Børns læring i institutioner

– en replik til diskussionen om læreplaner i daginstitutioner

At lægge planer for børns læring handler om at fokusere på og skabe læringsrum og læringsmuligheder. Daginstitutioner skal udnytte, at de ikke har et undervisningspensum, og holde fast i at skabe læring frem for undervisning! Kunsten i forbindelse med læreplanerne er at bygge videre på det, børnene gør, der hvor børnene er, og samtidig arbejde bevidst med den stærke sammenhæng, der er mellem, hvad ét barn gør, og hvad de andre – både børn og voksne – gør.

Denne artikels vigtigste pointe er, at børn lærer gennem deres deltagelse i det fællesskab, som institutionen er.

••• Anja Hvidtfeldt Stanek

Læreplaner er nye for børnehavens børn – det er læring ikke

Pr. 1. august 2004 blev det i det daværende socialministerium vedtaget, at alle dagtilbud fremover skal udarbejde en pædagogisk læreplan. Det er et nyt tiltag, men det er læring i daginstitutioner ikke. Børn har alle dage lært en masse i deres daginstitutioner, men det er noget nyt for personalet at skulle forholde sig eksplicit til børnenes læring, at kunne *planlægge* deres læring og at kunne beskrive eller *dokumentere* deres læring.

Med begrebet læreplaner kommer man let til at tænke på undervisningsplaner, men undervisning skaber ikke nødvendigvis den intenderede læring, og læring fordrer ikke nødvendigvis undervisning. Det sker ikke så sjældent endda, at skoleelever forlader et undervisningslokale uden at have lært det, som underviseren har forsøgt at lære fra sig. Det er nemlig ikke så ligetil at kontrollere andres læring, og ofte læres der en hel masse andet end det, der var hensigten. I skole og uddannelsesverdenen tilrettelægges, organiseres og planlægges hverdagen i høj grad med udgangspunkt i, at der er en *undervisning*,

der skal gennemføres, mens der i mange daginstitutioner organiseres en hverdag, der i høj grad giver plads til, at der kan finde *læring* sted.

Der står ingen steder i lovgivningen, at målet med læreplaner for dagtilbud er at indføre det, man kan kalde "skolelæring" eller "skolastisk læring". Indførelsen af læreplaner handler ikke om at flytte skolen 'ned' i børnehaven, og derfor handler læreplaner heller ikke om, at pædagoger skal til at undervise børn. Man kan frygte, at læreplanerne fører til, at pædagoger tænker: "Nu skal børnene sørme lære noget, så vi må hellere strukturere aktiviteter og arrangere den ene temauge efter den anden". Bagefter kan pædagogerne så dokumentere en lang liste over årets gennemgåede emner, og krydse de enkelt børn af, ud fra hvad børnene er blevet præsenteret for, og hvilke emner de hver især har været igennem. Problemet er imidlertid, at dette blot vil fortælle en masse om, hvad de voksne i institutionen har foretaget sig, men absolut intet om, hvad børnene faktisk har lært.

Læring gennem deltagelse

Jeg anskuer børns læring og udvikling som noget, der sker gennem deres deltagelse i de sammenhænge, de indgår i. Frem for at se læring i et individuelt perspektiv og som noget, der sker fra voksen til barn, og som noget, der sker, når nogen andre "fylder undervisning på", retter jeg blikket mod det samspil, der er mellem barnet og hele den kontekst, barnet *deltager* i, herunder i høj grad alle de andre børn, men også de voksne. Barnet ses ikke som passiv modtager af læring, men som aktivt handlende i forhold til sine lærings- og udviklingsmuligheder i den konkrete kontekst. I min artikel vil jeg flytte fokus fra det individuelle barn som "modtager" af læring, til handlekonteksten som rum for lærings- og udviklings*muligheder*.

