

Gullandsgårdens erfaringsopsamling Familiepladsprojektet 2007 - 2009.

Fællesskab-Fortællinger-Firenze



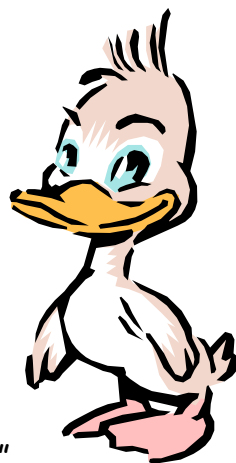
“Dialogen som forudsætning for
fællesskab & inklusion”



Indholdsfortegnelse:

Forord, herunder:	
Kort præsentation af Gullandsgården	side 4
Deltagere i projektet	side 5
Valgte temaer/fokusområder	side 5
Definition af nøglebegreber	side 6
Kort beskrivelse af valgte temaer ift.:	
Læring	side 7
Trivsel & social inklusion	side 8
Forældre- og personalesamarbejdet	side 8
Indledning	side 9
Begrundelse for valg af temaer, herunder:	
Formål i relation til de deltagende forældre	side 9
Formål i relation til de omfattede børn	side 10
Formål i relation til personalet	side 12
Beskrivelse af processen omkring projektets start.	
Metode- & teoriovervejelser samt spørgsmål vedr. dokumentation	side 14
Beskrivelse og evaluering af samarbejdet i forløbet.	
Ledelsens & konsulentens samarbejde	side 15
Evaluering af ledelsens & konsulentens samarbejde	side 16
Ledelsens & konsulentens samarbejde med personale- gruppen undervejs i forløbet:	side 17
Evaluering af personalets samarbejde med konsulenten	side 17
Samarbejdet mellem ledelse & personale	side 17
Personalets evaluering af samarbejdet med ledelsen	side 18
Ledelsens evaluering af samarbejdet med personalet	side 19
Aktiviteter der indgik ved projektets start	side 19
Kort beskrivelse af praksisfortællingskonceptet	side 20
Aktiviteter & refleksioner, der er indgået i det videre forløb i relation til de deltagende forældre	side 22
Barrierer & udfordringer	side 23
Positive erfaringer	side 24
Refleksioner i relation til fællesspisning	side 27
Aktiviteter & refleksioner, der er indgået i det videre forløb i relation til de omfattede børn	side 30
Trivsel & social inklusion	side 30
Barrierer & udfordringer	side 31
Positive erfaringer	side 34
Aktiviteter & refleksioner, der er indgået i det videre forløb i relation til de omfattede børn	side 37

Læring	side 38
Rummet som den 3 pædagog	side 39
Barrierer & udfordringer	side 40
Positive erfaringer	side 40
Firenze-pædagogikken	side 42
Turplanlægningscirklen	side 43
Studietur til Firenze	side 44
Indretning & materialer	side 45
Skabelse af lærende fællesskaber	side 46
En lille historie	side 48
Flere erfaringer med Firenze-pædagogikken	side 49
En til lille historie	side 52
Udvidet forældresamarbejde	side 53
Dokumentation	side 54
Personalets kompetenceudvikling	side 54
Intern vidensdeling, herunder:	side 56
Den fælles læring i personalegruppen	side 56
Inddragelse & information af forældre i projektforløbet	side 58
Information af forældrebestyrelsen	side 58
Projektafslutning, implementering & ekstern formidling	side 59
Vidensformidling af projektets resultater ift. andre institutioner	side 60
Afsluttende bemærkninger	side 61
Historieeksempel med tilhørende analyse	side 63
Bilagssamling	



"Må jeg være med?"

Denne erfaringsopsamling er rettet mod de eksterne samarbejdsparter i projektet samt Gullandsgårdens personale og forældre, men er også ment som en orientering til andre interesserede parter indenfor det pædagogiske felt.

Vi ikke har anvendt børnenes rigtige navne i eksempler i rapporten. Navnene: Thomas, Stine, Lotte & Birthe er synonyme for forskellige børn.

Forord:

Familiepladsprojektet er et initiativ, som Københavns kommune har iværksat med støtte fra Velfærdsministeriet. Projektets overordnede formål er, at udvikle og forske i den pædagogiske praksis i 10 daginstitutioner, med et særligt fokus på metodeudvikling ift. at skabe bedre betingelser for inklusion af børn, der er i udsatte positioner trivsels- og udviklingsmæssigt. Projektet er organisatorisk forankret i Kontoret for Pædagogik & Læring. Projektet har undervejs været koblet til forskning på Danmarks Pædagogiske Universitets-skole samt Nationalt Videnscenter for Inklusion og Eksklusion, som også har forestået formidlingsopgaver ift. institutionen.

Birthe Harboe er Gullandsgårdens konsulent på projektet.
Christina Olsson & Gitte Kleis er projektansvarlige.

Nærværende rapport er en sammenfatning - og skal derfor ses som uddrag af nogle af de mange overvejelser og refleksioner der er indgået før og undervejs i projektet samt referencer til nogle af de erfaringer vi har fået via de aktiviteter, udviklings- & læringstiltag, som vi har været optaget af og arbejdet med i projektperioden. Rapporten er udarbejdet af Gitte Kleis på baggrund af et stort skriftligt dokumentationsmateriale, som alle i personalegruppen har bidraget aktivt til.

Kort præsentation af Gullandsgården:

Gullandsgården er en kommunal 0 - 6 års daginstitution beliggende på Amager. Der er indskrevet 57 børn, som er fordelt i en 0 - 2 års gruppe, samt to familiegrupper med 2 - 6 årige børn. Institutionen har tilknyttet en skovbus og har udvidet åbningstid.

I institutionen er udover ledelsesteamet, 13 fastansatte pædagoger samt 5 pædagogmedhjælpere, som arbejder sammen i 4 teams. Disse teams planlægger selv det daglige pædagogiske arbejde med udgangspunkt i idegrundlaget og den aktuelle års- og læreplan.

Udover det faste personale er ansat 1 pædagog frem til 31.12.09 som følge af de bevilgede projektmidler.

Deltagere i projektet:

Alle husets pædagoger og pædagogmedhjælpere har været deltagere i projektet. Således har både pædagoger der er på orlov og deres afløsere indgået.

Det har dog været gældende for nogle områder/opgaver i projektet, at de primært har været forestået af ledelsen, mens andre opgaver har været varetaget af pædagoger og i noget omfang de samme pædagoger. Dette er begrundet i parametre som: Ansvar, erfaring og uddannelsesmæssige forudsætninger og konkrete praktiske prioriteringer, men også personalets tilknytning til de børn og forældre, der deltager i projektet har været en vigtig faktor. I forbindelse med præsentationen af de forskellige aktiviteter vil dette blive uddybet, idet vi har søgt at skabe fælles ejerskab i hele personalegruppen til delelementer i projektet gennem aktiv inddragelse i forberedelsen og efterbearbejdelsen af diverse tiltag via etablering af fælles undervisning og refleksionsrum.

Ved projektets start var 5 af institutionens børn deltagere. Børnene var i alderen: 3, 4 & 5 år. Det ene barn stoppede pga. skolestart i aug. '08. Her fik et barn på 2 år tilbudt den ledige plads. Aktuelt er endnu et barn startet på fritidshjem og et barn på 5 år er blevet ny deltager. Vi vil desuden tilbyde endnu 2 børn en plads i projektet, da vi har fået ressourcer til dette i det sidste halvår af projektforløbet. Gældende for alle de deltagende børn i projektet er, at de i en periode har været i vanskeligheder af forskellig udviklings- og trivselsmæssig karakter og at deres forældre har udtrykt et ønske om at deltage i projektet. De deltagende familier har sideløbende med deres deltagelse i projektet også skullet tackle udfordringer som alvorlig sygdom, skrøbeligt netværk & svær skilsmisse kan medføre.

Valgte temaer & fokusområder:

Helt overordnet har vi valgt, at tage afsæt i en systemisk forståelsesramme. Begreber som: Anerkendelse, resourcesyn, dialog, fællesskab, refleksivitet & kontekst har været hjørnestenene ift. de fokusområder og temaer, som vi har valgt at arbejde med.

På omstående sider er nogle af nøglebegreberne defineret eller begrundet, som vi forstår dem.

