern sensor består av to deler som vektlegges likt.

Individuell muntlig høring

Presentasjonsmappen skal være grunnlag for en muntlig høring ved slutten av studieåret. Studenten skal da presentere og forsvare mappen med det skriftlige arbeidet i en samtale/høring med faglærer og ekstern sensor. På den muntlige høringen kan studentene ellers blir spurt i emner fra hele pensum.

Karakterfastsetting

Det blir gitt en samlet karakter på grunnlag av vurderingen av arbeidene i presentasjonsmappen og den muntlige høringen, der presentasjonsmappen teller 49 % og den muntlig samtalen 51 % for den endelige fastsettingen av karakteren.

LITTERATUR

Pensum er satt sammen av to elementer:

Obligatorisk pensumlitteratur ca 1500 sider

Selvvalgt pensum knyttet til utviklingsarbeidet ca 500 sider

Hovedbøker:

Birkeland L (1998): *Pedagogiske erobringer*. Oslo: Pedagogisk Forum (110s)

Dahlberg G., Moss P., Pence A (2002): *Fra kvalitet til meningsskapning – morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget kap.1-5 og 7 (198 s)

Eide B, og Winger N (2003) *Fra barns synsvinkel: intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen akademisk forlag (156s)

Foss E, Hyrve G, Klages W og Sataøen S V O (1999): *Lokalt utviklingsarbeid i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget. (160 s)

Johansson E. og Pramling I. (red) (2003): *Barnehagen. Barnas første skole*. Oslo: Pedagogisk Forum (180 s)

Langslet G. Johnsrud (2002): *LØFT for ledere: løsningsfokusert tilnærming til typiske ledelsesutfordringer*. Oslo: Gyldendal akademisk (175 s)

Sigsgaard E, Rasmussen K, Smidt S. (1999) *Andre måter*. Oslo: Pedagogisk Forum. kap.5-7 og kap. 10 (97 s)

Tiller, T. (1999): *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget. (156 s)

Dysthe, O., Hertzberg, F. og T.I. Hoel (2000): *Skrive for å lære*. Oslo: Abstrakt forlag, Kap. 2, 3, 4, 6 og 7. (92 s)

Dysthe, O. (1999): *Ulike perspektiver på kunnskap og læring*. I *Bedre skole* nr.3, s. 4-10 (7 s)

Wadel, C (1997): *Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur*. I: Fuglestad, O. L. og S. Lillejordet (red): *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget (16 s)

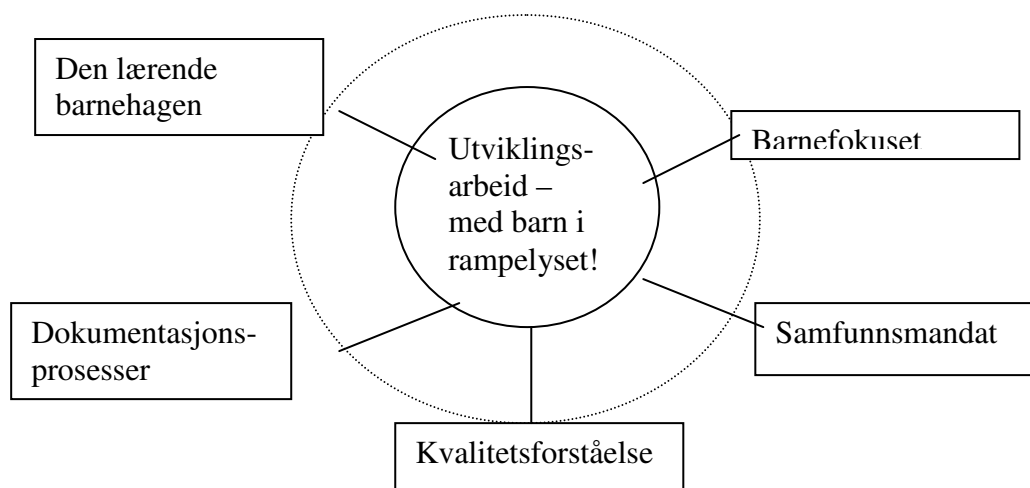
Wadel, C. (2002): *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: SEEK (116 s)

Mjør, I. (2002): *Med Barbie-barnet i Pokeman-alderen. På tide å skape kulturbarnehagen?* I Mjør (red.) *Kulturbarnehagen*. Det Norske Samlaget. (11 s)

Totalt 1461 sider pr.22.01.04.