Et centralt begreb i en brugbar læringsforståelse er begrebet "deltagelse". Begrebet deltagelse retter nemlig opmærksomheden mod at forstå børns måder at fungere og udvikle sig på ud fra det, børnene er en del af. Ud over at lægge vægt på barnets eget konkrete, aktive deltagende forhold til en social praksis, peger begrebet deltagelse på, at den enkelte person altid kun udgør en særlig del af en sådan praksis. Det betyder blandt andet, at barnet aldrig kan anskues alene, men altid i relation til og ud fra den sammenhæng, barnet indgår i. Der er med andre ord også nødvendigt at se på de andre. For at forstå og kunne beskrive eller dokumentere, hvad børn i dagtilbud lærer, er vi nødt til at forstå og beskrive, hvad børnene er deltagere i. Fortællingen om, hvad børn er deltagere i, bliver ikke den samme fortælling for alle dagtilbud, og fortællingen vil også variere over tid – og fra barn til barn – inden for det samme dagtilbud, da den sociale praksis, som børnene tager del i hele tiden vil udvikle sig i, samspil med deltagerne og deres udvikling. Den læring, der kan beskrives og dokumenteres, er en udvikling og kan kun forstås som bevægelige processer og aldrig som færdige resultater.

At arbejde med børns deltagelse

Når læring og udvikling opfattes som noget, der sker gennem deltagelse, bliver det relevant at fokusere på, hvordan professionelle kan arbejde med børns deltagelse i deres institution. Der kan deltages på mange forskellige måder og fra mange forskellige positioner. Ikke alle positioner og ikke alle deltagelsesmåder er lige rare eller lige hensigtsmæssige at indtage, og en gang imellem har børn brug for hjælp til at udvikle deltagelsesmåder eller -muligheder. Det blev blandt

andet tydeligt i en institution, hvor personalet arbejdede med at få en "ensom" dreng med i børnehavens fællesskab.

Personalet i institutionen oplevede, at drengen ikke havde opdaget eller lært, hvad han kunne bruge de andre børn til, og han holdt sig mest for sig selv. I den forbindelse handlede det pædagogiske arbejde om at organisere muligheder for drengen, så han fik øje på og kunne gøre sig erfaringer med, hvad han kan bruge de andre til, og samtidig finde frem til det, der kunne engagere ham. Andre gange kan det pædagogiske arbejde handle om at hjælpe de andre børn til at finde ud af, hvilke ressourcer den "ensomme" har, og hvad de kan bruge ham til; men hvad enten opgaven er den ene eller den anden, så fordrer det pædagogiske arbejde, at personalet får dannet sig et billede af barnet og dets engagement. Institutionslederen fortalte, at personalet i arbejdet med drengen oplevede, at deres pædagogprofessionalitet skiftede fra at være en ekspertrolle til blive *"detektiver"*. Arbejdet gik ud på at spørge hinanden og hans forældre: "Kan du se, hvorfor han gør, som han gør?", "Hvad har han brug for, og hvad kan han bidrage med?". Her bliver pædagogens kompetencer i højere grad knyttet til iagttagelser og refleksioner end til aktiviteter.

Hvad lærer børn, og hvad lærer de det af?

Børn lærer mange forskellige ting på mange forskellige måder mange forskellige steder. Børn lærer af dem, de er sammen med, og af det, de er sammen om. De lærer ved at kigge på, hvad andre gør, og ved at lytte til, hvad andre siger, og ved at prøve sig frem med at gøre det samme eller ved at prøve på en anden måde.

Et eksempel på, hvordan nogle børn lærer noget meget konkret sammen med hinanden:
Amalie øver sig i at stå på hænder op ad en væg. Line kommer hen til hende og siger: "jeg vil også gerne lære at stå på hænder". Amalie begynder at hjælpe Line ved at tage fat i hendes krop og løfte hendes ben op. Anders slutter sig til dem, og sammen øver de tre børn sig så mange gange, at de ender med alle tre at blive dygtige til at stå på hænder, mens de har det enormt hyggeligt og sjovt.

Der er næsten tale om en undervisningssituation, hvor Amalie underviser Line og Anders i at stå på hænder, men samtidig er det en meget anderledes undervisningssituation, for Amalie øver sig i at stå på hænder *sammen* med Line og Anders, og de skiftes alle tre til at assistere hinanden i at få benene op i luften og komme med gode råd.

