

Stærke fællesskaber Følg børnenes spor

Et udviklingsprojekt Børneunivers Nord 2017-2019
Haderslev kommune



Helle Bjerresgaard
UCSYD

Indhold

Projektets baggrund	3
Projektets formål og mål	3
Projektets metode og undersøgelsesdesign	5
Projektets forskningsspørgsmål	6
Undersøgelsesdesign	6
Hypotese	8
Projektets teoretiske fundament.....	8
Projektets fund	11
Rammer for praksis - betydning og udvikling.....	14
Værdi og visionsarbejdet i Børneuniverss NORD	15
Dialogmøder som resonansbund for egen refleksion	16
Pædagogfaglighed og kollegialt samarbejde.....	20
At følge børnenes spor er farvel til tidligere faste struktur.....	22
Kommunikation – en pædagogfaglig kompetence	24
Spørgsmål er som jernbanespor – de sender den andens tanker i en bestemt retning	26
Virkning og værdi – professionsudvikling i praksis.....	26
Dilemma-håndtering	28
Pædagogernes ja-faglighed	32
Børneperspektivet, herunder inklusion.....	33
Børneperspektiv og læreplanstemaer	34
Dokumentation.....	35
Alle har noget godt at bidrage med, find det og træk det frem	37
Kollegialt samarbejde om implementering af børneperspektivet.....	40
Afslutning – og erfaringer efter projektet.....	42
Referencer:.....	47
Bilag:	48

Projektets baggrund

Projektet finder sted midt i en sammenlægningsproces mellem fire daginstitutioner i Haderslev: Favrdal, Fjelstrup, Udsigten og Suset, som fra januar 2018 blev samlet i Børneuniverss NORD.



I forbindelse med ovennævnte sammenlægning ønsker institutionernes ledere at starte med et udviklingsprojekt, som bryder med en pædagogiske praksis funderet på læreplanstemaer, hvor bl.a. måling af børns kompetencer har haft fokus på at 'gøre' dem parate til skolen. Projektet 'Stærke Fællesskaber – følg børnenes spor' bliver planlagt inden den nye pædagogisk læreplan træder i kraft i juli 2018, men projektets formål skriver sig ind i det paradigmeskifte, som den styrkede pædagogiske læreplan er udtryk for. Projektet er inspireret af dels Børne- og Socialministeriets aftale på området med hovedtemaet: 'Stærke dagtilbud – alle børn skal være med i fællesskabet', dels Haderslevreformens inklusionsperspektiv og de deraf valgte LETT værdier- ligeværd, enhed, tillid, trivsel.

Projektets formål og mål

Projektet formål er skabe betingelserne for et læringsmiljø i de fire institutioner, så børnenes perspektiver og ret til leg er en central del af det pædagogiske fundament, til støtte for deres trivsel, læring, udvikling og dannelse. Men også at skabe forståelse for, at hver enkel leder og medarbejder må bidrage til at alle - voksne som børn - kan udvikle stærke fællesskaber på kryds og tværs og få følelsen af, at her hører vi til. Her kan vi alle lære og her kan jeg blive mig.

Projektets *mål* er at starte en proces, hvor de fire institutioner samles i et børneunivers, hvor et fælles pædagogisk mind-set ønskes udviklet som fundament for skabelsen af den nye fælles institution med en læringskultur, fokuseret på et inddragende børneperspektiv.

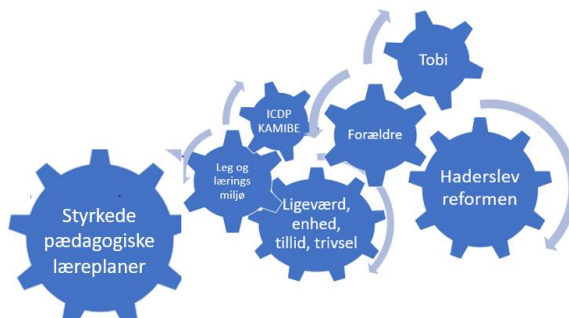
Projektet skal igangsætte en række forandringer, det gælder både konkrete arbejdsgange og samarbejdsformer for pædagogerne og lederne, hvor især dialog og refleksion over de fælles pædagogiske værdier i institutionerne, og implementeringen af dem har været projektets mål.

Praksis i de enkelte institutioner skal udvikles gennem en hverdag, hvor alle pædagoger, ledere og øvrige medarbejdere bliver dygtigere til at undersøge egen praksis: 'Hvad gør vi og hvorfor gør vi det og hvilken virkning har det?', samt bruge både erfaring, evidens og forskning til at fokusere det daglige arbejde. Det vil sige at styrke pædagogernes refleksion over egen praksis, for at udvikle de ønskede betingelser for det pædagogiske miljø i institutionerne.

Projektet ønsker at anvende og samle det potentiale, som ledere og pædagoger allerede har, for at modvirke at projektets kompetenceudvikling af pædagogisk alment og specifikt fagligt indhold kommer til at fremstå som isolerede elementer. Projektet skal forsøge at integrere *den eksisterende viden* om inklusion, læreplaner, ICDP, KAMIBE, TOBI, lege- og læringsmiljøvurderinger, forældreinvolvering samt Haderslevreformens visioner – og implementere den i daglige pædagogisk arbejde.

'Vi ser en rød tråd mellem alle elementer som med fordel kan tænkes sammen, så medarbejderne ikke føler de skal 7 forskellige ting, men én integreret indsats. De faglige redskaber og metoder skal ses som en sammenhæng... i en ny sammenhæng og som én integreret indsats.'

(Ledergruppen, Børneunivers NORD)



I målbeskrivelse i projektansøgningen til Haderslev kommunes siges bl.a.

Vi vil være undersøgende på os selv, hvad vi gør og hvilken virkning dette har, så vi ikke kommer til at gøre mere af det som ikke virker, men sikrer at den viden vi får, også bliver anvendt i vores daglige praksis.

Projektet skal udvikle en fælles pædagogisk retning og ny adfærd, nye handlinger i vores nye fællesinstitution, hvor vi investerer mere for at forebygge, frem for at symptombehandle, så fællesskabet, både institutionelt og kulturelt skal være det bærende element hvor alle børn inkluderes og hvor samarbejdet med familierne sker i samme ånd'.

Projektets metode og undersøgelsesdesign

Projektets form er et praksisforskningsprojekt, et kulturudviklingsprojekt, hvor deltagerne skal være undersøgende i forhold til egen praksis. I beskrivelsen af indholdet i projektansøgningen lyder det bl.a.:

Vi vil gøre os umage for at komme ind bag og forstå det som skaber udfordringer for børn og deres familier. Ligeledes er det vigtigt at finde ind til det, som skaber frustrationer og barrierer for handling, for medarbejderne. Dermed vil vi skabe grundlaget for ændringer i vores adfærd og handlinger og dermed sikre at ønskede forandringer bliver en del af vores nye adfærd og kompetencer i praksis.

Projektets forskningsspørgsmål

Hvordan oplever og håndterer pædagogerne skiftet i deres pædagogiske grundlag, fra et læreplansstyret til et børneinitieret perspektiv, hvilke udfordringer opstår der og hvordan forholder de sig reflektivt til deres egen praksis- og professionsudvikling?

Undersøgellesdesign

Forskningsbaseret viden om pædagogernes oplevelser og håndtering af det nye pædagogiske grundlag, *Følg børnenes spor*, genereres gennem kvalitative metoder, idet forskningsspørgsmålet udtrykker ønske om viden, der baserer sig på menneskers forståelse og oplevelse.

Projektets metode er derfor valgt som et casestudie, idet ønsket er at frembringe viden om forandringer en i konkret afgrænset kontekst, Børneunivers Nord. Pædagogernes oplevelser af og handlinger i forbindelse med et skifte i deres pædagogiske arbejdsgrundlag - fra et læreplansstyret perspektiv til et børneperspektiv.

Med *observationer* følges pædagogernes praksis, ligesom *fokusgruppeinterviews* (Kvale og Brinkmann, 2015) anvendes til at udfolde og reflektere over oplevelser og handlinger i den forandrede praksis. Fund fra hhv. observationer og interviews præsenteres efter hver undersøgelsesrunde på *fælles dialogmøder*, hvor alle pædagoger og ledere fra de fire institutioner deltager. Møderne ønskes brugt til bearbejdelse af delresultater for generering af metaperspektiv og dybere kvalificering af undersøgelsen og dens anbefalinger. Processen på dialogmøderne følger Bjarne Wahlgrens model (2015) for udvikling af realkompetencer. Model 1.

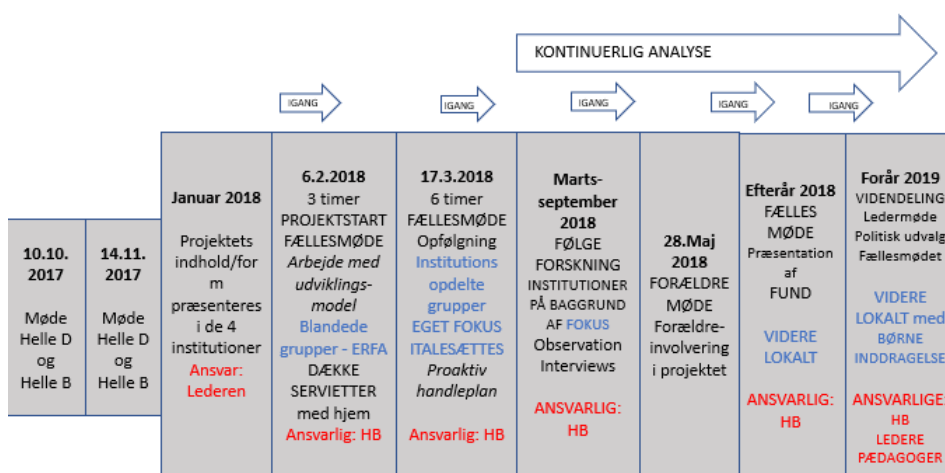


Model 1: *Udviklings af realkompetencer (Wahlgren,2015)*

Det samlede design er følgende,

- 8 observationsdage i institutioner, 'dagens gang'
- 4 fokusgruppeinterviews med medarbejdere
- 4 dialogmøder med alle involverede ledere og pædagoger
- 1 forældreaften om projektet
- 4 korte interviews i institutioner godt ½ år efter projektets afslutning

ligesom projektets sammenhængende faser fremgår af model 2:



Model 2: *Projektet faser*

Hypotese

Projektet har to antagelser, som ønskes be- eller afkræftet gennem projektets undersøgelser:

- Når vi ser det, som barnet frustreres over – og samtidig finder ind til det, som skaber frustrationer og barrierer for vores inklusionsarbejde - skaber vi *grundlag for at tilpasse vores handlinger*.
- Når vi træffer valg, i bestræbelsen på at gøre det rigtige sammen med de rigtige mennesker på det rigtige tidspunkt, vil det gøre en *forskel* for den tidlige indsats.

Projektets teoretiske fundament

Med udgangspunkt i praksis anvendtes 'brugsteorier', et begreb som Schön (Schön 2001) kalder 'Theory in use', og som henviser til de 'teoretiske' kompetencer, som pædagogen opbygger og anvender i sin praksis.

På baggrund af Schöns begreber 'Thinking in action', 'Reflection in action', og 'Reflection on action' bliver projektplanen skabt med det formål at understøtte institutionernes og teams' enes pædagogiske indsatser og refleksioner over dem - med aktionsforskningsmæssige elementer knyttet til deres egne kontekster (Plauborg m.fl., 2015).

Projektets kommunikationsteoretiske perspektiv bygger på forståelse af at mennesker kommunikation består af en bevidst og en ubevidst del i forholdet 1:9. Den ubevidste del ligger indlejret i den enkelte, men viser sig alligevel gennem kommunikation – i kroppen, sproget og stemmen. Dette sker uanset om kommunikationen er envejs eller tovejs. Processen er afhængig af 'den enkeltes blinde makker', pædagogens personlige kommunikation (Alrø&Kristiansen, 2001).