Anerkendelse:

"Gensidig anerkendelse bidrager til en relation, hvor parterne får mulighed for at træde frem som ligeværdige subjekter, hvor parterne er i stand til at skifte perspektiv i betydningen af at forstå hvordan tingene kan opleves ud fra den andens synspunkt, uden at miste grebet om sit eget".(Berit Bae:Norsk Pædagogisk Tidsskrift:4/88:14). Anerkendelsesbegrebet skal her ses som en bestræbelse på at værdsætte den "anden", ved at gøre sig umage med at lytte og prøve at se verden ud hans/hendes position, og lade dette danne udgangspunkt for nye forståelser/refleksioner, mens ligeværdigheden består i en anerkendelse af, at parterne hver især er ekspert på egen oplevelse.

Dialog:

Samtale, relation og feed-back mellem 2 eller flere personer. Dialogen er karakteriseret ved bestræbelsen på, at nå frem til gensidig forståelse. Det forudsætter at parterne kan mestre en anerkendende forholdemåde, at de er villige til at forholde sig til sig selv, de(n) anden/andre og til samtalens emne. Dialog forudsætter således både evne og vilje til refleksion. Dialogen er foruden ord, en strøm af følelsesladninger og formidling af atmosfære samt videregivelse af forventninger, normer, kultur og handlemuligheder.

Refleksivitet:

Begrebet henviser bl.a. til en dialogisk proces, hvor der indgår overvejelser om mulighederne for at samstemme egne handlinger med andre aktørers handlinger og en opmærksomhed på virkningerne af egne handlinger på andre. Refleksive processer kan ses som mulighederne for at lære om det endnu ubekendte og kan via et åbent fokus på spørgsmål, der ikke kan besvares entydigt, rette sig i mod mulighedsskabende handlinger.

Fællesskab:

Når projektet opererer med barnet *i udsatte positioner*, er det netop for at påpege, at barnet er i risiko for, at være *sat ud-enfor* fællesskabet. Vi ser aktiv deltagelse i sociale fællesskaber som en forudsætning for læring og udvikling generelt - og for (videre)udvikling af socialkompetence og dannelse mere specifikt. Derfor er det enkelte barns trivsel i meget høj grad er betinget af, hvordan dets selvopfattelse er og hvordan dets handleberedskab i f.t. medmenneskeligt samvær kommer til udtryk. Dette skal derfor ses sammenhængende med den pædagogiske opgave personalet har, for at skabe rammerne for inkluderende fællesskaber.

Ressourcesyn:

Begrebet refererer til, at udgangspunktet for pædagogikken, både hvad angår synet på det enkelte barn og de pædagogiske tiltag må bygge på kendskabet til barnets styrkesider og det som barnet i forvejen mestrer. Positive forventninger er her bæ-

rende for personalets møde med og relationer til barnet, hvilket har stor betydning for barnets selvopfattelse og dets muligheder for at blive inkluderet i fællesskabet.

Kontekst:

Begrebet dækker, kort fortalt, over de betydninger, som forskellige personer tillægger en situation og kan oversættes til: *"den sammenhæng en situation forstås i"*. Den enkeltes forståelse af og forventning til konteksten er afgørende for, hvordan situationen opfattes og fortolkes og for hvordan han/hun handler. Kontekster eksisterer på flere niveauer, f.eks.: Individuelle, faglige og kulturelle niveauer.

I det følgende beskrives de temaer vi har fokuseret på i projektet.

- **Læring:**

Her har vi, med udgangspunkt i børneportrætter, hverdagsfortællinger samt skemaet: Den fysiske indretning i institutionen som den "tredje pædagog" søgt at belyse forskellige faktoreres betydning for børns læring, og anvendt erfaringer og nye indsigter herfra til forskellige praksistiltag.

Desuden har vi med afsæt i teori om Firenzepædagogikkens dialogiske metoder, konkret arbejdet med forskellige optikker på børns læring samt etablering af lærende fællesskaber.

Temaer der har været til genstand for vores analyser/nye tiltag har således været:

1. Det enkelte barns stærke sider samt områder hvor barnet har haft behov for støttende tiltag.
2. Institutionens fysiske indretning.
3. Det enkelte barns læringsstil. (Se, høre, mærke, gøre tingene).
4. Skabelse af lærende fællesskaber.
5. Udvidet forældresamarbejde.

- **Trivsel & social inklusion:**

Her har vi, med afsæt i børneportrætter og hverdagsfortællinger, søgt at undersøge forskellige faktoreres betydning for barnets trivsel/inklusion i fællesskabet og anvendt denne viden til nye tiltag.

Temaer der har været til genstand for vores foretagsomhed:

1. Barnets relationer i børnegruppen/venskaber.
2. Barnets relationer ift. personalet.
3. Barnets relationer i familien.
4. Personalets nære handletilbøjeligheder i samværet med børnene, specifikt set i et anerkendelsesperspektiv.
5. Forskellige samværsformers betydning for social inklusion samt læring.

- **Forældre- & personalesamarbejdet:**

Her har vi, med afsæt i hverdagsfortællinger, søgt at skabe et "fælles tredje" ved aktivt at forholde os til, at vi, dvs. forældrene og personalet i et samarbejde kan bidrage med forskellige forståelser af/perspektiver på barnet og dets handlinger og lade dette indgå i en fælles lære- og udviklingsproces til gavn for barnet. Udover dannelse af fællesskaber mellem forældre & personale, har vi på forskellig vis søgt, at understøtte rammer for etablering af forskellige fællesskaber i gruppen af de deltagende forældre

Temaer vi har været fokuseret på i processen:

1. Konteksten, herunder de fysiske rammer & praktiske faktorerers betydning for at etablere og fastholde den fælles dialog.
2. Konteksten, herunder de indholdsmæssige rammers betydning for at et ligeværdigt & gensidigt forpligtende samarbejdet om at støtte barnets trivsel og udvikling.
3. Forskellige samværsformers betydning for dannelse af fællesskaber og netværk mellem forældrene og mellem personale og forældre.

Indledning:

I det følgende vil vi uddybe vores begrundelser for valg af temaer. Nogle temaer blev valgt ved projektets start og er beskrevet i vores oprindelige handleplan. Progressionen i projektet har så siden medført, at vi, efterhånden som forskellige tiltag er blevet implementeret i praksis, har oplevet at andre temaer er blevet aktualiseret og vi derfor har vendt blikket i nye retninger og yderligere tilføjet fokusområder, som vi herefter har arbejdet med.

Begrundelser og formål ift. forældre- & personalesamarbejdet:

Tidligere erfaringer fra vores pædagogiske arbejde med barnet der på forskellig vis har været i en udsat position trivsels- eller udviklingsmæssigt, har vist os, at det er af stor betydning, at der etableres et tæt og ligeværdigt samarbejde med barnets forældre, for at kunne støtte barnet bedst muligt.

På trods af gode intentioner, har vores tidligere praksis været kendetegnet ved, at vi i ret betydelig grad definerede problemfeltet og på forhånd havde et sæt af forslag til handlinger til møder med forældrene, - hvilket ofte afstedkom, at hverken vi eller forældrene oplevede, at vi var hinandens medspillere, idet vi primært så verden ud fra egen position/problemdefinering. En konsekvens heraf var således også, at det var vanskeligt at etablere en sammenhæng mellem institutions- og familieliv, hvilket forskningsresultater med et inklusionssigte peger på som en afgørende faktor for, at barnet kan profitere af indsatserne.

Vores begrundelse for valg af tema, skal derfor ses sammenhængende med vores opfattelse af, at bestræbelser på at støtte barnet må bygge på, at forældre og personale sammen forpligter sig til at arbejde med og have fokus på barnets ressourcer og det mulighedsskabende i de fællesskaber som barnet indgår i. Projektets overordnede formål i relation til personale- & forældresamarbejdet er:

- At skabe forudsætninger for et (lærende) fællesskab mellem forældre og personale, - et fællesskab funderet på dialog, anerkendelse og fælles indsatser til gavn for barnet.

Ved det introducerende fællesmøde om projektet med de deltagende forældre, blev forskellige fællesaktiviteter efterspurgt. Forældrene havde bl.a. ønske om at fortælle egen historie og lytte til de øvrige ift. de vanskeligheder, som de oplevede omkring deres barns trivsel og deres egen situation. De ytrede desuden ønsker om etablering af fællesspisning, at få input fra en foredragsholder udefra omkring temaet: Familie & samvær, de ønskede derudover møder med fælles temaer til drøftelse - f.eks.: Søskendejalousi.