Ud over at lære at stå på hænder er der også andre typer læring at hente. Fx er børnene hele tiden nødt til at finde ud af, hvor den der skal lære at stå på hænder er henne. Det nytter jo ikke noget bare at svinge den andens ben op i luften! De skal hele tiden finde ud af, hvor den anden parts grænser går, hvornår siger hun nej, og hvornår er hun med. Børnene bliver nødt til at overveje: "hvad kan og tør og ønsker den anden, hvordan kan jeg bedst støtte det?". Det handler om at leve sig ind i en anden person og bidrage til dennes proces. Læringen handler altså ikke alene om det, der "undervises" i – læringsmulighederne er langt bredere. Børnene lærer at stå på hænder, men de lærer i særdeleshed også en hel masse om at læse hinandens signaler og placere sig selv i forhold til disse.

Det har længe været velkendt, at børn lærer af hinanden i dagtilbud. Hvad der har været mindre i fokus er, at børn også lærer af de voksne, og at de ikke kun lærer af de voksne gennem direkte undervisnings- eller opdragel-

sessituationer. Børn lærer også af de voksne gennem den måde, de voksne omgås de andre voksne på – både kollegialt og i forældresamarbejdet, og de lærer af, hvordan de voksne omgås de andre børn. For at uddybe denne pointe vil jeg komme med endnu to eksempler. I det første eksempel fortæller en pædagog følgende:

Vi holdt sådan en speciel legetøjsdag, hvor alle børnene hjemmefra skulle være klædt eventyragtigt ud. Alle undtagen Martin havde husket udklædningstøjet. Jeg ser Martin stå i garderoben og se rigtig trist ud. Så kommer Mads (5 år) forbi og ser Martin stå der, og Mads siger: "Jeg har tre dragter med – vil du låne en af dem?". Mads blev ikke i situationen gjort opmærksom på, at Martin var ked af det, og han blev ikke opfordret til at tilbyde sine dragter. Mads ser selv Martin og finder selv på det med at tilbyde sine dragter.

Pædagogen, der fortæller historien, synes, at Mads er lidt af en knag i den her situation. På den ene side kan jeg kun være enig med ham, på den anden side, er det ikke mit indtryk, at Mads egentlig skiller sig



særligt meget ud fra de andre børn i institutionen. Jeg tror ikke, det er en særligt godhjertet egenskab, der bor i Mads, der skal peges på her. Jeg tror, at Mads kan føle sig ret tryg ved, at Martin eller en af de andre i institutionen ville have gjort noget tilsvarende for ham, hvis han en dag stod i en lignende situation, og at det præcis er derfor, Mads gør, som Mads gør. Jeg tror sådan set, at pædagogen kan give sig selv er skulderklap og betragte sig selv som en knag, for han er dagligt med til at skabe, udvikle og vedligeholde en institutionskultur, hvor Mads og Martin kan gøre sig erfaringer med, at der giver anerkendelse at kunne få øje på hinanden og hjælpe hinanden.

Mads' handling er ikke et naturgivent fænomen, men et resultat af en flerårig deltagelse i en særlig social sammenhæng, hvor det at få øje på andre og gøre noget for andre er noget, der høster anerkendelse i en grad, så hans pædagoger fortæller begejstrede videre om hans bedrifter. De mindre børn i Mads' institution er ikke lige så dygtige til at se de andre børns behov, som de store er. Nogle gange er de nye børn i institutionen slet ikke så små, men børn, der først har gået i andre børnehaver, og som af forskellige grunde bliver flyttet til Mads' børnehave.

Mikkel var 5 år, da han startede i børnehaven. Mikkel var lidt af en vildbasse og ikke særlig hensynsfuld over for andre. Mikkels mor valgte at flytte Mikkel til Mads' børnehave, fordi hun mente, at Mikkel havde brug for et nyt sted for at lære nogle nye sociale spilleregler, før han skulle starte i skole. At starte i den nye børnehave ændrede ikke på Mikkels handlinger fra den ene dag til den anden. At lære at agere på bestemte måder er ikke noget man kan lære som "hjemmelektie til på mandag", på samme måde som man kan have to-tabellen for som lektie i skolen. At lære at udøve bestemte handlemåder fordrer deltagelse i særlige betingelser gennem længere tid. Der er tale om læringsprocesser. At Mikkel gennem det sidste år af sin børnehavetid deltog i et fællesskab, hvor det at se og lytte til hinanden og hjælpe og støtte hinanden var højt værdsat, og hvor både børn og voksne gjorde hvad de kunne for at lytte, hjælpe og støtte både ham og hinanden, gav ham et rum og nogle betingelser for langsomt at udvide sine egne handlemuligheder til også at inkludere mindre vilde og mere hensynsfulde omgangsformer.