Pædagogen har 'hele sig selv' med på arbejde, og heri fylder pædagogens personlige kommunikation meget. Samarbejdet med børn, kolleger og forældre

fungerer som et ubevidst psykisk rum, hvor alle reagerer på de andre og på situationen ud fra fortidige oplevelser og grundlæggende personlige mønstre, det der tidligere i rapporten kaldes pædagogens 'en blind makker'. Et godt samarbejde bygger på viljen til gensidig forståelse, og viden om, hvad kommunikation egentlig består af (Bjerresgaard & Hermansen, 2016).

Læringsteoretisk anvendes Wengers teori om læring i praksisfællesskaber (2004), et bredt læringsbegreb med både et kognitivt og socialt aspekt. Praksisfællesskaber er kontekstbestemt, og produktionen af viden sker, når man *bruger* sin viden til handling i konkrete situationer, model 3, hvor de stiplede cirkler indsat i Wengers model sætter ord på, hvad pædagogernes didaktiske overvejelser kan være for at skabe betingelser for børnenes læring (Bjerresgaard, 2019).

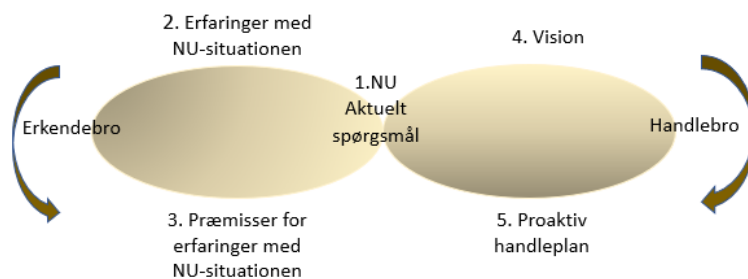


Model 3: Wengers praksisfællesskaber med pædagogisk didaktiske overvejelser

To forenkede procesredskaber, som understøtter pædagogerne refleksion over praksis bliver anvendt som gennemgående redskaber i aktionslæringsforløbet. Pædagogerne bruger *lemniskatisk udviklingsmetode* (A.H. Bos, 1994, tillempet af Bjerresgaard, UCSYD) til at få øje på og reflektere over deres *aktuelle* faglige udfordringer, individuelt og i deres team.

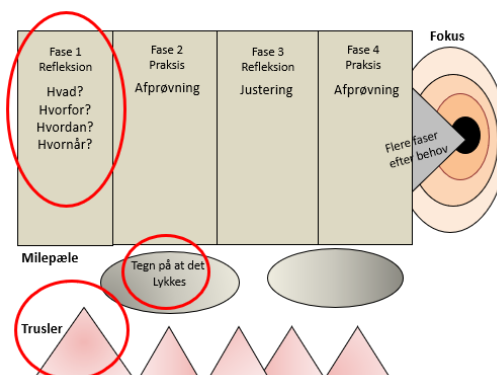
Model 4 viser Lemniskaten, en sløjfeformet kurve, uendelighedstegnet, som har lagt navn til den dynamiske udviklingsmetode. Her kan man - til enhver tid - starte med et NU-spørgsmål, som skal være konkret, for dermed at blive bedre istand til at reducere kompleksiteten i praksis. Når det valgte spørgsmål er stillet, bevæger

deltagerne sig rundt, først i *beskrivelse* af konkrete erfaringer med NU-spørgsmålet og derefter gennem *refleksioner* over præmisserne for de nævnte erfaringer. Den 'fortidsbestemte' erkendelse kan kvalificere deltagerne fremtidsrettede vision, hvor 'fremtid' kan være 14 dage eller flere måneder. Visionen får liv, når den til sidst sættes ind som FOKUS i en proaktiv handleplan.



Model 4: Lemniskaten

I projektet bliver pædagogernes handlinger, aktioner, støttet igennem *Den proaktive Handleplan* (Bjerresgaard, 2019), et valg for at understrege et proaktivt og dynamisk fokus, til 'opløsning' af de helt legitime oplevede frustrationer og barrierer for handling i forandringsprocessen, model 5:



Model 5: Proaktiv handleplan

Et centralt observationspunkt i projektet er at iagttage, om de to redskaber kan støtte en udvikling for en adækvat og voksenansvarlig adfærd mod formålet: *Trivsel og udvikling - hos børnene - hos forældre - hos pædagoger og ledere.*

De proaktive handlinger støttes desuden gennem en forholden sig til institutionernes egen SMITTER -model: Sammenhænge, Mål, Integrerede faktorer, Tiltag, Tegn, Evaluering, Refleksion (Bilag 2).

Projektet har til forståelse af børneperspektivets betydning anvendt Honneths anerkendelsesteori (2006), fordi den med sin opdeling i tre anerkendelsessfærer hjælper med til at give billeder på anerkendelsens form, samt på anerkendelsens negativ, nemlig *krænkelserne*, som kan finde sted i de samme sfærer.

I den første sfære, familien, gives anerkendelsen følelsesmæssig, fx som kærlighed, hvorigennem man udvikler *selvtillid* og *selvstændighed*. I den anden sfære, den retslige, er anerkendelsesbegrebet kognitivt, socialrådgivere, politiet, dommere og andre myndigheds personer skal igennem lovgivningen sikre at mennesker bliver betragtet som ligeværdige samfundsborgere. Derved opnår man *selvagtelse*. Den tredje sfære er den sociale sfære, for barnet fx i daginstitutionen, for den voksne fx arbejdspladsen. At blive anerkendt og værdsat sker både kognitivt og følelsesmæssigt, med rum og omsorg for barnets hele udvikling, - for kollegaens faglige og sociale udvikling. Man opnår *selvværd*, når man har mulighed for at deltage og bidrage som et betydningsfuldt medlem af fællesskabet, man styrker sin identitet gennem mulighed for at bruge sin viden og sine kompetencer. Hvis barnet er udenfor læringsfællesskabet, er det modsatte tilfældet.

Projektets fund

Tre temaer er indlejret i forskningsspørgsmålet:

- Rammer for praksis - betydning og udvikling
- Pædagogfaglighed og kollegialt samarbejde
- Børneperspektivet, herunder inklusion

Rapportens indhold er bygget op omkring de tre afsnit. Her redegøres for centrale fund, som udfoldes kort i en analyse. Det er et ønske at give stemme til pædagogernes oplevelse af succeser, udfordringer og dilemmaer, men ikke mindst - gennem deres pædagogiske overvejelser og resultater – at give inspiration til fortsat udvikling af deres pædagogisk praksis, i tråd med de forventninger,

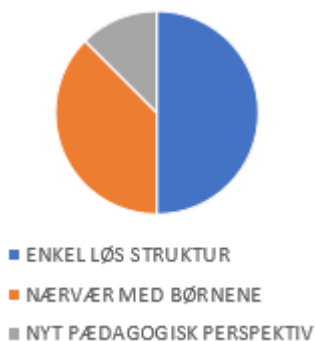
som ligger i Den styrkede pædagogisk læreplan og Haderslevreformen.

I et aktionslæringsprojekt med fire institutioner står tiden ikke stille, der udvikles løbende nye pædagogiske metoder og redskaber. Ved projektets afslutning søgtes en *opsummering*, idet pædagogerne bedes om at besvare tre spørgsmål, to i et retroperspektiv og et i fremadskuende perspektiv. Alle tre omhandler projektets betydning for deres praksis, og deres svar tilbyder et øjebliksbillede i projektets maskinrum. Spørgsmålene var følgende:

- Hvad ser jeg som det overordnede bedste i projektet?
- Hvad ser jeg som det sværeste i projektet?
- Hvad vil jeg i dag ikke undvære af de forandringer, som projektet har medført?

Pædagogernes svar er vist med cirkeldiagrammer og uddybende kommentarer for de retroperspektive svar:

Hvad var det bedste?



Kommentarer:

- **Nærværet** med børnene, der er mere plads til dem nu, end som det var før...
- **Løse struktur:** Det der jeg nåede det ikke i dag, jeg når det i morgen. Oprydning pyt, jeg rydder det ikke op i dag, jeg gør det i morgen.
- Det er nok det der med **nærvær** jeg synes jeg oplever de her glade børn.
- Noget konkret på bordet, det kan godt være vi snakker følelser, men vi ender ud i noget konkret og håndgribeligt, vi kan **tage og føle på den proaktiv handleplan** hvor vi får det hele hevet fra hinanden i alle refleksionerne, og gjort enkelt
- Det hele, tror jeg, jeg har altid været glad for mit arbejde, men jeg har fået mere **glæde**. Ja, jeg ved ikke hvorfor, det kan **godt være at det er faglighed**.

- *Det **projekt er helt nede på jorden**, alle kan være med.*
- *At vi har fået en ny model i stand, nu arbejder med **Lemniskaten og prøver at kombinere med handleplaner**, jeg synes det er sjovt at prøve noget nyt og se om man kan udvikle det.*
- *Det der har været godt ved det her projekt, har været at se andet end læreplaner, **se aktiviteterne på en anden måde***

Hvad var det sværeste?



- FORSTÅ MIN ROLLE OG ANSVAR I DET NYE
- SKIPPE DE FASTE PLANER
- VENTE PÅ AT ALLE ER MED

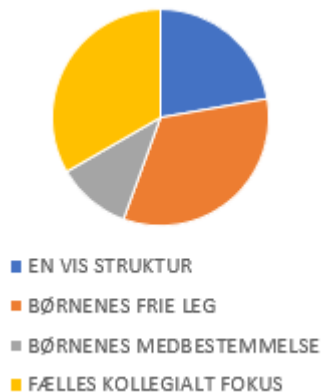
Kommentarer:

- *At skulle ind i de andres hoveder med **projektets mening**, da jeg kom tilbage fra barsel, jeg var gået glip af noget vigtigt.*
- *At skulle give **afkald på det praktiske**, skifte børnene, men nu kan jeg sidde og fordybe mig med børnene.*
- *Det overordnede har måske ikke helt være planlagt nok, når man starter en dag og får en intro, så skal man jo kort efter have en pædagogisk dag, vi skal jo **ikke vente to måneder**, det er fuldstændigt spildt tid*
- *At man ikke har fattet det ordentligt, altså, **hvad er det man skal præcist***
- *Jeg er struktureret og det var svært i starten at skulle **give slip på de der planer**, jeg vil ikke styre, men gerne have kontrol over at alle har gang i noget.*
- *Hvad er det lige vi skal? **hvordan skal vi gøre** tingene, jeg kan meget godt lide at gøre sådan og sådan, jeg kan meget godt li struktur men jeg er faktisk ovre i, hvis min stuekollega også er med på den så kunne jeg godt tænke mig at vi fortsætter det her*
- *Jeg synes stadigvæk at processen er svær, vi har været i gang i to mdr. men **jeg skal øve mig endnu mere** til at sige: Jamen det er det her jeg skal... og jeg trækker min læreplan frem i det her, al den her faglighed, der ligger her skal jeg øve mig på at blive endnu skarpere i at se og bruge hele tiden.*
- *Helt overordnet gik der rigtig lang tid før vi overhovedet fandt ud af hvad det*

egentlig var det her gik ud på, altså jeg tror vi startede et sted og lige pludselig så handlede det om noget andet, og det tror jeg **vi var ret forvirrede over**

- Det har været en udfordring, at folk **ikke har været på det samme sted**, ikke er kommet til de samme erkendelser på samme tid, man har haft forskellige forståelser af, hvad det her projekt egentlig handlede om
- Det der overemne med at følge børnenes spor, den kom først sent, **den sad ikke fast fra starten af.**

Hvad vil jeg ikke undvære fremover?