Dette sammenholdt med, at mange undersøgelser påviser, at forankringen i fællesskaber og netværk har stor betydning for familiens trivsel og den måde hvorpå udfordringer i livet kan forstås og tackles, begrundet nedenstående formål:

- At medvirke til at skabe rammer for dannelse af fællesskaber og netværk mellem forældrene (- og mellem personale & forældre).

Begrundelser og formål ift. de omfattede børn:

Vores menneskesyn bygger på, at ALLE børn har ret til og skal have mulighed for at være omfattet af og deltage i forskellige fællesskaber i institutionen. Dette er begrundet i vores opfattelse af, at positive erfaringer med deltagelse i fællesskaber er en forudsætning for at kunne opbygge en tro på sig selv og det sociale muligheder, - og at læring altid foregår i relationer. Inklusion i fællesskaber udgør dermed selve grundlaget for barnets trivsel og udvikling.

Imidlertid oplevede vi tidligere, at barnet der var i en udsat position, i begrænset omfang kunne profitere af de støttende indsatser vi satte i værk, og at barnet ofte fortsatte med (i større eller mindre grad) at have en udgrænset position i fællesskabet. Dvs., at selv om vi søgte at gøre os umage fagligt, fremstod vores menneskesyn som en italesættelse af en vision, som vi ikke formåede at udfolde i praksis. Med denne erkendelse in mente var Familiepladsprojektet en unik mulighed for at komme i gang. Det var derfor ikke et spørgsmål om hvornår, men hvordan vi kunne skabe forudsætninger for udvikling af en inkluderende pædagogik. En sådan proces er tæt forbundet med personalets kompetenceudvikling, hvilket vil fremgå af senere afsnit.

Følgende formål ift. børnene var i projektets første år det primære fokus:

- At barnet føler sig anerkendt som den person det er og at barnet oplever, at kunne bidrage til og have en positiv betydning for det fælles samvær, herunder:
- At barnet oplever en sammenhæng mellem hjemme- og institutionsliv.
- At barnets stærke sider og "de gode historier" danner udgangspunkt for personalets møde med og relationer til barnet.
- At barnet får positive erfaringer med deltagelse i de fællesskaber, som børnene selv etablerer. (børnenes egen leg/venskaber).
- At barnet får positive erfaringer med deltagelse i fællesskaber, som personalet tager initiativ til/understøtter.

Da vi i projektets andet år, fandt tiden moden til at arbejde med læringsdimensionen, tog vi udgangspunkt i de erfaringer, som vi havde fået undervejs. Processen i projektet betød at vi, via praksisfortællingskonceptet, nærmest oplevede kvantespring i vores forståelse af og tilgang til egen praksis, til det enkelte barn og dets situation og i den måde hvorpå samvær mellem børnene, mellem barnet og personalet og det fælles samarbejde med forældrene kunne udfolde sig. Disse positive erfaringer med at arbejde på et dialogisk funderet grundlag med udgangspunkt i en cirkulær forståelsesform, ville vi gerne udbrede til også at omfatte vores arbejde med læring i børnegruppen. Følgende formål blev derfor yderligere tilføjet:

- At barnet får positive erfaringer med at indgå i og bidrage til de lærende fællesskaber, som personalet sætter rammerne for, herunder:
- At barnet aktivt inddrages i og kan øve indflydelse på forberedelsen af aktiviteter, aktiviteterens indhold og den efterfølgende bearbejdelse af det oplevede/lærte.
- At barnets individuelle tilgang til læring understøttes.
- At barnet bliver præsenteret for mange forskellige måder, at udtrykke sig på og at barnet kan øve indflydelse på hvordan og hvad det konkret vil arbejde med.

- At institutionens fysiske indretning understøtter barnets muligheder og motivation for at udforske og lære.

Begrundelser og formål i relation til personalet.

Det er vores opfattelse, at den første forudsætning for at kunne udvikle den pædagogiske praksis, er en erkendelse af, at dette går hånd i hånd med personalets kompetenceudvikling - og dermed også til en vis grad udvikling af hidtidige forståelser og handlemønstre.

Den anden forudsætning er, at personalet er motiveret for at gå ind i det til tider slidsomme og udfordrende arbejde, som ny viden og implementering af nye metoder medfører.

En tredje forudsætning er, at der skal være en vis tidshorisont til at skabe grundlag for, at ny viden og nye erfaringer "internaliseres" og bliver en integreret del af fagudøvelsen.

Endelig er den fjerde forudsætning som vi har vægtet: At der er tilknyttet en konsulent, som via sin faglighed kan opmuntre og anspore personalet, formidle viden, supervisere og give støtte til at fastholde processen og retningsbestemme nye tiltag.

Alle disse indledende "øvelser" er indgået i vores drøftelser, og skal ses som et udgangspunkt for vores deltagelse.

Det overordnede formål med at indgå i projektet er forankret i et stort ønske om, at Gullandsgården bliver kendetegnet ved en mulighedsskabende og inkluderende kultur ift. læring og samvær, som omfatter alle institutionens børn (- og forældre) og en stor lyst i personalegruppen til at lære nyt og blive dygtigere.

Selv om vi tidligere har haft fokus på eksklusionsproblematikker, - og praktikker der har et inkluderende sigte, måtte vi erkende, at vi havde behov for at tilegne os mere viden både teoretisk og praktisk. Vi oplevede nemlig, at på trods af en tilsyneladende enighed om de værdier, der skal være styrende for vores handlinger, - så overhalede virkeligheden os ustandseligt indenom, forstået på den måde, at vores handlinger ofte var domineret af tidligere tankegange og forståelsesmåder, som kunne være med til at fastholde barnet i en udsat position. Desuden oplevede vi, at vi havde et stort behov for at få erfaringer med metoder, der har et inkluderende sigte.

For ikke at famle i blinde, havde vi på forhånd visse ideer om, hvor vi kunne profitere af at kigge kritisk på praksis og indenfor hvilke områder vi med fordel kunne tilegne os teoretisk viden og afprøve og implementere nye metoder.

Temaer vi ville gøre til genstand for vores opmærksomhed og arbejde med var eksempelvis:

- Problemforståelser, hvor barnet bliver defineret som: Et barn med vanskeligheder snarere end en optik hvor forståelsen hviler på: Et barn i vanskeligheder.
- Forståelsesrammer, hvor fokus er på det problematiske i barnets handlinger, overfor et fokus på barnets styrkesider og de gode historier fra praksis.
- Individorienterede (social)pædagogiske indsatser, frem for indsatser byggende på forudsætninger og muligheder i fællesskabet.
- Årsagsforklaringer, der ensidigt henlægger ansvaret for det problematiske i barnets handlinger til den hjemlige arena, frem for at tænke i hvilken betydning konteksten i institutionen har for barnets trivsel.
- Personalets definitionsmagt overfor barnets ret til at udtrykke sit perspektiv og sine forståelser i samværet.

Disse overvejelser er indgået i diskussionen om formålsformuleringen ift. personalet, som er udmøntet i det følgende:

- At tilegne os teoretisk viden om forhold i praksis, der kan medføre eksklusionsprocesser samt faktorer der understøtter barnets deltagelse og læring i sociale fællesskaber.
- At tilegne os teori om metoder, der tager afsæt i et systemisk perspektiv, som hviler på et narrativt grundlag, på kommunikative processer - og som har et inklusionssigte.
- At anvende erhvervet viden om metoder og få erfaringer med disse i praksis, herunder:
- At skabe forudsætninger for, at den pædagogiske refleksion og den fælles dialog i personalegruppen fast indgår som en integreret del i samarbejdet.

- At skabe forudsætninger for, at etablere rammer for et samarbejde med forældrene, der bygger på ligeværd og dialog.
- At skabe forudsætninger for, at udvikle en praksis, hvor fokus er på det fremadrettede/de gode historier/barnets styrkesider.
- At skabe forudsætninger for, at udvikle pædagogikken så den afspejler hele børnegruppen og bygger på tanken om lærende fællesskaber.

Beskrivelse af processen omkring projektets start.

Da projektet blev udmeldt til søgning af Kontoret for Pædagogik og Læring, havde ledelsen sat det på dagsordenen på et personalemøde. Her gennemgik vi projektets formål og øvrige konditioner, og alle i personalegruppen gav udtryk for en stor motivation for, at være med. Herefter blev ansøgningspapirer sendt ind, - efterfulgt af spændt venten og glad begejstring, da vi fik positiv tilbagemelding. .

Metode- & teoriovervejelser samt spørgsmål vedr. dokumentation.