Undervisningsplan for kvalitetssatsingen i NN barnehage og studiet

”Pedagogisk utviklingsarbeid i barnehagen.



Dato	Aktiv	Tema	Målgruppe	Læringsmål	Mappekrav	litteratur
02.02 .04	samling	”Jakten på et utviklingsområde..” Barnefokus ”Å skrive er å lære..”	studenter	Definere et utviklingsområde		Rammeplanen Foss, Hyrve, Klages og Sataøen: <i>Lokalt utviklingsarbeid i barnehagen</i> Eide og Winger. <i>Fra barns synsvinkel</i> Dysthe, O, F. Hertzberg og T. Løkensgard Hoel. 2000 <i>Skrive for å lære: skriving i høyere utdanning.</i> Sigsgaard E, Rasmussen K, Smidt S. (1999) <i>Andre måter.</i> kap.5-7 og kap. 10
febr	Veiledning Styringsgr.	Utviklingsarb.	Avd.			
26.03	Samling	Kjennetegn ved et utviklingsarb. Rammeplanen	studenter Ass.	Har innsikt i ulike tilnæringer til utviklingsarbeid. Drøfter Rammeplanens utfordringer til utviklingsområdet .	Presenter temaet for utviklingsarbeidet og vis hvordan barn kan bli delaktig i planleggingsarbeidet. Drøft valget i lys av rammeplanen.(gruppearbeid) Frist uke 11, ca 3-5s	Rammeplanen Foss, Hyrve, Klages og Sataøen: <i>Lokalt utviklingsarbeid i barnehagen</i> , Mjør, I. (2002): <i>Med Barbie-barnet i Pokemanalderen. På tide å skape kulturbarnehagen?</i> I Mjør (red.)

April/ mai	Veiledning styringsgr	Utviklings- arbeidet	studenter			
28.05 04	Samling	Om kvalitet? Om ledelse av kvalitet i utviklings- arbeid	studenter	Redegjør for ulike tilnærminger til kvalitet. Forstår betydningen av å lede et utviklingsarbeid.	En individuell refleksjonslogg om egen læring det første halvåret i studieåret og om forventninger til høstsemesteret. Ca. 1 side. Oppgave: Bruk en LØFT- metode på et avdelingsmøte før sommeren	Dahlberg G., Moss P., Pence A (2002) Fra kvalitet til meningsskapning – morgendagens barnehage L. G. Johnsrud(1999) LØFT: løsningsfokusert tilnærming til organisasjonsutvikling, ledelsesutvikling og konfliktløsning L.G. Johnsrud (2002) LØFT for ledere: løsningsfokusert tilnærming til typiske ledelsesutfordringer Wadel, C (1997): Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I: Fuglestad, O. L. og S. Lillejordet (red): Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv.
14.09 15.09	veiledning styringsgr	Utviklings- arbeidet	studenter Ass.			
11.10	Samling	Den komplekse planleggingen Barnefokus Praksis- fortelling	Stud og ass.	Dokumenterer ferdigheter i å planlegge et utviklingsarbeid på et valgt område. Dokumenterer at barn gjøres delaktig i planprosessen	Lag et mappeprodukt som drøfter spørsmål knyttet til det å planlegge et utviklingsarbeid.	Birkeland L (1998): Pedagogiske erobringer. Dahlberg G., Moss P., Pence A (2002): Fra kvalitet til meningsskapning – morgendagens barnehage. kap. 7 Foss E, Hyrve G, Klages W og Sataøen S V O (1999): Lokalt utviklingsarbeid i barnehagen.
Nov.	veiledning styringsgr.	Utviklingsarb.	studenter			
24.11	Samling	Ulike perspektiver på lærings- forståelse	Stud Ass.	Diskuterer og forstår ulike perspektiver på barns læring. Rekker rammeplanens lærings-syn inn i utviklingsarbeidet Blir opptatt av hva fl og ass kan lære av barn.	Studentene begynner å tenk på en individuell mappeoppgave om læringsperspektiver og forståelse med innlevering i løpet av februar.	Dahlberg G., Moss P., Pence A (2002) Fra kvalitet til meningsskapning – morgendagens barnehage. Kommuneforlaget kap.5, Dysthe, O. (1999): Ulike perspektiver på kunnskap og læring. I Bedre skole nr.3, s. 4-10 Johansson E. og Pramling I. (red) (2003): Barnehagen . Barnas første skole, kap 1,3 og 5.
12.01 .05	Samling 3 timer	NN, en lærende organisasjon Arbeid med	studenter	Forstår betydningen av aksjonslæring i barnehagen.	Den lærende barnehagen Studentene må velge et av tre alternativer:	Tiller, T. (1999): Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen. Dysthe, O, F. Hertzberg og T. Løkensgard Hoel.