I andet eksempel fortæller en pædagog:

Jeg laver mad med nogle børn. Vi skal lave en restaurant. 3 børn skal sætte bordene op til "restauranten", men de pjatter mere, end de sætter borde op. Jeg stikker på et tidspunkt hovedet ind til børnene og siger "hey gutter, I skulle jo sætte bordene op", og så går jeg igen. Jeg bliver stående lidt på afstand og lytter til, hvad der sker inde hos børnene. Pludselig er der en af drengene, der siger højt: "Hey! Vi skal lave samarbejde!". Det var næsten sådan lidt magisk, for efter den udtalelse så sker der noget mellem børnene, og selvom bordene er tunge, får de flyttet dem rundt ved fælles hjælp.

Jeg kan godt forstå pædagogens fornemmelse af magi, men jeg tror ikke særlig meget på magi. Jeg tror, at børnene har lært noget om det at samarbejde. Dels har de lært, at "samarbejde" findes som begreb, men de har også lært, at det er noget, man kan gøre i praksis, og de har tilsyneladende også lært, hvordan man gør det. Det store spørgsmål bliver: *hvordan* har de lært det? Det kan se ud til, at børnene lærer fra de voksne på samme måde, som de lærer fra deres jævnaldrene. De observerer, hvordan de voksne gør med hinanden, og omsætter handlemåderne til deres egne. I denne her institution er der et synligt stærkt personale- og forældresam-

arbejde, og begrebet "samarbejde" bruges tit i mange sammenhænge, så det falder helt naturligt for børnene at opsnappe både begreb og betydning. De omsætter begrebet – fx "samarbejde" – til deres eget ved at bruge det der, hvor det viser sig at passe i deres børneverden. På samme måde kan man i andre institutioner se meget hierarkisk styret personalesamarbejde smitte af på måden børnene organiserer sig hierarkisk i forhold til hinanden på.

At planlægge børns læring

At planlægge børns læring kræver i første omgang en overvejelse over, *hvad* vi gerne vil lære børnene. Når dette "hvad" er på plads, kommer vi til spørgsmålet om, *hvordan* vi tror, vi kan lære børnene det, vi synes, de skal lære. Det er både spørgsmål om værdier og metoder. Samtidig er det en diskussion, der skal flyttes fra de højtravende floskler og paroler til helt konkrete praksisbeskrivelser – *hvad gør vi her?* Ligesom der er store variationer i forældres værdier for deres børns opdragelse, så varierer værdierne både mellem – og også nogle gange internt – i institutioner, men i alle institutioner har de voksne ekstremt stor betydning for, *hvad* og *hvordan* børnene gør med hinanden.

En institutionsleder fortæller, at de i hendes institutionen har erfaret, hvor stor betydning deres eget fokus har for børnene. De har oplevet, at personalet i fællesskab har aftalt at skifte fokus i forhold til et barn eller en gruppe, og allerede dagen efter kan billedet have ændret sig. "Det er næsten uhyggeligt så stor betydning det har". Det sker fx nogle gange, at billedet af en børnegruppe gror fast i en forståelse af, at et bestemt barn altid er den, der ødelægger det hele for de andre. Dette barn bliver hurtigt udpeget som syndebukken både af børn og voksne – og hvis bølgerne går høj, måske også af de andre børns forældre. Hvis personalegruppen i fællesskab beslutter sig for at skifte fokus fra at udpege en enkelt som syndebuk til at kigge på børnegruppen som helhed, vil billedet af problematikken ofte ændre sig. Det viser sig som regel, at der ikke er nogen, der er alene om at skabe de situationer, som børnene får bragt sig i.