Som det er fremgået af tidligere afsnit, var inklusionstemaet ikke et helt ukendt fænomen for hovedparten af personalegruppen i Gullandsgården. En væsentlig begrundelse for vores interesse for denne dimension var, at vi oplevede at vi manglede metoder til, viden om og erfaringer med at arbejde mere systematisk og fagligt reflekteret med at udvikle den pædagogiske praksis i retning af de opstillede formål med projektet.

Nogle af de metoder vi tidligere bragte i anvendelse for at kvalificere vores arbejde, var ofte forankret i andre videnskabstraditioner end pædagogikken, (F.eks: "Iagttagelser": Marianne Hedegaard & "Beskrivelser af børn": Kuno Beller), og samtidig med at disse metoder var voldsomt tidskrævende, var det vores oplevelse, at de kun i et begrænset omfang gav mening i en daginstitutionskontekst, hvorfor de langsomt gled ud i glemslens tåger.

Vi havde ikke på forhånd nogle bud på konkrete metoder, men ville gerne arbejde med metoder, der var forankret i den pædagogiske kontekst. Ved et af de første møder med vores konsulent, blev vi introduceret for konceptet: Praksisfortællinger med tilhørende analyseramme og det fremstod som et meget relevant bud på vores søgen efter at kvalificere såvel den pædagogiske praksis som personale- og forældresamarbejdet,

idet metoden netop via sit narrative og dialogiske afsæt åbner mulighed for, at bringe mange perspektiver i spil og nuancere forståelser af barnet og fortolkninger af dets handlinger på forskellige livsarenaer. Desuden var det også et hit, at metoden kan anvendes af alle i fællesskabet, da den ikke forudsætter en særlig faglighed for at kunne tage aktiv del og bidrage til analysen.

Vi blev derfor meget hurtigt sporet ind på, at tilrettelægge forløb, hvor vi dels fik teoriundervisning af vores konsulent i metodeanvendelsen, dels øvede os og afprøvede den i praksis, med efterfølgende fælles refleksion ud fra de tilhørende analyserammer.

Derudover var vores tilgang i arbejdsprocessen inden projektet gik i gang, at vi kun i et begrænset omfang, havde gjort os overvejelser af konkret teoriindhold. Vi havde selv retningsbestemt nogle områder, som vi oplevede kunne trænge til en "kærlig hånd", men som vi husker det, var der fra os vist kun ét konkret forslag om at genlæse Berit Bae's artikler om anerkendelse og definitionsmagt. Til gengæld var vores konsulent smækfyldt af gode ideer til forskellig teoriindlæg, som vi glade tog imod.

Ved projektets start var dokumentationsspørgsmålet ikke rigtig afklaret, forstået således, at vi naturligvis var indstillede på, at dokumentere de aktiviteter som projektet medførte. Vi fik dog ret hurtigt et MEGET stort dokumentationsmateriale, som vi især har brugt som fundament for vores faglige refleksioner og nye tiltag, men også til formidling i forældregruppen, bestyrelsen og faglige netværk. Metoderne vi har anvendt, har i sig selv akkumuleret betydelige mængder af dokumentation, så det har egentligt ikke været et spørgsmål om hvordan, vi skulle dokumentere aktiviteter i forløbet, men snarere hvordan vi skulle holde samling på dokumentationen.

Ledelsens samarbejde med konsulenten.

Da det var en realitet, at vi "måtte" være med i fællesskabet omkring Familiepladsprojektet, havde ledelsen og vores konsulent et indledende møde. Her talte vi gensidige forventninger til samarbejdet, roller og ansvar og dannede ved samme lejlighed en fælles "tovholder"gruppe og planlagde kommende møder. På vores efterfølgende møde drøftede vi vores

umiddelbare forestillinger om projektets start. Dette mandede ud i en beslutning om, at konsulentens på det første fælles møde med hele personalegruppen ville holde et oplæg. Oplæggets indhold var dels af mere informativ karakter i relation til selve projektet og ift. konsulentens rolle i forløbet. Derudover lagde oplægget op til drøftelser om vores første skridt i udviklingsprocessen. I denne forbindelse er det meget vigtigt at pointere, at det, set ud fra en ledelsesoptik, var en enorm støtte, at vide at der i hvert fald var én - (læs konsulenten), - der kunne fastholde overblikket i en diskussionslysten personalegruppe og hjælpe os med at holde fokus og give nogle konkrete bud på en overskuelig start, som kunne engagere personalet.

Vi har under hele projektforsøget afholdt jævnlige møder mellem ledelse og konsulent, hvor vi har evalueret hidtidige aktiviteter og planlagt nye. På disse møder har vi desuden orienteret hinanden om nyt i relation til projektet. Her har det også været gældende, at både konsulent og ledelse, hver især, forinden møderne har forberedt sig, hvilket har givet en god dynamik og betydet at vi i institutionen hele tiden har haft oplevelse af vores ejerskab til projektet.

Vi har desuden flittigt anvendt mailkorrespondance i samarbejdet.

Evaluering af ledelsens og konsulentens samarbejde.

Ledelsens oplevelse af samarbejdet i tovholdergruppen under hele forløbet er, at det har været overordentligt givtigt. Vi har kunnet trække på konsulentens store viden, hendes faglighed og anerkendende tilgang til os og husets kultur. Vi er blevet mødt med opmuntringer og stor tålmodighed, når vi har sukket eller er blevet overmandet af sortsyn. Vi har desuden oplevet et fællesskab, hvor vi indbyrdes har kunnet grine sammen og ping-ponge med faglige input og overvejelser. Sidst, men ikke mindst, så har konsulenten i høj grad været garant for, at der har været en rød tråd gennem hele forløbet. Vi har derfor også erkendt, set i relation til tidligere selvstyrede udviklingsprojekters slingrekurs, at det er et must, at få tilknyttet en ekstern konsulent, - og helst én, som vores, der er kendetegnet ved at kunne kombinere det praksisnære med et teoretisk tilgængeligt univers.

Ledelsens & konsulentens samarbejde med personalegruppen undervejs i forløbet.

Da vores konsulent har en stor viden om de metoder, vi har bragt i anvendelse i projektet og erfaringer med undervisning ift. daginstitutionspersonale, blev vi i fællesskab enige om at vi, især i startfaserne ved nye tiltag, kunne trække temmelig meget på hendes viden og få feed-back på vores bestræbelser på, at få hold på forskellige aspekter. Det betød, at konsulenten deltog i personalemøder med alle ansatte, i teams'enes stuemøder og ved møder med forældrene.

Ledelsen søgte, på bedste mesterlære vis, at tilegne sig viden om rollen som supervisor ift. personalet i relation til de nye metoder og som "spilfordeler" til møder med forældrene. Efterhånden som vi oplevede at få styr på metoderne selv, fik konsulenten en mere konsultativ rolle og ledelsen overtog opgaver omkring etablering af refleksionsrammer ift. personalets erfaringer og overvejelser med de nye praksistiltag. Desuden blev forældresamtalerne efter en kortere periode gennemført uden konsulentens deltagelse, men med fortsat mulighed for at drøfte de forskellige udfordringer som ledelsen/ personalet stødte på undervejs. Efterhånden som nye tiltag blev besluttet blev processen gentaget.

Personalets evaluering af samarbejdet med konsulenten.

Det har været gældende, at personalet i deres evalueringer har givet udtryk for, at de har været meget begejstrede for samarbejdet med konsulenten, og dette er blevet begrundet med, at de altid er blevet opmuntret, når de har været lidt famlende i forsøget på at lære nyt og de helt trygt har kunnet ytre deres tvivl. Et gennemgående tema i evalueringen er også, at personalet har oplevet, at konsulenten hele tiden har bidraget med passende nye forstyrrelser og spørgsmål ift. praksis. Samarbejdet har derfor været kendetegnet ved, at personalet har set frem til møderne med konsulenten, fordi oplevelsen har været: "At de har fået noget med hjem".

Samarbejde mellem ledelse og personale.

Personalet har især bidraget til samarbejdet i projektet ved at være aktivt engageret i overvejelserne omkring valg af temaer og metoder og ved aktivt at afprøve og implementere disse i praksis, med efterfølgende re-

fleksion/evaluering, hvilket har fordret en parathed til at lade sig kigge kritisk over skulderen, som alle har udvist. Såvel ledelse som personale har deltaget aktivt i forskellige undervisningsseancer med oplægsholdere udefra, hvilket i en række situationer har medført, at ledelsen og personalet har været jævnbyrdige i den forstand, at vi har haft samme forudsætninger for, at "slå nogle skæve" og få nye erfaringer. Det er nemlig vores opfattelse, at den perfekte praksis er en illusion - og at det faktisk kan afdramatisere skrækken for at begå fejl, når også ledelsen stiller sin usikkerhed til skue.