Rammer for praksis - betydning og udvikling

Projektet skriver sig ind i en kontekst, hvor to forandringer er i spil på samme tid for ledere og medarbejdere, dels en sammenlægning af fire institutioner til en fælles institution 'Børneunivers Nord', dels en dagtilbudsreform, hvor et paradigmeskifte nødvendiggør at pædagogerne ændrer pædagogisk praksis. Sidstnævnte forandring kan kun ske, hvis ledere og pædagogerne etablerer et arbejde for at skabe et nyt fælles didaktisk grundlag.

I den styrkede pædagogisk læreplans intention om udvikling af et trygt og pædagogisk læringsmiljø, står børneperspektivet centralt, og det gælder hvad enten der er tale om *hverdagssituationer*, *børneinitierede aktiviteter* eller *voksenplanlagte forløb*.

Det er en vigtig ledelsesopgave at udvælge, oversætte og sætte en retning for arbejdet med den pædagogiske læreplan

(Den styrkede pædagogiske læreplan, 3)

Projektet iagttager, hvordan ledere og pædagoger i dialog og fællesskab søger at håndtere og balancere de udfordringer, som opstår i kølvandet på den pædagogiske reform, specifikt børneperspektivet. 'Rammer for praksis' refererer i projektet til de interne strukturer og arbejdsgange, hvormed udviklingen af et nyt mind-set søgtes iværksat og implementeret i den pædagogiske praksis.

Værdi og visionsarbejdet i Børneunivers NORD

Pædagogernes tilgang til deres arbejde, deres mind-set og værdier er ofte uudsagte, men indlejret i deres handlinger, som det grundlag *'vi altid har arbejdet efter her'*, en grundlæggende antagelse om den praksis, som den enkelte pædagog identificerer sig ind i. De grundlæggende antagelser og problemløsnings-processer er en del af en gruppes historie, - det man formidler videre (Schein, 1994).

Visionen for Børneunivers Nord *'Det enkelte barn i fællesskabet'* blev udfærdiget tidligt i projektet, i marts 2018 og bringes her i sin fulde længde:

'Vi er en institution med høj kvalitet, vi har en nærværende og anerkendende ledelse, glade pædagoger med nysgerrighed på børns trivsel og med alsidige kompetencer, som understøtter børnenes behov og udvikling. En institution hvor alle sætter netop deres aftryk på hverdagen.

Vi skaber en hverdag for vores børn, hvor deres naturlige nysgerrighed og begejstring får lov til at udfolde sig, så leg og læring integreres i en samlende proces. En hverdag hvor fællesskabet dyrkes, så børnene oplever glæden ved at opnå nye mål sammen. En hverdag med tid til nærvær i børnehøjde, som skaber tryghed og rum til, at det enkelte barn kan udvikle sine kompetencer og spirende personlighed.

Vi er en institution med faste rutiner, hvor hverdagens ritualer ikke blot skal overstået, men hvor børnene medinddrages og deltager.

Vi skaber en levende, nærværende og udviklende hverdag for vores børn.’ (Vision for Børneunivers Nord, 2018)

Institutionens vision kan ses som et pædagogisk fortætningspunkt, hvor institutionen på baggrund af lovgivningen fremlægger sit eget udvalgte pædagogiske grundlag. Som sådan bliver visionen samlingspunkt for ledere, pædagoger og forældre i arbejdet om børnenes trivsel, læring, udvikling og dannelse, men først når forståelser og fortolkninger af visionen tales frem.

Dialogmøder som resonansbund for egen refleksion

Refleksioner har et konkret genstandsfelt og tager tid.

Derfor centrerede projektets indledende værdi-arbejdet sig omkring af iagttagelse af konkrete handlinger, arbejds gange mm. for derved at kunne få øje på og benævne værdien af pågældende praksis. Ved at følge Wahlgren faseopdelte model blev praksisoplevelser fra hverdagen brugt som udgangspunkt for refleksionsprocesser, hvor individuelle refleksioner over egen erfaring med et bestemt pædagogisk tema relativiseres gennem en dialog om fælles erfaringer, hvorefter teoretiske benspænd eller indsamlet empiri fungerer som igangsætter af en perspektivering med det formål at give nye handlemuligheder indenfor det udvalgte tema.

På første *dialogmøde* starter ovennævnte proces med den hensigt at sætte ord på pædagogerne forståelse af visionen i Børneunivers Nord, - for dermed at skabe forbindelse mellem det fælles pædagogisk grundlag og praksis.

Følgende model 6 viser sammenhængen imellem **værdier** som fundamentet og **handlinger**, de farvede stjerner, ligesom **struktur** og **kultur** er placeret ind som hhv. bindeled mellem værdi og handling, så der over tid skabes en kultur, som i institutionen forstås som ‘vores særlige DNA’, ‘vores institutionsånd’, ‘lige os’.



Model 6: Fra værdi til handling, gennem struktur FOR en kultur.

Pædagogernes kendte begreber og metoder fra hverdagen sættes ind i modellens enkle udtryk. En visualisering af, at værdier nok er fundamentet, men ikke er noget i sig selv, idet de er abstraktioner. De lever først igennem det virvar af handlinger, som hverdagen i institutionen består af, og derfor er en forholden-sig-til institutionens strukturer - forstået som tilgange og arbejdsmetoder - en nødvendig for at kunne gøre det, man siger man vil gøre.

Af den grund forbereder pædagogerne sig til dialogmødet, for gennem egen erfaring fra praksis, at kunne få øje på en eller flere handlinger, hvor vedkommende kan få øje på en pædagogiske værdi. Wahlgrens fire faser anvendes i øvelsen.

Din forberedelse til dialogmødet den 17.3 2018:

Du skal medbringe en lille fortælling fra dagligdagen, hvor du kan se en værdi udfolde sig. Det kan være i alle relationer:

- Børn-Børn
- Pædagog-Pædagog
- Pædagog-Børn
- Pædagog-Forældre

Institutionens vision gennemgås, inden refleksion sker først som individuel refleksion, derefter i dialog med sidemakker:

Refleksion:
 Hvilke handlinger ser du der
 tilgodeser et (flere) punkter fra
 visionen?
 Dialog med sidemand 15 min.

Herved 'afprøves' pædagogens egen erfaringer om visionens værdier og handlinger, for til sidst at blive relativiseret gennem gruppesamtalen om handling og værdier.

Øvelse: GRUPPESAMTALE

Præsenter din fortælling om en konkret episode fra institutionen, hvor du oplevede at en værdi var tydelig i handlingen.
 Benævn ikke værdien!!

Gruppemedlemmer noterer på post-it *egen fortolkning* af, hvilken værdi fortællingen omhandler.

Sammenlign!

Øvelsens sammenligning har til formål at legitimere, at det er OK have forskellige forståelser og værdier i spil i den fælles praksis. Efter videndeling med kolleger gives et benspænd i form et teoretisk oplæg kultur (Schein, 2000), hvorefter pædagogerne fik tid til vælge ét fælles tiltag i institutionen.

Fund fra projektets dialogmøder viser, at forandring giver mulighed for at skelne mellem før og nu, mellem vigtigt og ikke-vigtigt. Når pædagogerne får tid og rum til at øve sig i at være lydhor styrende *i processen*, (altså iagttagelse, analysere og vurdere, om processen nu udvikler sig efter hensigten) og efterfølgende reflektere *over processen*, med korrektion for øje, kan man tale om at pædagogen har oparbejdet refleksionsviden (Schein, 2000)).

Det betyder at pædagogen er i stand til at inddæmme og transformere sin ubestemte usikkerhed i den pædagogiske praksis til en mere bestemt sikkerhed, der reducerer kompleksiteten.

Fordelen ved det er at der opstår en erkendelse af, at *alt skal ikke smides overbord*, men gentænkes ind i de nye vilkår, som den konkrete sammenlægning og

pædagogiske reform udgør. I projektet ses det bl.a. ved pædagogernes videndeling gennem to enkle orienteringspoler, dels værdier - 'Er det her rimeligt eller ikke-rimeligt?' - og dels evidens 'Virker det eller virker det ikke?'. Viden genereret på denne måde kaldes for professionsviden (Rasmussen et al. 2007) og kan bidrage til at skabe et fælles sprog om fx pædagogikkens *hvorfor*: Formålet med pædagogernes arbejde. Model 7:

Virker Rimelig	Virker ikke Ikke rimelig
Brugbar	Ikke brugbar

Evidens (over Virker ikke)

værdi (over Ikke rimelig)

Handling (under Ikke brugbar)

Model 7: Refleksionsviden

Orienteringspolerne kan give et fælles tredje som start på en prioritering, hvor en udvalgt pædagogisk værdi, fx *børns selvstændighed*, skal omsættes til et handletiltag.

Børns selvstændighed indgår i mangfoldige tiltag:

*Hvordan inddrager vi børnene i nye adfældsregler og implementeringen af dem?
Hvordan tilgodeser vi børnenes ønsker ift. julegaver? Hvordan støtter vi de yngste børn i at spise selv?*

Et konkret eksempel på, hvordan Lemniskaten er brugt ifm. børns selvstændighed ses i afsnittet 'Virkning og værdi – professionsudvikling i praksis'.

Det strukturerede arbejde med den proaktive handleplan har ifl. pædagogerne været en vej til dybere refleksion over praksis, især er videndeling om planens punkt *Trusler* har bidraget til at kvalificere nye fælles handlinger:

Det jeg enormt godt kan' li', er at vi har fået den her med trusler, fået lov til at sige det negative, fordi det har man nemlig ikke ret tit i vores verden. Det der med at vi skal hele tiden snakke om alt det gode og alt det der lykkes, og nogle

*gange hvor det har været vigtigt at sige: Det her er pisseirriterende, det her er bare træls og hva' så?... Men **her** kan vi handle: Hvis nu det her kan ødelægge det vi vil, hvordan kan vi så fjerne det **inden** det sker.*

Man reflekterer ikke så meget over truslerne før det kommer på papiret.

*Det hele skal altid være så godt og lyserødt... ufedt!
Her får man lov til at **sige og gøre** noget ved det: Det her, det er trusler, hvad gør vi?*

I rapportens bilag 1 ses et eksempel på, hvordan en institution har udviklet og kvalificeret et andet pædagogisk tiltag - *Hvordan sikrer vi at alle børn er en del af fællesskabet, når de leger på legepladsen på tværs?* igennem Lemniskaten og institutionens videreudvikling af den proaktive handleplan.

Pædagogfaglighed og kollegialt samarbejde

Paradigmeskiftet fra et læreplansstyret perspektiv til børneinitieret perspektiv er i projektets start oplevet som et dybt indgreb i pædagogernes faglighed, identitet og rolle. Følgende dialog viser en stærk følelse af usikkerhed, utilstrækkelighed og tvivl på egen rolle, samt usikkerhed pædagogerne indbyrdes:

OK, det er fint nok at prøve noget nyt, men nogle gange har det lidt været sådan:

'Ej, jeg vil jo gerne have den her aktivitet ind, så hvilken dag må jeg skrive det på?'

'Altså helst ingen dage, kan du ikke vente og se, hvornår passer ind?'...

'EJ, det kan jeg altså ikke!'

Pædagogernes tillid til egen og andres kompetencer, deres tillid til hinanden som kolleger og ledelse, er tæt knyttet til følelsen af – selvom det her er svært - at blive

anerkendt af kolleger og ledelse for sine kompetencer. Følgende udsagn viser, at ledelse og følgeskab mellem kolleger skifter i en forandringsproces, at man undervejs kan køre træt og have behov for at melde ud at man er med, men lige nu kun på sidelinjen:

Tillid til hinanden og ærlighed, opbakning, og at man nogle gange faktisk godt kan have lov til at sætte sig bagerst ned i kupeen og sige: Jeg er bare med, du fører...

Har man som pædagog afklaret sit værdimæssige ståsted, kender man sin opgave og rammerne for den, så øges ens handlekompetencerne.