		mappeopp			Fokus på barns læring. Fokus på personalets læring. Fokus både på barns og personalets læring PREMISS FOR MAPPEN: Du skal drøfte læringssynet ditt Belyse læringssynet med ulike teori og eksempler fra utviklingsarbeidet Utform er spørsmål (problemstilling) som mappen er svaret på.	2000. Skrive for å lære: skrijving i høyere utdanning. Kap. 2,3,4,6,7 Wadel, C (1997): Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I: Fuglestad, O. L. og S. Lillejordet (red): Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv Wadel, C. (2002): Læring i lærende organisasjoner.
Febr.	Veiledning styringsgr	Utviklingsarb.	studenter			
4.03	Samling	Pedagogisk dokum Barnefokus Den lærende barnehage	Stud og ass.	Ser at utviklingsarbeidet fører til praksisutvikling. Ser arbeidet med utviklingsområdet som et virkemiddel til å se, høre og forstå barn i NN barnehage. Utvikler forståelse for pedagogisk dokumentasjon.		Foss, Hyrve, Klages og Sataøen: Lokalt utviklingsarbeid i barnehagen. L. G. Johnsrud(1999): LØFT: løsningsfokusert tilnærming til organisasjonsutvikling, ledelsesutvikling og konfliktløsning. Dahlberg G., Moss P., Pence A (2002): Fra kvalitet til meningsskapning – morgendagens barnehage. Temaheftet om pedagogisk dokumentasjon i Barnehagefolk
april	Veiledning styringsgr	Utviklingsarb.	studenter			
03.05	Samling 3 timer	Pedagogisk ledelse Pedagogisk dokument.	Stud.	Forstår sin rolle som pedagogisk leder. Arbeider med pedagogisk dokumentasjon for å lære av praksis og av barn.	Skriv en individuell refleksjonslogg på en side innen 24.juni -05 hvor du reflekterer over egen læringsprosess så langt i studieforløpet. Henvis til noe av faglitteraturen.	Dahlberg G., Moss P., Pence A (2002): Fra kvalitet til meningsskapning – morgendagens barnehage. Johansson E og Pramling I (red) (2003) Barnehagen . Barnas første skole. Wadel C (2002) Læring i organisasjoner. Wadel, C (1997): Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I: Fuglestad, O. L. og S. Lillejordet (red): Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv. Temaheftet om pedagogisk dokumentasjon i