For at forbinde vores årlige udviklings- og læreplan med projektet og sikre en rød tråd i praksis, blev vi i fællesskab enige om, at vores fokus for det forgangne år skulle være: Udvikling af socialkompetence. Udarbejdelsen af læreplanen, dens gennemførelse i praksis og de løbende evalueringer har bygget på et samarbejde mellem ledelse og personale. Da vi skulle udarbejde en ny årsplan for det kommende år fik det ligeledes konkret betydning for indholdet, at vi har været igennem en fælles læreproces i projektet. Dette vil fremgå af afsnittet under personalets refleksioner.

Ledelsens opgaver i personalegruppen i relation til projektet, har været at supervisere og støtte med opmuntring/faglige input/oplæg i konkrete situationer og til møder - og i øvrigt at sikre, at fokus blev fastholdt, at aftaler blev overholdt og at rammerne for at tingene på det mere praktiske plan blev systematiseret og at rammerne for aktiviteterernes gennemførelse var til stede eller blev muliggjorte.

Personalets evaluering af samarbejdet med ledelsen.

Personalet har i evalueringen givet udtryk for, at de oplever, at de altid er blevet bakket op, fået støtte og vejledning af ledelsen ift. de overvejelser og spørgsmål af forskellig art, som de har tumlet med ift. projektet, og at det har været godt at få supervision.

Det fremgår desuden, at ledelsen har taget hånd om praktiske problemer, efterhånden som de er blevet rejst. Forberedelse af formidlingsopgaver i forbindelse med et forældremøde samt et seminar på Nationalmuseet er også blevet fremhævet som eksempler på godt samarbejde

mellem ledelse og personale i projektet. Personalet har desuden givet udtryk for, at det har været godt, at ledelsen *"har holdt dem til ilden"*, når blikket på projektet er blevet lidt sløret af de mange andre opgaver, som en fortravlet hverdag byder på.

Ledelsens evaluering af samarbejdet med personalet.

Det er ledelsens opfattelse, at fælles ledelses- og personalesamarbejde i Gullandsgården er båret af fagligt engagement og lysten til dygtiggørelse. Desuden er personalegruppen kendetegnet ved, at alle har en livlig tilgang til samværet, mens vi er meget forskellige hvad angår køn, alder, uddannelse og interesser i øvrigt. Til gengæld har alle en mening om det pædagogiske arbejde, som gerne og ofte udtrykkes - og et fællesskab hvor tonen er sjov og kærlig. Set ud fra en ledelsesposition, har dette haft stor betydning for, at vi i fællesskab bevæger os i retning af projektets vision. Konkret har processen også haft betydning ift. lederens overvejelser af egen (indimellem dominerende) rolle, hvilket der vil blive refereret til i et senere afsnit.

Aktiviteter der indgik ved projektets start og den første periode.

Ved projektets start besvarede alle ansatte et skema om deres forventninger til projektet og deres overvejelser om egen læring. Spørgsmålene var:

- Hvad vil du først og fremmest blive bedre til/lære/lære mere om?
- Hvordan tror du, at du bliver bedre til det?
- Hvad tror du bliver det sværeste for dig?
- Hvordan vil du arbejde med det?

Dette dels fordi det kunne bruges af den enkelte til at navigere efter, dels kunne ledelse og konsulent bruge det som et pejlemærke på, hvilken retning vi skulle orientere os imod efterhånden som processen skred frem og endelig har det været brugt og sammenholdt med personalets evaluering af egen læring i projektet.

Som vores første afsæt til at afdække og udvikle praksis - og os selv, valgte vi, at arbejde med børneportrætter. Konsulenten introducerede metoden og støttede personalet i at fylde "rammen" ud. Børneportræterne var opstilling af forskellige hypoteser om, hvor personalet så bar-

net havde sine styrkesider og hvor personalet oplevede at barnet havde det svært. Efter at have udarbejdet portrætterne, blev personalet, som tidligere nævnt, undervist af konsulenten i praksisfortællingskonceptet. Herefter gik personalet ud i "virkeligheden" og kiggede efter historier, der kunne af- og bekræfte de hypoteser som var blevet opstillet i børneportrætterne. Da personalet oplevede, at have tilegnet sig en vis sikkerhed i at nedskrive og analysere historier, blev disse introduceret til de fælles møder med forældrene.

Sideløbende med at vi tog de første skridt i projektforsløbet i personalegruppen, afholdte vi et fællesmøde med de deltagende forældre, hvor vi og konsulenten introducerede de tanker vi havde gjort os om indhold og samarbejde ift. projektet og inviterede forældrene til at stille spørgsmål og komme med konkrete forslag, hvilket der var stor lyst til. Vi planlagde herefter at holde møder med det enkelte barns forældre hver 5 uge, etablere fællesspisning hver 3. måned samt holde møder med ønskede temaer på dagsordenen.

Kort introduktion til praksisfortællingskonceptet.

For at give et lille indblik i metoden, vil vi i det følgende kort redegøre for denne.

Som det første er opgaven, at skærpe opmærksomheden mod de mange små historier, der ustandseligt udspiller sig i samværet mellem børnene og mellem børn og voksne. Denne fokusering sker sideløbende med, at personalet får teoretisk indblik i og praktiske erfaringer med at nedskrive historier ud fra en på forhånd defineret ramme, hvor selve historiens historik er omdrejningspunktet:

1. Konteksten for historien. (Tid, sted, aktivitetens indhold og deltagere).
2. Historiens begyndelse.
3. Historiens kerne.
4. Historiens afslutning.

Formålet med at indsamle fortællingerne er helt overordnet, at afdække forskellige sider af praksis, og lade dette danne grundlag for refleksioner og nye tiltag. Afhængigt af hvad det er personalet (- og forældrene)

søger at få mere viden om, kigges der efter historier der kan give et indblik i ft. bestemte fokusområder.

Barnets legerelationer eller barnets måde at tilegne sig viden er på eksempler på temaer som historierne er udvalgt efter til de fælles møder mellem forældre og personale, mens eksempelvis historier om personalets handletilbøjeligheder i samværet med børnene eller den fysiske indretning set ud fra et læringsperspektiv, har været en del af den interne refleksion over praksis.

Fortællingen udgør sammen med en analyseguide selve rammen for møder med forældrene og på de af møderne i det interne (team)samarbejde, hvor fortælling er i fokus.

Analyseguiden indeholder nogle faste områder, hvor deltagerne skiftes til at bidrage med hypoteser, forståelser og fortolkninger af historien. I analyseguiden, der bruges til møder med forældrene indgår spørgsmål, der både retter sig mod barnets liv i børnehaven og hjemme. Eksempelvis spørgsmål der relaterer til barnets kontakt med andre børn, barnets interesser, barnets kontakt med voksne, forandringer i barnets liv osv. Ud fra den fælles analyse besluttet tiltag og nye fokusområder, som der skal kigges efter og skrives historier om, og som derefter så gøres til genstand for nye analyser på det næste møde. Analyseguiden anlægger 2 perspektiver som deltagerne i fortolkningsprocessen skal forholde sig til, nemlig:

1. Voksenperspektivet. (Her bidrager hver af deltagerne med egne hypoteser og forståelser af barnet).
2. Børneperspektivet. (Her skal deltagerne søge at sætte sig i barnets sted og forestille sig, hvad barnet ser/oplever).

Konkret eksempel på en historie samt analyse af denne kan ses bagerst i rapporten. Eksempler på analyseguides er indsat i tekstdelen eller som bilag i rapporten.

Beskrivelse, refleksion & evaluering af projektet.

I det følgende beskrives nogle af de mange aktiviteter, som vi i øvrigt har været optaget af i forløbet.

Aktiviteter & refleksioner, der er indgået i det videre projektforsløb i relation til de deltagende forældre.

Kort efter projektets start startede vi med at afholde møder med hver af de deltagende børns forældre.

Deltagere i disse møder er: Forældrene, leder samt en pædagog fra barnets stue. Desuden konsulenten i starten.