Selverkendelse og skabelse sker, hvor mennesker forsyner sig med flere horisonter, som filtrerer det meningsløse fra det betydningsfulde. Uden vi, intet jeg.

Flere fund undervejs i projektet viser, at det ikke kun gælder på individniveau, men også på organisationsniveau. Det nye pædagogiske grundlag fortolkes og omsættes til handling på *forskellige* måder i de fire institutioner. Det giver anledning til relevante spørgsmål og sparring i matrix-grupper, hvor pædagogerne udrykker glæde ved videndeling på tværs af deres pædagogiske kontekster:

Det, der har været det gode, det er måske at de ting som er lykkedes for os de er også blevet implementeret i flere af de andre afdelinger, det er da rigtigt dejligt at der er andre der kan bruge det.

Og jeg synes vi har haft nogle gode diskussioner med nogle fra de andre afdelinger, hvis vi nu skal tage den der med madpakker, den har jeg i hvert fald drøftet med andre, hvor den ikke blev accepteret tidligere, men den er blevet accepteret i den her proces, på en eller måde er den kommet ind og givet større mening.

Refleksion over egen praksis understøtter evnen til at kunne se og forstå 'forskelle' og dermed holde fast i reelle forandringer. En række udsagn pointerer, hvordan pædagogernes erkendelse bliver styrket i processen med at iagttage og udvikle praksis til 'bedre end før':

Der har det været forskellige tilgange og det har givet nogle frustrationer, fordi der har været nogen, der ikke kunne være i det og nogle der godt har kunnet. Vi nærmer os mere at alle kan være i det, men der er stadigvæk nogen der har

svært ved slippe det gamle.

Man skal lære, hvordan kan jeg søge viden sammen med børnene? og der skal man selvfølgelig også kunne trække på sine kolleger, og når vi får nye kolleger ind. Så må vi ligesom vise dem vejen og fortælle til dem, hvad betyder det at følge barnets spor.

Citaterne viser, at pædagogerne i høj grad har oplevet at arbejde i et praksisfællesskab (Wenger 2004), som defineres gennem både institutionens konkrete kontekst og pædagogernes arbejde med hinanden, uanset forskelle i menneskesyn, viden og kompetencer. Praksisfællesskaber ses i udsagnene som pædagoger-børn-fællesskaber samt kollegasamarbejde.

Gennem praksisfællesskaber udvikler pædagogerne en række kompetencer:

- At kunne sætte ord på egen forståelse af, hvad dannelse og læring er for derved at kunne forholde sig til andres
- At kunne iagttage forskelle, hvad kan og ved det ene barn- og hvad kan og ved det andet barn?
- At kunne formidle og drøfte institutionens visioner og metoder med kolleger - også nye kolleger.

At følge børnenes spor er farvel til tidligere faste struktur

Følgende citater på et dialogmøde giver anledning til samtale om den følelse af tomrum, der i projektets begyndelse opstår, fordi flere pædagoger - som nævnt i tidligere - føler sig frataget deres faglige kompetencer. At arbejde i krydsfeltet mellem børne-initierede og pædagoginitierede aktiviteter kan være svært i starten:

Nu er det tilladt ikke at have en fast plan og alligevel sker der en masse ting, jeg tænkte i starten, nej hvad skal jeg gøre altså? Så sidder man der på gulvet...

*Altså, at acceptere, **at turde** følge børnenes spor og dermed at tillade at alle ikke gør det sammen, men de følger eget*

behov for at deltage i fællesskabet.

Det der var svært i starten, vi vidste ikke hvor meget ramme vi måtte stille op, måtte vi overhovedet noget? ... jamen der er jo stadigvæk rammer og der er jo aktiviteter og der er planlægning med udgangspunkt i både det enkelte barn. Samtidig er der den der spontanitet der opstår når man vælger at følge en indskydelse, der kommer fra nogle børn.

En del pædagoger føler i starten at fokus på 'at følge børnenes spor' er et *fravalg* af didaktik og planlægning, men efterhånden oplever de behovet for at tænke anderledes, og at de udfolder deres pædagogfaglighed på en anden måde:

Didaktikken bliver nemmere at styre, når det bliver mere legalt at følge deres spor, i stedet for at følge den stramme plan man har.

Før var vi alle sammen opsatte på planen... også for ikke at nogen skulle blive kede af det, nu havde de siddet og lave den fine plan, ikke fordi, - der er jo spændende ting i sådan en plan og det er fint nok. Problemet er bare hvis man stirrer sig blind på det og ikke ligesom får øje på de mennesker man er, både en selv og også de andre, at man ligesom på den måde kan styre det.

Det er jo ikke fordi man skrotter noget

Faglighed bliver i en højere grad end tidligere at kunne balancere mellem 'at afvente og gribe ind', og pædagogerne giver følgende bud på, hvad pædagogfaglighed i den nye kontekst - også - kan være:

- At kunne vurdere hvilke rammer er nødvendige – og om de i det hele taget ER nødvendige
- At kunne mestre en bred palet af pædagogiske handlemuligheder
- At kunne se børnene, deres viden, behov, interesse og koble deres leg til læreplanstemaer, som er vokseninitierede.

I en efterfølgende dialog om, hvad det vil sige at arbejde ud fra børneperspektiv, spidsformulerer pædagogerne, at pædagogfaglighed *også* forudsætter en række personlige kompetencer, som almindeligvis ikke findes beskrevet i pædagoguddannelsen, fx at kunne tåle at være spontan sammen med børnene, at turde give afkald på planer og at kunne spotte - i sekundet - hvad børnene har gang i og hvad de har behov for.

Et signalement af den pædagog, som tør være spontan ses illustreret i model 8:



Model 8: Signalement af pædagogen, der tør være spontan

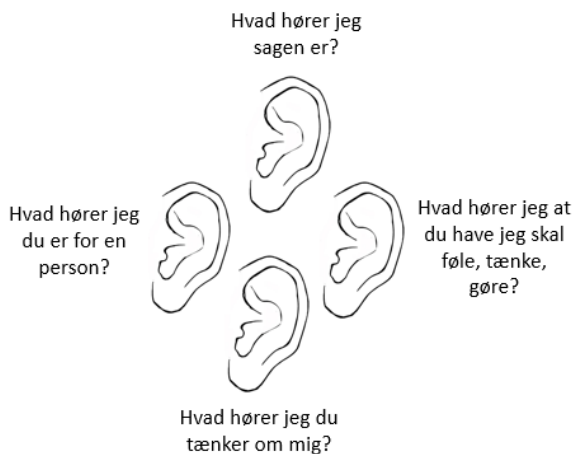
Kommunikation – en pædagogfaglig kompetence

Det kan lette forståelsen af det komplekse begreb, hvis man prøver at 'skille kommunikationen ad'. Ikke at det kan lade sig gøre i virkeligheden, men for at give et billede på, hvad der sker, når man snakker sammen. Kommunikation består på *en og samme tid* både af et indhold og en måde, indholdet siges på. Projektet anvender modellen 'Isbjerget og de fire ører' som illustrerer, at personen, der siger noget, faktisk siger meget mere end bare et *indhold*. Det sker, fordi *måden* det bliver sagt på, fortæller om relationen mellem de, som taler sammen. Modellen kan anvendes også til de ældste børn i børnehaven, model 9:



Model 9: *Isbjerget – et indlæg rummer fire budskaber*

Den, som lytter, hører på samme måde fire budskaber, model 10:



Model 10: *De fire ører – den der lytter, hører fire budskaber*

Kommunikationens formål, hvad enten det gælder mellem børnene, mellem pædagogerne eller mellem børn og pædagoger, er at skabe et fælles sprog, så fællesskabet hele tiden konstrueres og genfortælles, og understøttes af meningsfulde handlinger. Den pædagogiske opgave er at skabe betingelser, så børnene motiveres og helhjertet engagerer sig med hinanden, hvad enten det er børne- eller vokseninitierede aktiviteter. 'At være' og 'at være med' styrker den enkeltes en identitet og følelse af at høre til i et fællesskab.

Spørgsmål er som jernbanespor – de sender den andens tanker i en bestemt retning

Da mening skabes ud fra egne forudsætninger og værdier, er omdrejningspunktet i projektet at skabe rum for pædagogernes ‘tænke-tale-processer’ med hinanden, hvor den enkeltes pædagogfaglige viden og erfaring (tanker) kan udvikle sig til refleksion og gennem drøftelser (tale) blive til en pædagogisk faglig, men også personlig følelsesmæssig videndeling.

Både dialogmøder og møder i institutionerne har faste punkter til drøftelse, fx opsamling af egne iagttagelser og vurdering af igangsatte tiltag. Formen på disse tænke-taleprocesser tager udgangspunkt i evnen til at kunne stille relevante spørgsmål, en vigtig kommunikativ kompetence.

I projektet anvendes spørgsmålstyper (Hornstrup et al, 2009) på flere niveauer, idet man får svar som man spørger. Interviewguide for fokusgruppeinterviews er bygget op omkring forskellige spørgemålstyper, og på dialogmøderne bliver de anvendt af pædagogerne i grupper under refleksion over aktioner i praksis. Talerunderne giver stemme til alle, idet følgende roller går på skift, indtil alle har fremlagt deres bidrag, model 11:

- Fremlæggeren fortæller om et dilemma eller en case fra sin egen praksis
- Den spørgende ven stiller lineære, cirkulære, refleksive eller strategiske spørgsmål for at sende fortælleren tanker længere ind i sin fortælling
- To ‘reflektører’ lytter med i første tale runde, i anden talerunde reflekterer de højt med hinanden om det de har hørt.
- I en tredje talerunde kan alle komme til orde og komme med nye bud og udvidelser på problemstillingen.

Model 11: Grupperoller i talerunder

Virkning og værdi – professionsudvikling i praksis

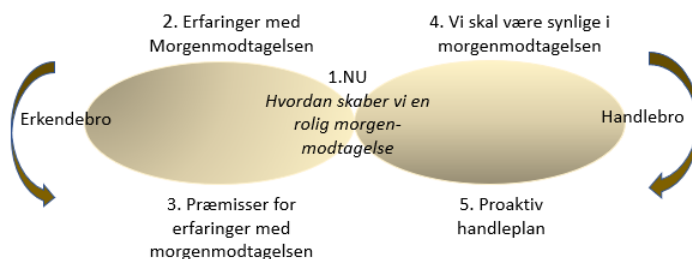
Projektets aktionslæringsprocesser har fokus på de kontinuerlige små forandringer i institutionernes hverdag. Refleksion i praksis sker i præcise, afgrænsede aktioner, hvor en tilsyneladende enkelt handling, fx morgensamlingen, kan deles op i mindre

enheder, som gør det muligt at iagttage og kvalificere nye valg.

Små dagligdags tiltag - i projektet kaldet *micro-didaktiske* tiltag - bliver præsenteret kort i på personalemøder eller dialogmøder, hvor hensigten er at videndele med afsæt i *evidens* og *værdi*, de tidligere nævnte orienteringspoler. Følgende er eksempler på institutionernes micro-didaktiske tiltag fra ét dialogmøde:

- En institution ønsker at variere dagen: Skift af legeplads efter frugt. En ny verden bliver åben.
- Flere institutioner har fokus på madro, så børnene kan nyde deres mad: Stille musik, højtlesning
- En institution har fokus på at støtte en udfordret pige i at lege med andre. Pædagogen sætter sig med hende i sandkassen, hvilket får flere børn til at komme med i legen.
- En institution har fokus på nærvær og vælger 'Dagens vinker', en pædagog 'passer' gangen, dvs. velkomst om morgenen. Derved kan de øvrige ressourcer bruges på grupperne.