Afslutning

At lære børn at agere socialt på en bestemt måde fordrer, at det pædagogiske personale kigger hele vejen rundt om barnet og inddrager sig selv og hinanden som en del af barnets kontekst. Hvis man ønsker, at børn skal samarbejde, må børnenes voksne vise vejen og samarbejde med hinanden og i øvrigt støtte op om og vise anerkendelse af børnenes samarbejdsforsøg. Og turde og ville blande sig og hjælpe til, når børnene ikke samarbejder. Børnene kommer ikke langt ved, at de voksne bare kigger på problemerne – der skal handles på problemerne.

Hvis man ønsker, at børn skal tale på en bestemt måde til og med hinanden, må de voksne gå foran både som eksempler og som styrende i forhold til, hvad det er legalt at sige her. Der er ikke nogen naturlov, der siger, at børn lærer at tale pænt og omsorgsfuldt til hinanden af sig selv, og de lærer det i hvert fald sjældent, hvis deres voksne ikke gør det; men de kan sagtens lære at tale pænt og omsorgsfuldt til de andre i deres institutionsfællesskab, selvom det ikke er en taleform, de har med sig hjemmefra, lige så vel som de sagtens kan lære at gøre det modsatte.

Hvis børn ikke gør, som man gerne vil have, at de skal, nytter det ikke at udpege barnet som et med individuelle problemer. Man er nødt til at se på barnet i den sammenhæng, barnet indgår i. Hvilke handlemuligheder

har barnet, og hvem og hvad handler barnet i forhold til? Man må spørge: "Hvordan gør alle de/vi andre?". Det betyder ikke, at det er forventeligt, at alle gør det samme eller på samme måde, men alle handlinger må ses i relation til hinanden.

Det vanskelige ved det pædagogiske arbejde er, at der ikke findes en facitliste, man kan følge. Børn lærer og udvikler sig gennem deltagelse i det fællesskab, som institutionen er. Det pædagogiske personales opgave i forbindelse med fællesskabet er sammen med børn og forældre at skabe, styre, understøtte, udbygge, indskrænke og udvikle rammerne for fællesskabet. Lovgivningen om pædagogiske læreplaner kan i sin udformning godt komme til at invitere til udformning af læreplaner, der skiller børns læring ad i "sociale kompetencer" fra 10-12 om mandagen, personlige kompetencer fra 13-14 om tirsdagen, "natur" hver torsdag eller en uge hvert efterår osv. Men med den forståelse af børns læring, som jeg har forsøgt at præsentere i denne artikel, bliver det vigtig ikke at skille ad, men snarere vigtigt at få forståelse af alle de mange forbindelser, der er mellem de forskellige typer af læring, der præsenteres for et barn i løbet af en ganske almindelig dag i et dagtilbud.

Biografi

Anja Stanek er cand. mag. i psykologi og pædagogik. Hun er ph.d.-stipendiat ved Institut for Psykologi på Roskilde Universitetscenter, hvor hun også er tilknyttet Center for Barndoms- & Familieforskning samme sted. Hun har i mange år forsket i børns trivsel i daginstitutioner og samarbejdet om børns udvikling. I samarbejde med Charlotte Højholt har hun udført en række udviklingsprojekter i daginstitutioner. Hendes ph.d.-projekt handler ombørns overgang fra at være store børnehavebørn til at blive små skolebørn

Hvis du vil læse mere ...

- Dreier, Ole; "Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster" I: *Mesterlære – læring som social praksis*, 1999, Hans Reitzels Forlag
- Højholt, Charlotte; "Udvikling gennem deltagelse", I: Højholt, C & Witt, G. (red.): *Skolelivets socialpsykologi*, 1996, Unge pædagoger
- Højholt, Charlotte; "Børns udvikling og deltagelse", 2000, *Nordiske Udkast* nr. 2
- Stanek, Anja Hvidtfeldt; "Er det læreplaner der savnes?", I: Ellegaard, T. & Stanek, A. (red.): *Læreplaner i børnehaven*, 2004, Samfundslitteratur
- Larsen, Maja Røn: "Børnefællesskaber i den pædagogiske praksis", i: *Vera* nr. 29, 2004
- http://www.minff.dk/ministeriet/familie/laereplaner/

Psykologisk Set 22. årgang nr. 58 august 2005