Da vi tidligere havde haft fokus på konteksten i relation til de fysiske/praktiske konditioner, hvorunder møder med forældre holdes, besluttede vi, at holde møderne ud fra en relativt fast ramme. Vores erfaringer fra tidligere var, at hvis eksempelvis mødet blev afviklet på personalestuen, med servering af kaffe m.m. kunne det være rigtig svært at spore sig ind på samtalens formål, idet en kontekst med kaffe og sofa let leder til en forståelse af en uformel og løs ramme, hvor der inviteres til, at have en "nu skal vi rigtig hygge os snak".

Møderne afvikles derfor ved konferencebordet på kontoret og der serveres vand i stedet for kaffe til at slukke evt. tørst med, for dermed at sætte den ydre ramme for et seriøst møde. Desuden sættes der rødt skilt på døren og slukkes for telefonen for at signalere, at vi ikke vil forstyrres.

Da det er en fordel at alle kan se alle til møderne, bænker personalet sig efter forældrene har sat sig, således at ikke alle sidder på samme side af bordet.

Da vores erfaring også har vist os, at det er vigtigt, at have en tidsramme og besluttede vi, at sætte mødernes længde til 2 timer. Dette var især nødvendigt i starten, hvor vi udover tiden til den fælles fortolkning af historier som lige skulle ind under huden, oplevede, at det var vigtigt at få afstemt de gensidige forventninger til samarbejdet og at forældrene meget gerne ville fortælle om forskellige aspekter i relation til de-

res egen situation. Da vi var blevet fortrolige med konceptet - og hinanden, satte vi 1½ time af til møderne. Møderne bliver afholdt hver 5. uge..

Leder er tovholder og sikrer, at alle kommer til orde og at spørgsmålene fra analyseguiden er omdrejningspunktet for fortolkningen af historien.

Den del af konteksten der refererer til indholdssiden ved møderne refereres i et senere afsnit.

Vores erfaringer ift. barrierer & udfordringer, som vi stødte på undervejs i relation til den fælles historietolkning med forældrene.

Efter at vi i en periode havde taget udgangspunkt i personalets historier fra hverdagslivet i institutionen, drøftede vi med forældrene om de måske også gerne ville bidrage med historier hjemmefra. Det var der umiddelbar opbakning til, men da forældrene ret sammenstemmende gav udtryk for, at de egentligt oplevede det som et pres at nedskrive historier fra den hjemlige arena, blev det et tema, som vi kun i begrænset omfang har inddraget.

Vi oplevede også, at der kan være så store samarbejdsproblemer mellem skilte forældre, at dette kan være hindrende for, at dialogen kan udfoldes. Det betød i et konkret tilfælde, at vi efter fælles aftale valgte, at holde møderne med begge forældre enkeltvis, hvorefter dialogen igen kom på rette spor til gavn for barnet.

Derudover erfarede vi, at forudsætningen for at forældre og personale i fællesskab kan bruge historiefortællingskonceptet er, en vis parathed til at "tale åbent", da dialogen ikke kan overleve hvis en af samtaleparterne reserverer sig i fortolkningsprocessen. Dette har medført, at vi til stadighed søger at forholde os til, at det fælles samarbejde med forældrene bygger på en ulige magtrelation, hvor vi repræsenterer systemet, hvilket afhængigt af eksempelvis tidligere erfaringer, kan skabe usikkerhed hos nogle. Det har dog været vores erfaring, at det over tid har været muligt at skabe en tillidsfuld kommunikation med alle de deltagende forældre.

Ret tidligt i forløbet oplevede vi, at den analyseguide vi tog udgangspunkt i, primært var udarbejdet til brug for personaler. Dvs. at nogle af spørgsmålene var knap så mundrette. Derfor udarbejdede vi sammen med vores konsulent en mere taleorienteret analyseguide.

Vi besluttede også ret tidligt i forløbet, at det er historier som er nedskrevet af pædagogen som deltager i mødet, der er genstand for en analyse. Dette især fordi det ikke er muligt, at besvare spørgsmål til begivenhederne omkring historien eller meningsindholdet, hvis ikke man selv har været til stede/skrevet historien.

Derudover besluttede vi, ikke at nedskrive selve fortolkningsprocessen, men kun de aftaler om nye tiltag som mødet mundede ud i. Møderne starter derfor altid med en runde, hvor forældre og pædagogen kort refererer til hvad der blev besluttet på det foregående møde og hvad der sket i perioden siden sidst.

Positive erfaringer vi fik i undervejs i relation til den fælles historietolkning med forældrene.

I relation til vores fokus på konteksten omkring mødernes afholdelse, har det været gældende, at både vi og forældrene har oplevet at det har betydet, at vi i høj grad har kunnet fastholde fokus i vores fælles bestræbelse på at analysere historier. I starten oplevede vi dog, at en enkelt forælder, med glimt i øjet, klagede over den stærkt begrænsede servering.

Vores erfaringer fra historietolkningsmøderne med forældrene er, at det skaber et rigtig godt grundlag for et ligeværdigt samarbejde. Det, at vi som enkeltpersoner hver især bidrager med forskellige forståelser af barnet og dets handlinger, har medført et meget stort spring i både forældrenes og vores oplevelse af hvad et fælles samarbejde kan udrette. Personalet har bidraget til dialogen med iagttagelser fra hverdagslivet i institutionen og med vores faglighed, mens forældrene har bidraget med deres iagttagelser fra den hjemlige arena og ud fra det særlige kendskab til barnet og dets livsvilkår, som kun forældrene har.

Forældrene har helt entydigt i deres evaluering været meget begejstrede for metoden. De har alle på forskellig vis udtrykt glæde over deres barns udvikling: *"Det er helt vildt, så meget han har udviklet sig og selv tør gøre efter vi er kommet med i projektet"*. Dette er naturligvis bekræftende at høre, selv om vi godt ved, at vi ikke har belæg for, at tildele projektet æren for det enkelte barns udvikling. Vi er dog sikre på, at det fælles samarbejde har haft gavnlige virkninger ift. barnets trivsel.

Forældrene har i lighed med personalet fået et større indblik i barnets liv på en anden arena end deres egen, og dermed nogle nye brikker til forståelse af deres eget barn. Forældrene har desuden også givet udtryk for, at metoden gør, at de er blevet opmærksomme på, at man som forælder kan have en tilbøjelighed til at handle/reagere på samme måde ift. bestemte situationer med barnet - også selv om man ikke får den ønskede repons, - og det, at man i et fællesskab reflekterer over mulige handlealternativer og derefter gør noget andet end man plejer i samværet med barnet, i sig selv kan skabe positive forandringer. En erfaring som vi i personalegruppen i øvrigt også fået

En anden positiv erfaring fra møderne har været, at forældrene har været meget opsatte på deres gennemførelse, og kun nødtvungent har været med på at rykke datoen, når dette har været nødvendigt. Det står i stor modsætning til tidligere, hvor vi indimellem oplevede, at det kunne være rigtig svært at motivere forældrene til at finde tid til at deltage i møder, hvor deres barn var på "dagsordenen".

De deltagende forældre har også givet udtryk for, at de har oplevet at bekymringerne for deres barn er aftaget efterhånden som de har oplevet, at barnet har overvundet nogle vanskeligheder og kommet i en bedre trivsel. To af vores forældrepar har også helt spontant udtrykt, at: *"Denne her måde at samarbejde på, skulle vi være startet med for lang tid siden"*.

I personalegruppen har vi oplevet, at det forhold, at både vi og forældrene mellem møderne forpligtede os til at gøre noget hver især, også har haft betydning for oplevelsen af et arbejdende og lærende fællesskab. Vi har kunnet bygge bro mellem de 2 væsensforskellige arenaer barnet fær-

des på og den positive energi, som et sådant fællesskab skaber, tror vi, også har haft betydning for barnets trivsel. Set i bakspejlet har det fælles forældre- og personalesamarbejde tidligere i noget omfang været præget af, at vi hver især var mindre lydhøre overfor hinandens forståelse af barnet og der kunne derfor let opstå modsætningsforhold mellem os, hvilket barnet utvivlsomt har kunnet registrere.

Opgaver som parterne påtog sig mellem møderne kunne eksempelvis være, at forældrene besluttede sig til, at kigge efter egne eller barnets reaktioner i bestemte situationer eller at de valgte, at gøre bestemte konkrete handlinger i samværet med barnet. Personalet kunne eksempelvis skulle ud at kigge efter historier om barnets samvær med venner og igangsætte aktiviteter i børnegruppen, som vi i fællesskab tænkte, at barnet kunne profitere af.