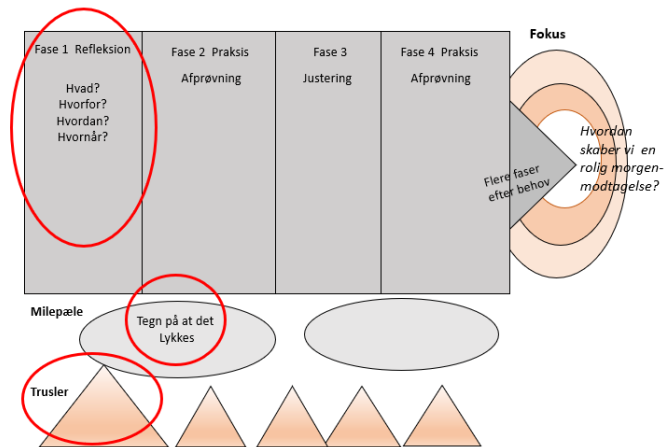
Sidstnævnte konkrete tiltag kunne være fremkommet efter at det har været med pædagogernes ord 'en tur i Lemniskaten' med NU-spørgsmålet: *Hvordan skaber vi en – en rolig morgen-modtagelse, hvor barnet er i fokus?* Med en følgende kort dialog om erfaringer, præmisser for vores erfaringer, vision og handling, model 12:



Model 12: Eksempel med lemniskatisk refleksion over morgenmodtagelsen

Når projektdeltagerne kun fokuserer på ét tiltag, sker det for at reducere kompleksiteten og for at skabe en systematisk og kvalificerende ramme for den pædagogiske handlepraksis. For nogle institutioner er anvendelsen af Lemniskaten blevet et grundlæggende redskab i arbejdet, andre anvender den mere sporadisk.

I kombinationen med den proaktive handleplan bliver indsatsen indskrevet i indplanens 'bulls eye'. Handlingerne i de forskellige faser viser implementeringsprocessen, begyndende med dialog og beslutninger om fase 1, Milepæle og Trusler, model 13:



Model 13: Start på Proaktiv Handleplan

Pædagogerne er selv opmærksomme på at de udvikler deres iagttagelse af forskelle, både i forhold til det nye, stadig usikre arbejdsgrundlag og i forhold til succeserne, der hvor isen ser ud til at kunne bære:

Hvorfor gør I pludselig det... DET PLEJER I DA IKKE. Årh, der er stadig en lille rest af, ja undskyld at jeg ikke laver noget....

Vi er blevet bedre til at sige til hinanden, når vi kan se meningen... Jeg kan se barnets spor i det du laver der. Vi taler det op.... der er jo mange måder at gøre det rigtige på.....

Det er svært og vildt fedt og jeg kan godt li at blive smidt ud på dybt vand, trænger til at smide det her sikkerhedsnet lidt og så se at tingene går jo ikke under

Dilemma-håndtering

Dilemma-håndtering giver god cirkulation i den videndeling og refleksion, som er formålet med dialogmøderne:

Følgende fem dilemmaer er observeret af ekstern forsker og uddelt som refleksionsmateriale på et dialogmøde, hvor pædagogerne i matrix-grupper først er dialog, siden skriver ned, hvilke fordele de ser og hvilke ulemper.

Dilemma 1:

En stue for de yngste (10-12 mdr. til 2 år) er indrettet med en dør i hver ende, så gulvet ofte fungerer som gennemgang. Børnene forstyrres, når dørene går op, nogle forventningsfulde, fordi de tror mor kommer, nogle lidt bange fordi lyden kan være høj.

Pædagogen har en idé, den ene dør skal være åben hele tiden ud til garderoben, og en låge skal sættes op, så de holder sig til 'egen afdeling'. Hensigten er færre forstyrrelse og større bevægefrihed for børnene og grundlag for deres 'ekspeditioner' på egen hånd. Tiden går og lågen med alle sine sikkerhedshensyn er endnu ikke sat op, huspedellen er sygemeldt. Pædagogen kan ikke bare købe en låge fra Ikea og selv sætte den op.

- Hvilke fordele og ulemper ser I i pædagogens ide og hvordan kan hun hurtigt virkeliggøre sin ide, hvis den vinder tilslutning?

Dilemma 2:

Institutionen har fokus på sund mad, en aftale med forældrene er, at børnene skal spise rugbrød før andet i deres madpakke. Et barn insisterer på at spise sin banan før rugbrødet.

Pædagogen siger: *Du skal spise det her rugbrød først* og peger på et stykke med leverpostej. Barnet nægter, pædagogen insisterer og opmuntrer, barnet nægter.... Tiden går....

Barnet får til sidst bananen. 1:0 til barnet.

- Hvilke fordele og ulemper ser I - for barnet - for pædagogen - for deres relation?

Dilemma 3:

Efter frokost skal de yngste puttes, men inden skal gulvet fejes for madrester, sovebørn skal skiftes og lægges ud. En del børn venter i deres triptrap-stol, mens en pædagog fejer, så hurtigt hun kan, men afbrudt af et barns behov for trøst, en pædagog sidder på gulvet med nogle børn og læser, en pædagog skifter bleer.

To scenarier:

- 1) Pædagogerne følger sine skiftebørn og putter dem (helhed for barnet)
- 2) Stuen har en fast skifte-og puttepædagog, en fast fejer, en fast oplæser (opbrud for barnet)

- Hvilke fordele og ulemper ser I ved denne struktur og hvis den skal ændres – hvordan kunne en anden struktur se ud?

Eksempler på udsagn fra dilemma 3 som nedskrevne kommentarer, hvor pædagogerne ikke nøjes med fordele og ulemper, men giver tilskud af ideer:

1) Fordele: *Helhed for barnet, der skiftes ikke 'hænder' – et fælles tredje for alle børn, de har oplevet det samme og kan snakke om det samme.*

1) Ulemper: *Man har flere børn omkring sig – tidsmæssigt krævende. Ventetid ved puslebord og barnevogn – kun tryk ved en person.*

VÆR OBS på fokus og nærvær for en lille gruppe. Husk at skifte voksen hver dag, så man ikke kun har én fast. Medinddragelse af børnene for læring – børnene i fokus, lad ro være ro!

2) Fordele: *Nærvær for de børn der er tilbage i gruppen, når de er færrer tilbage. Fordybelse ved puslebord og putning.*

2) Ulemper: *Opbrud hver gang et barn hentes, mange børn til en start, ikke nærvær for den enkelte.*

Vær OBS på samlebåndsarbejde – struktur så alle får en ny rolle hver dag ellers oplides medinddragelsen af børnene for at skabe ro. Fokus på strukturen!

Dilemma 4:

En institution har fokus på at medarbejderne bliver mere nysgerrige på hinandens pædagogiske begrundelser, blande ind og ud af hinandens praksis, slippe kontrol for at blive mere nærværende: Ved frokostbordene sidder to drenge og snakker arabisk med hinanden. Deres bordpædagog er optaget andetsteds. En pædagog: *'Carl og Astrid forstår ikke hvad I siger, I skal snakke dansk når I sidder sammen her'*. Bordpædagogen kommer ind og sætter sig, og støtter uden at hun ved det op om kollegaens holdning: Hun starter en samtale med alle fire børn om at oversættelse af mad ord fra arabisk til dansk.

- Hvad kræver det af pædagogerne at være nysgerrige på hinanden? Hvad nu hvis de to kolleger havde sagt noget forskelligt til de arabisktalende drenge?

Dilemma 5:

En institution har fokus på ligestilling barn-voksen og understøttelse af barnets forudsætninger for kommunikation og relation.

En børnekonflikt trappes ned med spørgsmål: 'Ved I hvorfor Melanie (yngste pige) er ked af det?'. 'Ja hun fik en kasket i hovedet'. 'Er du OK nu?'. 'Er I OK nu?'

En flok børn sidder om en pædagog og tegner, mens en håndværker sætter en tavle op. Et barn spørger pædagogen: 'Hvad laver han?' – 'Hvad ligner det?' 'Han sætter en skrivetavle op'.

- Hvorfor kan det være svært ikke at svare, men stille udviklende spørgsmål til børnene? – og i hvilke situationer er spørgsmål ikke løsningen?

Eksempler på pædagogernes skriftlige kommentarer til dilemma 5:

- *Det er situationsafhængigt, og derfor dobbelt: Det er OK at have en konflikt. Hvornår træder vi ind i en konflikt?*
- *Børnenes alder*
- *Svært i konflikt og pressede situationer at stille undrende spørgsmål, men de stilles efterfølgende*

En række fund kan påvise, at pædagogerne undervejs i projektet ser deres faglighed i nyt lys. Høj faglighed bliver at kunne iagttage i nuet, at kunne analysere og reflektere over, hvad der sker, når fx et barn siger fra og hvad præmissen er for at det gør det. Når pædagogernes tid ikke er så stramt bundet op på planlagte aktiviteter, viser det sig at være mere ligetil hurtigt, men grundigt at iagttage det enkelte barn, overveje og handle hvad er næste bedste step, barnets nærmeste udviklingszone:

Hvor det før var svært... man har et barn og OK, jeg ved at hans selvværd ikke er særlig godt, og vi skal have ham løftet og hvordan får vi det? ... og så havde vi lige også 117 planer, vi skulle igennem og så var det egentlig lidt svært at gøre det, hvor nu er det VILDT nemt at komme ind og arbejde med det grundigt.

Pædagogernes ja-faglighed

Pædagogerne oplever, at de sætter sig selv på spil i langt højere grad end tidligere, hvor planer var mere styrende for deres handlinger. Med et begreb, som de selv kalder ja-faglighed, understreger de deres beslutning om, hvorfor de skal lære at sige noget mere JA, når børn eller kolleger foreslår noget helt spontant:

Det er også noget med at ændre noget inde i os selv, det her med at vi simpelthen har fået italesat at sige JA NOGET MERE.

Nu, det her har bare givet meget mere, det med at man har haft i baghovedet: NU skal du sige ja..., altså når barnet kommer med noget JA, så står jeg der... uhmm, nu har jeg sagt ja, og hvordan kommer vi så videre rent fagligt.

Det giver også noget for os, det giver et eller andet, ikke også, at det er lidt sjovere og ikke kun, altså når børnene kommer med nogle ideer, men også når ens kolleger kommer med noget og siger: jeg har lige lyst til det her. JA siger man så - og så tænker vi, øh, hvordan gør vi lige nu - og så finder vi jo en løsning. DET er DET er interessant.

I slutningen af projektet bliver det fremhævet som fortsat svært at tilgodese det enkelte barn og fællesskabet, når barnets perspektiv skal tages alvorligt:

Når et enkelt barn tager initiativ til noget, som det rigtig gerne vil, så har jeg jo stadig en gruppe børn. Det er i hvert fald noget jeg skal arbejde lidt mere med, hvordan jeg lige får koblet i de der situationer, hvordan får jeg det så få det ført over til alle. Ja, jeg tænker det kommer, det er lige sådan nogle øvelser og tanker man skal gøre sig: at få koblet de ting, fordi vi er stadig i øvelse i det her, det kommer mere og mere efterhånden som man arbejder med det, så bliver det mere en naturlig del at man tænker det ind.

Børneperspektivet, herunder inklusion

Honneths anerkendelsesbegreb taler ind i projektets formål. Når pædagogerne inddrager børnenes viden, ideer, interesser og kompetencer i alt, hvad der sker i institutionens hverdag, tilgodeses den brede læringsforståelse, som den styrkede pædagogiske læreplan hviler på.

Et tilbagevendende spørgsmål i projektet har været, i hvor høj grad små børn kan deltage i beslutninger, - om de overhovedet kan deltage reelt. Svaret er ja og kan bestyrkes i både projektets empiriske data og med teorien om læring i praksisfællesskaber (Wenger, 2004). Gennem en løsere struktur gives plads til, at selv små børn kan bruge deres relations- og meningskompetence, når de leger sammen og på forskellig vis drager omsorg for hinanden, fx i spisesituationen eller når pædagogerne fx beslutter at nedsætte et børnepanel for at søge viden hos børnene til afdækning af en problemstilling: *Mange børn løber for hurtigt på den lange gang.*

Inddragelsen resulterer efterfølgende i indsats, hvor de ældste børn viser og fortæller de yngste børn, hvordan de må løbe langsomt. Balancen mellem at skabe sig selv og være medskaber af et forpligtende fællesskab er en udfordring for hvert barn, men med pædagoger som opmærksomme hjælpere og ledere af processen, viser fund fra projektet, at det kan lykkes.