						Barnehagefolk nr.1/2001 Temaheftet om Pedagogisk ledelse i Barnehagefolk nr.3/2002
17.08	Styringsgr					
24.08	Samling 3 timer	Barns medbestemmelse Å skrive er å lære Om sluttvurdering	Stud Nytilsatt førskolelærere	Førskolelærerne forstår betydningen av å skrive for å utvikle sin kompetanse som pedagogiske ledere. Førskolelærerne utvikler sin handlingskompetanse i til å se, høre og forstå barn i NN barnehage	Studentene skriver individuelt et refleksjonsnotat på ca 1 side om egen væremåte som fremmer barns medvirkning i NN barnehage. Det skal henvises til studiets faglitteratur i notatet. Utarbeides et første utkast til selvvalgt litteratur, innen 12.9	Dahlberg G., Moss P., Pence A (2002): Fra kvalitet til meningsskapning – morgendagens barnehage. Eide B, og Winger N (2003) Fra barns synsvinkel : intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner Sigsgaard E, Rasmussen K, Smidt S. (1999) Andre måter.
06.09	Veiledning	Utviklingsarb.	Stud Nye førskolel			
07.09	Styringsgr.					
13.09	Samling 3 timer	Barns subjektsskapning og det pedagogiske miljøet Framdrift i utviklingsarbeidet (SMART)	Stud Nye førskolelærere	Forstår betydningen av å arbeide med det pedagogiske miljøet Forstår hvordan handlinger i utviklingsarbeidet kan danne grunnlag for ny kunnskap og nye praksiser.	Studentene skriver en mappeoppgave hvor de drøfter barns medvirkning ("se, høre og forstå barn") og hvordan dette har påvirket egen barnehagepraksis og framdriften i utviklingsarbeidet. Det henvises til eksempler fra arbeidet som viser barns medvirkning. Innlevering uke 42	Dahlberg G., Moss P., Pence A (2002): Fra kvalitet til meningsskapning – morgendagens barnehage. Tiller T: Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen Birkeland L (1998): Pedagogiske erobringer Foss E, Hyrve G, Klages W og Sataøen S V O (1999): Lokalt utviklingsarbeid i barnehagen. L. G. Johnsrud (2002): LØFT for ledere: løsningsfokusert tilnær
10.10	Veiledning	Utviklingsarb.	Stud Nye fl.			
11.10	Styringsgr					
09.11	Samling 3 timer	Arbeid med vurderingsmetoder i tilknytning til utviklingsarbeidene og PUB-studiet Arb. med å forberede present.m.	Stud	Utvikler et metaperspektiv på studiet og eget utviklingsarbeid	Velg ut et antall prod. fra arbeidsmappe som viser progresj i utviklingsarb. Minst ett av arb. er ind. 10 - 14 sider. Lag en metatekst på maks. 2 sider som inf om læringsprosessene Presentasjonsmappe innlevering uke 49	Dysthe, O, F. Hertzberg og T. Løkensgard Hoel. 2000. Skrive for å lære: skriving i høyere utdanning. Kap. 2,3,4,6,7 Birkeland L (1998): <i>Pedagogiske erobringer</i> Dahlberg G., Moss P., Pence A (2002): <i>Fra kvalitet til meningskapning – morgendagens barnehage</i> . Oslo: Kommuneforlaget Tiller, T.(1999): <i>Aksjonslæring. Forskning og praksis</i> Kvistad, Kari (2003): <i>Undervisning og barnehagekvaliteten</i>
12.01	Muntlig høring		Stud			
06						



Oversikt over arbeidsmapper

1. mappe	Gruppeoppgave	Presenter temaet for utviklingsarbeidet og vis hvordan barn kan bli delaktig i planleggingsarbeidet. Drøft valget i lys av rammeplanen.(gruppearbeid). Frist uke 11, ca 3-5 sider
2. mappe	Gruppeoppgave	<p>Oppgaven skal knyttes spørsmål til det å planlegge et utviklingsarbeid i barnehagen.</p> <p>Vi ber dere lage et mappeprodukt som drøftet <u>spørsmål knyttet til det å planlegge et utviklingsarbeid.</u></p> <p>I mappeproduktet ser vi for oss at dere belyser:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Noe av det vi snakket om på samlingen bla: Hva er å planlegge? For hvem planlegger vi? Deltagerne? Fokus? Didaktiske begreper i en plan? Forholdet mellom struktur og fleksibilitet, kaos og pedagogisk slaveri. Forholdet rammeplan, årsplan og plan for utviklingsarbeidet. Og annet dere er opptatt av2. Planleggingen av utviklingsarbeidet dere holder på med. Et eksempel på et plandokument som brukes eller er som skal brukes i utviklingsarbeidet, vedlegges.3. Barns medvirkning i planleggingsprosessen. <p>Sjanger: Gruppeprodukt Omfang: Maks 5- 7 sider Frister: Spørsmål/ problemstilling godkjennes av faglærer i løpet av uke 46, Innlevering mappeoppgave uke 49</p>
3. mappe	Individuell oppgave	<p><u>TEMA: Den lærende barnehagen</u></p> <p>Studentene må velge et av tre alternativer:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Fokus på barns læring2. Fokus på personalets læring3. Fokus både på barns og personalets læring <p><u>PREMISS FOR MAPPEN:</u></p> <p>Du skal drøfte læringssynet ditt Belyse læringssynet med ulike teori og eksempler fra utviklingsarbeidet Utform et spørsmål (problemstilling) som mappen er svaret på.</p>
4. mappe	Gruppeoppgave	<p><u>TEMA: Den lærende barnehagen</u></p> <p>Studentene må velge et av tre alternativer:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Fokus på barns læring2. Fokus på personalets læring