Det, at vi arbejdede aktivt med forskellige aspekter i relation til barnets trivsel og udvikling indenfor en kort tidshorizont medførte også, at vi så at sige blev tvunget til at fastholde fokus ift. det enkelte barn. Vores erfaringer fra tidligere, hvor møder med det enkelte barns forældre ofte var med 2-4 måneders intervaller, er, at fokus ift. barnet er svært at fastholde, og overvejende aktualiseres lige efter et møde og umiddelbart før et nyt. Dvs. at mødehyppigheden også har haft en væsentlig betydning.

For os er historiefortællingskonceptet blevet "*metoden*", som vi kun har de allerbedste erfaringer med. Vi oplever, at metoden skaber forudsætninger for et fællesskab mellem forældre og personale, - et fællesskab funderet på dialog, anerkendelse og fælles indsatser til gavn for barnet. Men det betyder ikke, at træerne vokser ind i himlen. Vi skal som personaler til stadighed lære nyt og kæmpe med ikke at henfalde til lineære tankegange, med en simpel årsags-virknings forståelse, ligesom vi til stadighed må udfordre os selv på egen forforståelse og normsæt. Derfor er det nødvendigt, at vi fortsat husker os selv og hinanden på:

- At forståelsen af barnet og dets handlinger ikke nødvendigvis kan tilskrives forandringer i den hjemlige arena, men oftest er kombina-

tion af flere faktorer både hjemme og i daginstitutionen, og nogle gange udelukkende skyldes faktorer i institutionen.

- At det er vigtigt at få øje på og anerkende alt det der går godt i familien.
- At være åben og nysgerrig og samtidig forholde sig respektfuldt overfor familiens kultur og måder at være sammen på.

En direkte konsekvens af vores erfaringer med metoden er, at vi nu anvender den til møder med de øvrige børns forældre, der ikke er deltagere i projektet. Det er dog vores opfattelse, at det ikke vil være muligt i et perspektiv udenfor projektsammenhængen, at fastholde møder med forældre til børn i udsatte positioner hver 5. uge, idet vi ikke uden kompensation for personaletimer, kan opretholde en så hyppig mødevirksomhed, som i øvrigt også fordrer tid til både forberedelse og efterbehandling.

Vores positive erfaringer med metoden, har også begrundet overvejelser i "tovholdergruppen" om vi måske på et senere tidspunkt skulle sammenkrive alle de overvejelser og erfaringer, som vi har fået undervejs og på denne måde indvie andre interesserede i, hvordan historiefortællingskonceptet udvirker en afgørende forskel i mødet mellem personale og forældre.. Det er imidlertid indtil videre en mulig kommende udfordring.

Vores erfaringer med fællesspisning samt fælles møder.

Vi besluttede ved det første samlede møde med alle de deltagende forældre, at have et tilbud om fællesspisning ca. hver 3. måned.

Konceptet med fællesspisning har vi praktiseret i de seneste 20 år. Dvs. at børn og forældre i den enkelte børnegruppe spiser et aftensmåltid sammen ca. hver 3. måned, med tid til lidt fællesleg blandt børnene og samtaler mellem forældre og mellem forældre og personale. Vi tog derfor udgangspunkt i vores tidligere erfaringer. Eksempelvis skulle maden være nem at lave, sund og børnevenlig.

Projektets fællesspisning var dog anderledes end de øvrige fællesspisninger, idet vi prioriterede at det var ledelsen der deltog fra personalesiden, hvor det er hele teamet på stuen, der deltager i de øvrige fællesspisningsarrangementer.

Derudover valgte vi, at sætte en tidsramme på 3 timer, hvor de øvrige er på 2 timer.

Desuden valgte vi, at efter spisningen, kunne børnene lege i de tilstødende lokaler, med de "sene" børn og personalet der havde lukkevagter, mens forældrene (- nogle gange med og nogle gange uden ledelsen) brugte tiden på forskellige temaer.

Følgende indhold har været "oppe" på møderne:

- Forældrene samtalede om og nedskrev deres forventninger til projektet ud fra nogle på forhånd udarbejdede spørgsmål.
- Forældrene fortalte hinanden om deres erfaringer ift. forskellige temaer: Netværk og søskendeforhold.
- Forældrene udarbejdede i fællesskab en evaluering af deres deltagelse i projektet.
- Oplæg og rådgivning ift. problematikker af oplægsholder.
- Uformelle samtaler mellem forældrene.

Forældrene angiver, at de er glade for ordningen med fællesspisning. Det betyder at de har et forum, hvor de kan drøfte fælles problemstillinger med andre forældre, uden at føle sig sat udenfor "det gode selskab". Nogle af forældrene har givet udtryk for, at det kan være svært at drøfte problemstillinger omkring barnet med familie og venner, da de tit har færdige svar på, hvordan tingene skal løses og ofte ud fra nogle betragtninger om, at det som forældrene gør, er helt forkert. Set i relation til dette, oplever vi, at det er lykkedes, at skabe et fællesskab/netværk hvor forældrene indbyrdes trygt kan ytre deres tvivl og usikkerhed. Til fællesspisning har der været "fuldt hus" hver gang.

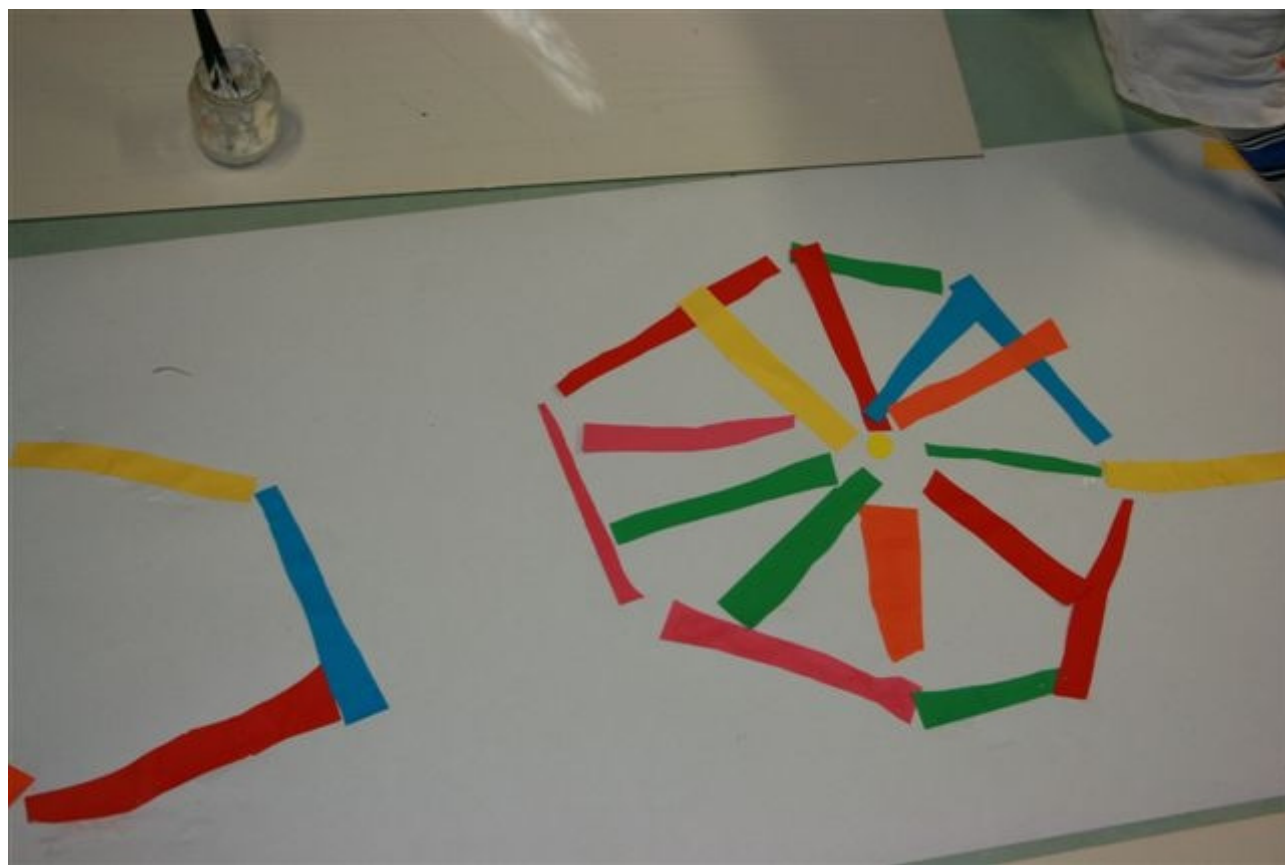
Det var forældrenes store ønske at invitere en, synes vi, kendis udi børneopdragelse og popsmart udviklingsforståelse til at komme og holde et oplæg og tage konkrete problemstillinger op som forældrene rejste, - og selv om vi som personale mentalt slog os i tøjret, måtte vi med henvisning til vores demokratiske sindelag overbevise os selv om, at det måske var en god ide?!. Som sagt så gjort og retfærdigvis skal det siges, at hun i hvert fald ikke er kedelig, men til gengæld kan hun kåres som dronningen over alle svarleverandører: X problem fordrer Y løsning... hvor svært kan det være?....