Den pædagogiske grundidé i projektet - at følge børnenes spor - viser sig at have stor betydning for hverdagen, som opleves mindre stressfyldt, i en grad, så pædagogerne kan iagttage mærkbare forandringer hos både børnene og dem selv. Grundtonen i det pædagogisk arbejde - adspurgt i sidste halvdel af projektetiden - karakteriseres således af pædagogerne:

Det at prøve at følge barnets spor, det har givet rigtig meget frihed, det har givet rigtig meget frihed og tid til nærvær.

Psykisk er der bare slukket noget uro ved mig på stuen. Vi kan se, at det faktisk kan lade sig gøre... også efter projektet er færdigt.

Cirkeldiagrammet viser grundtonens elementer:



Pædagogernes vurdering af betydningen for børnene fordeler sig i tre hovedgrupper:

- Mange nye legerelationer
- Færre børnekonflikter
- Børnene er blevet dygtigere til at løse konflikter

Børneperspektiv og læreplanstemaer

At pædagogerne på initiativ fra børnene skaber pædagogiske aktiviteter, 'hvor nogen vil noget med nogen' blev omsat til følgende motto:

*Vi går fra at læreplanerne styrer aktiviteterne
til at aktiviteterne skriver læreplanerne.*

Forskellen på *bare at passe børn og lade dem lege frit*, som en pædagog udtrykte sig betænkeligt i projektets start - og på at arbejde ud fra et børneinitieret perspektiv er, at pædagogernes kompetencer kommer i spil på en anden måde. Frigjort fra faste planer og målsætninger kan de omfavne børnenes ideer og - hvis det giver mening - kvalificere de aktuelle input til aktiviteter, som både tilgodeser de grundlæggende læreplanstemaer, mål og børnenes leg lige nu. At være pædagog er også at være opdager, interviewer og arkitekt sammen med børnene, for derved at skærpe det faglige blik skærpet for de små læringsøjeblikke i hverdagen. Pædagogerne siger selv om det:

Et tema som det personlige, altså det kommer meget mere i spil nu fordi vi kan gå ind og tage stilling til noget her og nu, fx på deres selvværd. Jeg kan selv give et forslag og så er det faktisk godt nok til at vi KAN det her... vi gør nogle andre ting – vi kommer mere ind og arbejder mere dybt med det.

*Det der med at læne sig til bage som voksen, sætte sig på hænderne og egentlig bare iagttage, jamen mange gange vi sidder jo bare på gulvet og går ind lidt og sidder ved de små legegrupper vi har, og jamen nogle gange bliver man en del af legen og **andre gange så sidder man bare mere og observerer altså**, så jeg synes det er så fantastisk, nu har vi jo tid til det.*

At følge barnets spor er fx at sidde med de små og bygge Lego, nu kan jeg ikke andet, vi sidder faktisk og bygger, jeg kan inspirere dem, de kan ikke selv bygge huse, men når jeg er der og inspirerer og hjælper, så kan de på en anden måde. Så det der med at give mere tid i det man er i... det er det jeg synes vi har arbejdet mest med.

Det er nok også det med, at hvis du sidder nede på gulvet og drikker en kop kaffe af en legekop, jamen du sidder jo bare der... det er den ting man kan have i baghovedet, det er i hvert fald noget jeg har tænkt over, at det har en værdi, at der er børn ved legekøkkenet og jeg kan bare gå derhen og være med.

Dokumentation

Behovet for dokumentation er tilstede, uanset om det pædagogiske afsæt er børneinitieret eller læreplansstyret. Uden læreplanstemaer og -mål bliver evnen til at fastholde af indtryk, iagttagelser, analyser og tiltag vigtig. To pædagoger udtrykker deres erfaring knap et år efter projektets afslutning:

*Faktisk kan man sige at vi har faktisk fået mere struktur på nu omkring nogle ting, som har gjort at vi har fået støtte frihed med nogle andre ting
Nogle gange kan den gode planlægning være et godt*

fundament for at det giver noget andet og det behøver jo ikke være noget der tager sindssyg lang tid at planlægge.

Læreplanerne bliver på den måde vi arbejder nu skrevet bagud, ikke forud, men vi bliver nødt til på en måde at kunne tjekke af, hvor er vi henne ift. opfyldelse af læreplanstemaerne.

I projektet bliver en dokumentations- eller refleksionstavle, som en institution vælger at kalde den, udviklet til brug for dokumentation, model 14. Med Post-it-sedler i forskellige farver får hver dag sine data om aktiviteter, læreplanstemaer og mål og iagttagelser af børn. Ved ugens slutning kan tavlen affotograferes, eller skrives ind i en virtuel matrice. Fordelen ved en fysisk fælles tavle i personalestuen er en øget transparens, i fx rubrikken Børn - iagttagelser. Det står frit for enhver kollega at henvende sig til en seddels ophavsperson med supplerende kommentarer. Måske med divergerende iagttagelser fra legepladsen, som kan nuancere forståelsen af et barn, måske med oplysninger om hjemlige forhold i barnets familie, måske med gode ideer, - alt sammen i forsøget på at skabe de bedste betingelser for det pågældende barn.

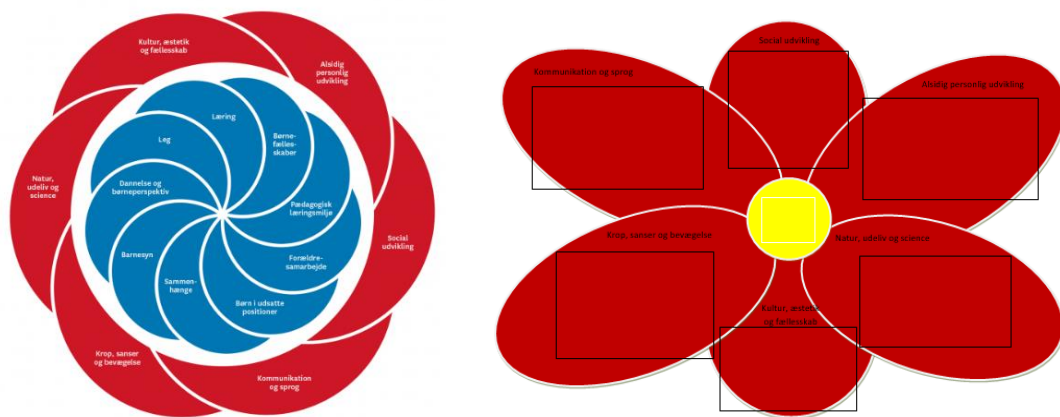
Indenfor aftalte tidsrum kan teamets pædagoger sikre sig, at læreplanstemaerne dækkes ind i de aktiviteter, som sker i institutionen eller på stuen.

	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
Aktivitetsbeskrivelse					
Læreplans-temaer og mål					
Børn- iagttagelser					

Model 14: Dokumentation - refleksionstavle

En anden institution vælger at anvende blomstens seks læreplanstemaer - i en forenklet udgave - som opsamling for pædagogernes iagttagelser af, hvilke temaer som er i spil i en given aktivitet. En måde hvorpå pædagogerne kan bevare et vist overblik, samt dokumentere, hvad arbejder vi med?

Skrivefelter er sat ind i blomstens temaer til en hurtigt virtuel fastholdelse af indhold og mål i aktivitet, model 15.



Model 15: Udviklet virtuelt redskab til dokumentation af læreplanstemaer

Alle har noget godt at bidrage med, find det og træk det frem

Børneuniverss NORD har formuleret et inklusionsperspektiv, hvor pædagogernes ansvar for at skabe betingelser for inklusion fremgår meget tydeligt:

Et stærkt fællesskab, er et fællesskab hvor alle børn føler sig betydningsfulde og har mulighed for at udvikle sig så meget som muligt.

Alle børn skal være deltagende med de forudsætninger de har.

Deres deltagelse er afhængig af de muligheder, som vi skaber i og for fællesskabet.

Denne inklusionsforståelse er i tråd med Haderslevreformens inklusionsbegreb, som udtrykkes i i det følgende:

Inklusion handler om, at vi skaber forpligtende fællesskaber, hvor børn, unge og voksne, har mod og tillid til at indgå i processer, der giver mulighed for deltagelse, udvikling og læring

Det betyder at børn, unge og voksne kan sige:

- *Jeg KAN noget*
- *Jeg VIL noget*
- *Fordi jeg DELTAGER I FÆLLESSKABER*

Begge forståelse rummer et dobbeltperspektiv på inklusion: pædagogers, lederes og forældres syn på barnets position OG barnets egen følelse og forståelse af sin position. Barnets mulighedsbetingelser i institutionen skabes gennem anerkendelse af barnet og barnets kompetencer, krystalklart udtrykt af en pædagog:

Man kan ikke inkludere et barn, men skabe betingelser for at det selv kan og vi andre kan støtte ham eller hende i at inkludere vedkommende i børnefællesskabet. Man skal kunne bidrage!

Den fornemmeste opgave er at få dem til at shine, hjælpe dem med at vise sine kompetencer....

Vi er en katalysator.

Måden, hvorpå det sker, er gennem en bevidst pædagogisk strategi, som tager udgangspunkt i børnenes viden og interesser. Pædagogerne pointerer:

*Det barn der ikke altid bliver set så meget som andre børn, hvis man følger deres spor, så kan vi måske tage noget frem som **de** måske kan højne lidt, altså... et barn som havde været på den blå planet, jamen så valgte vi egentlig at køre lidt videre med det tema, og sætte op på storskærm, og de andre børn kunne spørge ind til ham, jeg tænker der kan man også mærke at det gjorde faktisk en forskel, hvor de hele tiden gik hen og spurgte ham om noget med nogle dyr.*

Der er nogle børn som de andre ligesom ikke ser som så interessante, der er tanken at alle har noget godt at bidrage med, vi skal prøve at finde det og trække det frem.

Pædagogernes perspektiv på deres arbejde med børn i udsatte i positioner er meget nærværende i projektet. Børn, hvis forældre i højere eller mindre grad ikke magter forældreopgaven, bærer krænkelserne ind i institutionen (jf. Honneth, 2004), og pædagogerne erkender, at netop dagtilbuddets betydning som samfundets maskinrum er det sted, hvor et barns uhensigtsmæssige, ulykkelige mønster kan brydes. En lang række udsagn pointerer balancen med at tilgodese både fællesskabet og barnet, som er i en udsat position, og flere pædagoger erkender, at man uvægerligt kommer til at krænke, især når man er bundet op på faste og forudbestemte planer.

Projektets mind-set - følg børnenes spor - viser sig i praksis at være meget anvendeligt, når pædagogerne iagttager et tydeligt FØR-NU billede af inkluderende praksisser. En række udsagn uddyber, hvordan afskaffelsen af de faste detaljerede planer har gjort det mulig for pædagogerne at optræde lydhør styrende og dermed give helt nye betingelser for børnene, hvor børnene begrænses i deres udfoldelse, og dermed krænkes:

*Før blev børnene, ja ofte **forkerte, fordi man fik ofte øje på det de ikke kunne**, fordi de skulle passe ind i de her specifikke og snævre rammer som vi ofte havde med aktiviteterne.*

På den her måde får du hurtigere øje på det, de faktisk kan, og når man så støder på noget et barn, der har svært ved eller ikke vælger eller bare ikke gør, jamen så bliver det så næsten en hel sport at finde ud af, hvad kan vi gøre, så barnet kan....