		<p>3. Fokus både på barns og personalets læring</p> <p><u>Premiss for mappe:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Du skal drøfte læringssynet ditt - Belyse læringssynet med ulike teori og eksempler fra utviklingsarbeidet - Utform et spørsmål (problemstilling) som mappen er svaret på <p><u>Rammer:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - individuell oppgave, omfang: 4-5 sider, innleveringsfrist: innen februar <p><u>Vurderingskriterier:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Evne til å fokusere på og svare på det dere er opptatt av og spør om i problemstillingen - Evne til faglige begrunnelser, uttrykke egne meninger og underbygge dem - Evne til trekke inn erfaringer fra praksis/ utviklingsarbeidet - Evne til bruk av fagstoff og refleksjon i framstillingen - Evne til skriftlig framstilling
5. mappe	Individuell oppgave	Refleksjonslogg – reflekter over egen læringsprosess. Bruk faglitteratur.
6. mappe	Indiv.	Studentene skriver en mappeoppgave hvor de drøfter barns medvirkning ("se, høre og forstå barn") og hvordan dette har påvirket egen barnehagepraksis og framdriften i utviklingsarbeidet. Det henvises til eksempler fra arbeidet som viser barns medvirkning. Eksempler på pedagogisk dokumentasjon som det henvises til i oppgaven legges ved oppgaven. Innlevering uke 42

Presentasjonsmappa

På slutten av studiet skal hver student lage en presentasjonsmappe. Innholdet i presentasjonsmappen skal bestå av utvalgte arbeider fra arbeidsmappen. Utvalget skal studentene og faglærerne sammen bli enige om. Presentasjonsmappen skal vise studentenes evne til skriftlig framstilling og dokumentere deres fagkunnskaper. I tillegg skal presentasjonsmappen synliggjøre studentens læringsprosess.

OVERSIKT OVER EMPIRIEN**VEDLEGG 4**

Dette er en oversikt over antall innsamlet materiale, hvilken dato de refererer til og hvilken sammenheng tekstene er relatert til.

ANT	DATO	INNHold
1.	13.09.03.	Oppsummeringer fra foredrag
2.	07.11.03.	Vurderinger av kursdagen i barnehagen
3.	07.11.03.	Oppsummering av kursdagen
4.	02.02.04.	Evaluering av studiedagen
5.	26.03.04.	Forventninger og evalueringer av kursdagen
6.	29.05.04	Samling, om praksisfortelling
7.	August -04	Logger /mapper fra studentene
8.	11.10.04.	Mal for referatlogg
9.	Nov.04	Strukturert refleksjonsnotat
10.	10.12.04	Evaluering av læringsutbytte Halveis-rappportering
11.	04.03.05	Løft, oppsummering
12.	Mai 05	Logg, egen læringsprosess
13.	Aug. 05	Refleksjonsnotat, egen væremåte og barns medvirkning
14.	Nov.05	Sluttevaluering
15.	Januar -06	Metatekster til presentasjonsmappene
16.	Mai -06	Fokusgruppesamtale med førskolelærerne
17.	Mai -06	Sluttbrev fra førskolelærerne