Hvorfor siger de nej, børnene... hvis de siger nej, skal jeg prøve som voksen at blive mere i det, at kunne være mere nærværende, nysgerrig.

På vores teammøde talte vi tit om: 'Ej ok, vi ved at det jo er svært for det barn at være med i det her og vi ved at hun altid skal ud, når vi har de her temauger og åh nu er det også træls igen og...'

Det var meget negativt vores tilgang til, at de børn, de kan ikke rigtig finde ud af være med til noget: De render bare lidt rundt og bliver sådan lidt irriterende, de kan ikke passe ind op prøv da lige... nu må hun da også lige bare kunne sætte sig lidt i 10 min. og kunne være med her ved et her bord! Det var sådan den der tilgang vi havde. Og NU, der er ingen, der har nævnt noget om de børn, der har særlige udfordringer i de temauger vi har haft, fordi der har ikke været de samme rammer. Så de har ikke været udsat for at de ikke kan passe ind, de SKULLE ikke gøre de her ting nu. De kunne gøre det, når de havde lyst, og så gøre det måske på deres måde.

Arbejdet med at følge børnenes spor kan således iagttages i positive resultater med inkluderende børnefællesskaber. Men også i en øget professionel glæde og stolthed hos pædagogerne, som efterhånden vænner sig til ikke på forhånd at kende dagens gang:

Man følger deres spor, der er der jo udvikling at se på hos barnet men også hos os selv, her får man bare de der stunder, øjeblikke hvor man bare tænker: hold da op, hvor er det dejligt at være pædagog.

Det er mere spændende, man bliver selv engageret i det, nej gad vide hvad... jeg ved måske heller ikke hvad det her giver for en lyd og... jo mere engageret jeg er - jo mere bliver børnene og så bliver det bare meget bedre.

Det uforudsigelige, ukendte er FEDT!!!!

Kollegialt samarbejde om implementering af børneperspektivet

Observation af pædagogernes implementering af et selvvalgt pædagogisk fokus skete med ekstern forsker.

Følgende eksempler viser, hvordan institutionernes udvalgte processer for inddragelse af børneperspektivet udgør det fælles tredje og bruges som udgangspunkt for refleksioner og justerede handlinger på dialogmøderne, altså på tværs af de fire institutioner:

Øvelse i grupper på tværs:

Vælg en af de præsenterede indsatser og drøft formål og relevans. Hvis en pædagog i gruppen er 'medejer' af indsatsen, kan HV-spørgsmål stilles til vedkommende, derefter videre drøftelse.

Hver deltager vurderer indsatsen med 3 positive og 1 kradser* - post-it-sedler, som gives til indsatsens 'ejere'.

***Indsats: Åbne grupper og nye madvenner***

En institution har fokus på at hjælpe børnene med at skabe gode relationer, - samt styrke deres medbestemmelse:

Der er samling kl.11. Pædagog til anden pædagog: "Oliver kommer på besøg her, han har valgt at spise her sammen med Mads". "OK"

Den modtagende pædagog spørger drengen: "Har du fortalt at du er her, så Bettina (hans gruppepædagog) ikke leder efter dig?" "Ja"

"Gæsterne" fra andre grupper bænkes ved bordene med deres ven og præsenteres af pædagogen ved samlingens start.

Børnene bestemmer selv rækkefølgen, som de spiser madpakkens indhold i.

Inddragelse af børn betyder at fast struktur for alle skal skrottes, nogle gange

En institution ønsker at støtte fællesskabet ved at samle alle børn til frugtpausen om eftermiddagen, og bruge den fælles frugtremse som kontekstmarkering:

Nogle børn starter med at vaske hænde og finde deres pose og sætte sig ved havebordene (alternativet på gulvet i tumlerummet), de venter på de børn, som nu vasker hænder og finder posen.

Flere børn kommer ind fra legepladsen, vasker hænder og henter posen... og venter... og venter.

I stedet for fælles frugtremse og lang ventetid valgte institutionen at indføre en frugtcafe, hvor børnene selv, inden for et tidsrum, valgte tid til frugt, med de børn, som var der.

Ét opfyldt mål kan berettige frafald af andre mål i øjeblikket

En institution har fokus på styrkelse af børnerelationer på tværs grupperne – de ældste piger. Tre piger har fundet hinanden på egen hånd på tværs: "Må vi lege her på stuen?" "Ja". Pigerne leger rigtig godt og stuen ender med at et stort rod, som efterlades, da de skal på egne stuer. Pædagogen vælger *ikke* at kalde dem tilbage og rydde op, men gør det selv.

Inddragelse af børnene og giver dem ansvar

En institution har fokus på børneinddragelse. Et konkret problem - at undgå at børnene løber på de lange gange- tages op. Tidligere arbejde med snegle- og skildpaddetempo virker ikke: En gruppe børn på tværs af stuerne indkaldes til et møde, hvor de skal finde en løsning sammen med pædagogerne, som har bestemt at på gangen må man kun SUSE: "Hvad gør kroppen når den suser". Børnene er eksperter, viser det og alle er med til at vælge den bedste måde at 'suse' på "Nogle gange skal man stoppe op"- hjætænder præsenteres af pædagogerne. Børnene bliver ambassadører for at suse, hjælpere for de yngre børn og nye børn i institutionen. Forældrene orienteres.

Andre perspektiver end tidsats-ejernes kommer i spil med Post-it-sedlerne, der fungerer som en slags vurdering af indsatsen, samtidig med at nye ideer sættes omløb og gives videre til 'ejergruppen'. Denne kvalificering er en metode som i projektet også er set anvendt under personalemøder.

Afslutning – og erfaringer efter projektet

Projektets dobbelte antagelse lyder,

- Når vi ser det, som barnet frustreres over – og samtidig finder ind til det, som skaber frustrationer og barrierer for vores inklusionsarbejde - skaber vi *grundlag for at tilpasse vores handlinger*.
- Når vi træffer valg, i bestræbelsen på at gøre det rigtige sammen med de rigtige mennesker på det rigtige tidspunkt, vil det gøre en *forskel* for den tidlige indsats.

og begge antagelser er bekræftet i overbevisende grad igennem projektets empiri.

I selve projektperioden viser en række fund at pædagogerne - ved dels at arbejde uden faste detaljerede læreplaner for dagens aktiviteter, ved dels at undlade at arbejde efter rutiner, hvis det ikke sker i et børneperspektiv og ved dels at arbejde med at udvikle deres egen pædagogfaglighed, så bliver de dygtigere til at 'være i praksis' og iagttage, ved at balancere 'at afvente og gribe ind'. En række fund viser også, at ved at pædagogerne stiller flere spørgsmål, så bliver børnene dygtigere til selv eller med støtte at løse konflikter, og at de, når pædagogerne giver dem mulighed for det, i højere grad selv formår at skabe nye børnefællesskaber på tværs af institutionernes stue-struktur.

Børnene bliver i meget større omfang deltagende af lyst, når en stram aktivitetsplan ikke betyder, at de SKAL producere fx en halloween-græskar-lampe indenfor en planlagte tidshorizont. Pædagogerne har tydeligvis fået øje for, at med løsere strukturer kan børnene gå til og fra og derved har lettere ved at engagere sig. Det sker, dels fordi de iagttager andre børns arbejde og derved får lyst til at være med, dels fordi de *ikke* i - med en pædagogs ord - er blevet gjort 'forkerte' eller kan mærke pædagogens afmagt: *'nu må hun da også lige bare kunne sætte sig lidt i 10 min. og kunne være med her ved et her bord!'*

Det er tidligere nævnt at projektets empiri understreger, hvordan og hvorfor mange pædagoger undervejs har følt sig pressede af usikkerhed om deres rolle, faglighed og endda om, hvad projektets formål har været. Da pædagogerne i slutningen af projektet udspørges om grundtonen i projekttidens pædagogiske praksis, beskrives hovedelementerne at være ro, nærvær, glæde. Det oplever de som en stor gevinst og meget positiv udvikling af det pædagogiske miljø.

Projektet har ønsket at opsamle et øjebliksbillede af implementeringen af projektets formål og mål, og pædagogerne udtrykker i korte interviews, at de fortsat arbejder i et børneperspektiv, at deres praksis er en kontinuerlig udvikling af nye måder at arbejde sammen om det pædagogiske grundlag. En større åbenhed i den enkelte institution, men også på tværs af institutionerne i Børneunivers Nord ses som et af projektets resultater.

På spørgsmålet: Hvad er vigtigt for jer at få med om projektets intention? er nogle af svarerne:

Jeg synes det er rigtig rigtig vigtigt at børn oplever at de bliver set og hørt, fordi det styrker deres selvtillid og selvværd og på

den måde kan man også få inkluderet alle børnene. Og lære læring. Børnene møder eller har faktisk krav på at møde nærværende og engagerede voksne og dermed skabe fælles stjerne stunder.

Det er rigtigt vigtigt, det der med: Lad nu vær med at kikke på klokken, altså, der sidder nogle børn og fordyber sig i den mest fantastiske leg, jamen hvorfor skal man afbryde dem for at spise kl. halv elleve, så giv dem en halv time mere og lad dem leg færdige og ..altså det er meget det der med at kig på børnene, hvad er det, der er deres behov, altså det er ihvertfald noget af det jeg har taget med mig.

Og det er vigtigt, at man som voksen er rollemodel for børnene, især når det er helt små børn man har med at gøre, fordi de imiterer og kigger rigtig meget på hvad man som voksen gør, og det der med at inddrage børnene i fællesskaber det er nogen gange også nogen gange som voksne at træde et skridt tilbage og følge børnenes spor og altså have et øje på: hvordan udvikler de selv de sociale kompetencer i legen og alle de andre kompetencer som er så vigtige for deres udvikling.

Vi skal huske at vi ikke altid ved bedre men at man nogle gange, det skal jeg i hvert fald øve mig i at vente fordi børnene også godt kender et svar, de har et svar.

Det er vigtigt, at vi faktisk skal følge børnenes spor hele dagen, nemlig! I den styrkede læreplan er nævnt at der er læring hele dagen, altså at vi skal følge børnenes spor hele dagen og ikke kun fra kl.9.30 til kl.11.

På spørgsmålet om, hvordan børneperspektivet kommer ind, hvordan pædagogerne håndterer deres planlægning, er nogle af svarene ca. to år efter projektets start:

Det lykkes når vi som voksne kan følge, være nærværende og fastholde os i børnenes univers, når de efterfølgende opsøger den voksne og ser ham eller hende som en der leger, lytter og gør en forskel. Det lykkes når vi formår at inddrage de ekskluderede børn.

Det er svært at følge børnenes perspektiv når der er sygdom, møder eller mangel på samarbejde. Det kræver at personalet samarbejder, at alle er engagerede i at følge børnenes spor og at vi er nærværende ift. børnene.

Fx om eftermiddagen efter frugt, hvor vi laver sådan nogle forskellige stationer med nogle ting og hvor vi så spørger dem, hvad de synes det skal være for stationer i dag og så kommer de med nogle bud og så indretter vi de forskellige ting og byder de ind med, hvad det er de gerne vil lege. Og det fungerer supergodt må vi bare sige.

Projektets fund har udfoldet, hvordan der er stor forskel på at arbejde ud fra et børneperspektiv med de ældste og de yngste børn. Det samme viser sig efter projektets afslutning, og det viser sig, at pædagogerne har udviklet deres iagttagelse af de forskellige 'aldres' behov og implementeret dette i institutionens dagsrytme. Først udsagn omhandler vuggestuebørns selvbestemmelse ift. opvågning efter middagssovn, andet udsagn beskriver skolegruppens medbestemmelse i eftermiddagslegen:

De små bestemmer selv, hvor længe de har brug for at sidde på vågnebænken, inden de er klar til at få tøj på og kom på toilettet, fordi der er en lang række og hvis man gerne vil, så rykker man bare hen, hvor man ved: Nu er det snart min tur, og har man brug for at sidde længe, jamen så sætter man sig bare henne i enden af rækken og så bliver man siddende der indtil man er klar med sin mulle. Det er også at inddrage at de får den tid de har brug for at vågne. Sådan var det heller ikke før, ikke på samme måde med de her bænke og alle de ting vi sådan stille og roligt hen ad vejen får taget initiativ til så det giver mening. Så falder sådan nogle ting mere og mere på plads.

*Når jeg tænker over det, i hverdagen er børnene ikke så stor del af **planlægningen**, altså vi arbejder i teams som består af de ældste børn, de kommende skolebørn, hvor vi laver en ugeplan, hvor vi derigennem prøver at styrke børnenes kompetencer. Men i selve udformningen af aktiviteterne der lytter vi til børnenes input, og følger deres ideer og deres tanker, vi ser hvad de PT er optaget af, vi undersøger og taler om det og når vi er på legepladsen, så følger vi så vidt muligt i børnenes spor*

Når man skal forstå et paradigmeskifte, som det projektets pædagoger har arbejdet i, nemlig at gå fra et læreplansperspektiv til et børneperspektiv, så kræver det *tid, mod og vilje til prøvehandling, og masser af refleksion*. Efter projektets afslutning spidsformulerer en gruppe pædagoger deres erfarede viden om, hvordan inddragelse af børnene *også* kræver planlægning og forberedelse, men på en helt anden måde. Hvor pædagogerne i projektets start følte sig usikre på, *hvad de*

måtte planlægge, og om de i det hele taget måtte, siger de nu:

Altså det kræver noget planlægning og noget forarbejde, hvis det er at vi fx skal arbejde med at børnene skal have indflydelse på ting, det er ikke bare noget man sådan kan gøre.

Og det der med at man gerne vil på tur, hvis vi gerne vil udvide og berige deres muligheder, så ved de ikke hvad de har af muligheder og så vil de vælge den samme tur igen, fordi det er den de har i erindring om at det der var sjovt sidste gang.

Så der kan det nogle gange være lidt svært.

Ja, i sammenhæng med at vi vælger, hvor vi skal hen på tur for at berige dem... så skal man måske også have den indgangsvinkel til at sige til dem: Hvor tager du somme tider hen med din mormor? fordi det sætter også nogle andre processer i gang, når man gør det, eller: Din storebror har da lige været der og der, altså det sætter nogle processer i gang som er inviterende.

Ja, det er et dilemma. Vi har også snakket om, at hvad om de fik den mulighed at vi siger: vi skal på tur, men vi skal kunne gå! Så nytter det ikke at sige Legoland, eller Afrika eller Tyskland, men vi skal kunne gå, hvor kan vi det på vores gåben? Så begynder man at rammesætte.

November 2019

Helle Bjerresgaard
Lektor, cand. pæd. Pæd.
Forskning og Videreuddannelse
UCSYD

Referencer:

- Bjerresgaard, H. og M. Hermansen (2016): *Undervisning - mellem håndværk og kunst*. København: Samfundslitteratur.
- Bos, A.H(1998): *Lemniskaten - en dynamisk udviklingsmodel*. Forlaget Ankerhus
- Hornstrup, C, K. Tomm et al (2009): *Kunsten at stille de mest effektfulde spørgsmål i rette tid*. Erhvervspsykologi,7(3), s.2-15
- Honneth, A. (2006): *Kamp for anerkendelse*. København, Hans Reitzels Forlag
- Alrø, H. & M. Kristensen (red.) (2001): *Personlig kommunikation og formidling*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. (3. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Launsø, L. & O. Rieper (2017): *Forskning om og med mennesker – forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskning*, 7.udg. København: Munksgaards Forlag
- Plauborg, H. & J.V. Andersen, M. Bayer (2015): *Aktionslæring - Læring i og af praksis*. København: Hans Reitzels Forlag
- Rasmussen, J., S. Kruse & C. Holm (2007): *Viden om uddannelse. Uddannelsesforskning, pædagogik og pædagogisk praksis*. København: Hans Reitzels Forlag
- Schein, E. (2000): *Organisationskultur og ledelse*, 2.udg. København, Forlaget Valmuen
- Schön, Donald (2001): *Den reflekterende praktiker*, Forlaget Klim
- Wahlgren, B. (2015): *Pædagogiske perspektiver på erhvervsrettet erhvervsuddannelse*. Nationalt Center for Kompetenceudvikling

Link:

Den styrkede pædagogiske læreplan- rammer og indhold.

https://emu.dk/sites/default/files/2019-03/7044%20EVA%20SPL%20Publikation_web_1.pdf

Bilag:

Bilag 1

Lemniske der blev udfyldt i prøvehandlingen.

BILAG 1



Lemniske

Hvordan sikrer vi at alle børn er en del af fællesskabet, når de leger på legepladsen på tværs?
(tusindfryd-suset)

<p>A. Følelse Frustration – Kan alle børn være med. Positiv- vi prøver det. Afmagt-hvordan løser vi opgaven. Usikkerhed- for kendskabet til de krøllede hjerner. Glæde- skaber mulighed for relationer Håb- det kan lykkes.</p>
<p>B. Beskrivelse af NU-situationen Nu er vi to kulturer opdelt af normal-special begreberne. Ingen fællesskaber er knyttet mellem børn eller pædagogerne. Der er ikke kendskab til hinandens arbejdsfelter. Ingen fællesskaber er knyttet mellem børn da dette ikke har været en mulighed.</p>
<p>C. Refleksioner/årsager Vi har aldrig samarbejdet omkring pædagogik før. Tusindfryd har beskyttet børnene Suset har ikke haft viden omkring nødvendigheden af denne afskærmning.</p>
<p>D. Vision Et stærkt fællesskab, er et fællesskab hvor alle børn føler sig betydningsfulde og har for at udvikle sig så meget som muligt. Alle børn skal være deltagende med de forudsætninger de har. Deres deltagelse er afhængig af de muligheder vi skaber i og for fællesskabet.</p>
<p>E. Handlinger Se komplementær handleplan</p>

Komplementær Handleplan

Tema: Social udvikling
Mål: Det pædagogiske læringsmiljø, skal understøtte, at <i>alle børn trives og indgår i sociale fællesskaber</i> , og at alle børn udvikler empati og relationer.
Del-mål: Hvordan sikrer vi at alle børn er en del af fællesskabet, når de leger på legepladsen på tværs. (tusindfyrd-suset)

Praksis	Dokumentation	Analyse/Justering Refleksion/Evaluering	Praksis	Dokumentation	Analyse/Justering Refleksion/Evaluering
Hvordan Forberede børnene tusindfyrd laver et billed ophæng og Suset laver for giraf-elfant og løve gruppen. Vi starter og slutter af med en sang. Vi bruger alle tre- læringsrum for at støtte barnet i at indgå i et fællesskab.	Praksis fortællinger. Video- ICDP Billeder	Børnene har brug for mere tid, til at danne interaktion med hinanden. Vi ser det i små glimt. Vi vurderer at der kan sættes et yderligere tiltag i gang i forhold til læseleg. Her kan børnene deltage sammen i mindre grupper.	Hvordan Vi fortsætter på legepladsen tirsdag og onsdage. I uge 19,20,21 deltager nogle af børnene fra tusindfyrd i læseleg i stjernegruppen. En fra suset og en fra tusindfyrd mødes og planlægger.	Video- Praksis fortællinger.	Denne evaluering medtages til næste projekt/arbejdsgruppe.
Hvornår Start uge 10 tirsdag og onsdag 10.15-11.00			Hvornår Start uge 17		
Tegn på at det lykkes Giraf-Elefant- og løve <ul style="list-style-type: none"> - Når børnene selv efterspørger at komme med på legepladsen. - Når børnene selv fortæller om at være med Tusindfyrd gruppen <ul style="list-style-type: none"> - Når der sker en spejling - Når der sker en interaktion. 		Den næste video skal analyseres ud fra ICDP og der udvælges still billeder næste gang. Vi nedsætter en arbejdsgruppe til, at aftale de praktiske ting og som er tovholdere.	Tegn på det lykkes Giraf-Elefant- og løve <ul style="list-style-type: none"> -Når børnene selv efterspørger at komme med på legepladsen. -Når børnene selv fortæller om at være med Tusindfyrd gruppen <ul style="list-style-type: none"> -Når der sker en spejling -Når der sker en interaktion. 		

Bilag 2

SMITTER fra børneuniverss NORD

Stærke fællesskaber - nærværende relationer

Overordnet struktur og forventninger til arbejdet med stærke fællesskaber pr. 1. 8.

Sammenhænge

- Vi gør det rigtige - sammen med de rigtige mennesker - på det rigtige tidspunkt.
- Tiltaget skal ses som en justering af vores projekt 'Stærke fællesskaber', dels for at gøre projektet mere målbart men ikke mindst en undren over at der søges specialpædagogiske timer til at lære børn at lege, styrke sociale relationer samt sprog – tre elementer som er hinandens forudsætning og som styrkes via demokratiske processer!
- At skabe muligheder i og for fællesskabet for alle børn (fra Inklusionsperspektiv - Børneuniverss Nord).

- Der er evidens for, at sociale fællesskaber og pædagogisk personale, som kan give noget – virker.
- Der er evidens for at det er vigtigt at høre til -Sense of belonging
- Planlægning og udgangspunkt i Topi samt Lege-og læringsmiljøvurdering.

Mål

- Styrkelse af fællesskabet, gennem leg, sprog og sociale relationer.
- Alle børn skal føle sig betydningsfulde og have mulighed for at udvikle sig så meget som muligt (fra Inklusionsperspektiv – Børneunivers Nord).
- Alle børn skal være deltagende med de forudsætninger de har (Inklusionsperspektiv – Børneunivers Nord).
- Dannelse (ny pædagogisk læreplan) - Børnenes medbestemmelse skal fokuseres på demokratiske processer, demokratiske kompetencer og børnenes dannelse.
- Ændring af mind-set omkring inklusion.
- Proces frem for produktet.
- Bedre arbejdsvilkår for medarbejderne – mere tid til nærvær – på sigt, mere harmoniske børn.

Integrerende faktorer

- ICDP.
- Kamibe.
- Robusthed.
- Talentudvikling, Haderslev Reform.
- Fokus på sproglig udvikling.
- Ligeværd, Enhed, Tillid og Trivsel, LETT-værdier.
- Lemniskat - Proaktiv handleplan.

Tegn

- At barnet oplever sig som en del af et fællesskab.
- At det enkelte barn er attraktivt i gruppen/fællesskabet.
- At børnene bidrager konstruktivt og positivt.
- At planlægningen ændrer sig i forhold til barnets præmisser.
- At italesættelse og syn på børn og forældre, redefineres.
- Inklusionsbegrebet elimineres.
- Vi skal se at der sker en progression i TOBI samt lege-læringsmiljø vurderingerne.
- Forandrede legerelationer.
- Man skal kunne se en tættere relation i relations cirklen barn / voksen og barn/barn.

- Færre støtteansøgninger på leg, sociale relationer samt sprog.

Tiltag

- Obs på redefining.
- Alle børns perspektiv bliver inddraget.
- Anvendelse af den science didaktiske tilgang.
- Børnene skal være aktive i alle processer.
- Pædagogisk personale som rollemodel og en aktiv medskaber af leg m.m.
- Barnets medbestemmelse og medinddragelse inddrages i planlægningen og hverdagen.
- Genopfriskning af div. teorier og tilgange på personalemøder.

Evaluering

- Interviews v Helle Bjerresgaard.
- Topi.
- Leg og læringsmiljø vurdering.
- Lemniskat før og efter mindsæt.
- Relationscirkel barn / voksen.
Relations skematik børn og børn imellem før og efter.

Refleksioner

- Hvad ville der mon ske, hvis inklusionsbegrebet ikke eksisterede?

Juni 2018