Oplægget stod i skarp modsætning til de refleksionsprocesser som vores møder med fortællingskonceptet udvirkede, så det var med noget bæven vi så hen til det første møde efter denne fællesspisning. Imidlertid blev vores skræk gjort til skamme. Forældrene fortalte samstemmende, at de forsøgsvis havde afprøvet nogle af de løsninger hun havde foreslået, for derefter at konstatere, at enten kunne barnet ikke profitere af det eller også passede det slet ikke ind i familiens kultur i øvrigt. Pyha!

Møderne har udover at fungere som et samlet netværk mellem forældrene også medført, at nogle af forældrene har dannet et lille netværk sammen, hvor de mødes privat og lader børnene lege sammen.

For ledelsen/personalet har det været en vigtig indsigt, at daginstitutionen også kan spille en positiv rolle ift. at skabelse af netværk i forældregruppen, da det er de samme eksklusionsmekanismer, der er i spil, hvad enten det handler om børn eller voksne i udsatte positioner.

I senere afsnit vil der yderligere blive refereret til samarbejdsdimensionen med forældrene.



Aktiviteter & refleksioner, der er indgået i det videre projektforsløb i relation til de deltagende børn.

I det følgende beskrives aktiviteter i relation til temaet: Trivsel og social inklusion. Selv om det er beskrivelser af det videre projektforsløb vil der forekomme referencer til vores første tiltag i projektet i afsnittet om de udfordringer vi stødte på undervejs.

Trivsel og social inklusion.

Det var gældende for alle de deltagende børn, at både personalet og forældrene på forhånd oplevede, at børnene handlede og reagerede på måder, der vanskeliggjorde deres deltagelse i forskellige fællesskaber.

Vi valgte derfor først og fremmest at kigge efter historier, hvor barnets samvær med andre børn eksempelvis var kendetegnet ved optagethed, forhandling, glad væren, samhørighed, lydhørhed overfor hinanden, omsorgsfuldhed osv. for at bruge denne indsigt til, at skabe nogle pædagogiske rammer for, at dette kunne udfolde sig yderligere. Men valgte også at kigge efter historier, hvor samværet mellem børnene eksempelvis var præget af manglende koncentration, konflikter, ukærlig optræden osv. for at få indsigt i, om der var nogle faktorer, vi med fordel kunne indtænke i kommende pædagogiske tiltag.

Men dette kunne ikke stå alene. Det enkelte barns selvopfattelse er i høj grad er betinget af hvad der kendetegner dets relationer til personalet og personalets måder at møde barnet på, hvilket igen har afsmittende effekter på de øvrige børns forventninger til og opfattelser af barnet. Derfor måtte vi også kigge efter historier, hvor omdrejningspunktet var at afdække den enkelte personalers relation til og handlinger i samværet med barnet, set i et anerkendelsesperspektiv.

Til møderne med det enkelte barns forældre var barnets relationer i familien også et felt, vi i fællesskab søgte at afdække. Dette var især aktualiseret af den kendsgerning, at alle de deltagende familiers livssituation på forskellig vis var påvirket af en række sociale begivenheder, som eksempelvis alvorlig sygdom og svær skilsmisse. Begivenheder der kan påvirke familiens indbyrdes relationer og samvær og dermed barnets trivsel.

Endelig kiggede vi efter historier, hvor vi kunne få et indblik i hvilke samværsformer der kunne understøtte det enkelte barns deltagelse i fællesskabet og dermed dets muligheder for (social) læring. Dette var et felt der blev vendt til samtalerne med forældrene, da de også oplevede, at nogle af de mere udfordrende konflikter og vanskeligheder, der opstod i det fælles samvær i familien var betinget af bestemte samværsformer, mens andre samværsformer oplevedes som langt mere befordrende og derfor i sig selv, nærmest på forhånd, aktiverede gensidige positive forventninger mellem barn og forældre.

Vores erfaringer ift. barrierer & udfordringer, som vi stødte på undervejs i relation til vores fokus på barnets trivsel og sociale inklusion.

Samlet set har de største udfordringer og barrierer i arbejdet med inklusionstemaet været og er fortsat af mental karakter.

Det vil sige, at vi, som personaler tilbagevendende henfalder til forklare/forstå barnets ageren, ved at sammenkæde det med nogle bestemte egenskaber med barnet. Da vi så samtidig ved, at netop koblingen mellem egenskaber og handlinger indeholder potentialet for negative forventninger og fastholdelse i en bestemt rolle, er det et tema vi hele tiden søger at holde os for øje, og gøre hinanden opmærksomme på, og det er både når der fortolkes historier og i de faglige samtaler i øvrigt. F.eks.:

Barnet er ikke ondskabsfuldt - Barnet handler ukærligt i en specifik situation.

En anden barriere vi oplevede undervejs var vores tilbøjelighed til at tage udgangspunkt i de samme handlinger i situationer, hvor vi oplevede, at barnet ikke responderede på måder, som vi gerne ville have det til at gøre. Vi prøvede først, at være mere ihærdige det hele: Være mere nærværende, anerkendende eller fastholdende - med præcis det samme resultat: Barnet gjorde som hidtil. En vigtig erfaring var derfor, at det ikke nytter at gøre mere af det samme, men derimod, at vi som personale må finde nye strategier og gøre os umage med at tænke i alternative handlinger. Altså, at gøre noget andet end vi "plejer".

Til dette kan så tilføjes, at hvis der kigges på samværsformen, hvor barnet vedvarende og højtlydt protesterer og personalet vedvarende og høj-

lydt insisterer, giver det yderligere resonans for barnets oplevelse af sig selv som én der ikke er god nok og en stemping fra de øvrige børn, som én der (altid) gør det forkerte.

En udfordring har det også været at erkende, at i skabelsen af rammerne for et ligeværdigt fællesskab, må tanken om ligemageri forlades til fordel for tanken om, at barnet i udsatte positioner har særlige rettigheder. Spørgsmål der i den anledning har været diskuteret har eksempelvis været: *"Kan det nu være rigtigt, at hun får lov til at det, når vi stiller krav til de jævnaldrende om noget andet? Og hvordan vil de øvrige børn reagere på det?"*. Vores erfaring her har været, at børnene nemt accepterer, at de voksne differentierer i rammerne for børnene i det fælles samvær, og at barnet der er "genstand" for denne differentiering faktisk kan profitere af det.

Personalet har desuden oplevet det som en stor udfordring til stadighed, at reflektere over egen andel af relationen til det enkelte barn og blive kigget over skulderen fagligt.

Egen sårbarhed bliver konfronteret, når man gør sit bedste og har gode intentioner, og det så alligevel viser sig, at man i nogle situationer underkender barnet. Derfor er det vigtigt, at der også gives plads til de gode historier, hvor anerkendelsesaspektet er bærende - og når dette ikke er tilfældet, at fokus er på handlemåder hvorpå man kan gøre tingene anderledes næste gang.

Formålet har altså været, at få indsigt i egne handlemåder og dermed skabe mulighed for at ændre praksis. Vi er i processen blevet opmærksomme på, at der er nogle områder, der især popper op, når vi kigger efter hvad der hindrer en anerkendende forholdemåde, som vi derfor fortsat skal være opmærksomme på:

- Vores umiddelbare tilskyndelse til at redigere i barnets ud-sagn/følelser, når vi har en anden forståelse af tingene/situationen end barnet.

Eksempler: Lotte græder. Pædagogen tager om Lotte og siger: *"Så gjorde vist heller ikke mere ondt"*.

Stine siger: *"Jeg er mæt"*. Pædagogen svarer: *"Nej. Du har kun spist én mad, du skal mindst spise én til"*.

- Manglende nærvær i samværet.

Eksempel: Thomas rækker sin tegning hen mod pædagogen og siger: *"Se min tegning, det der er min kat"*. Pædagogen kigger over mod en anden gruppe børn og siger fraværende: *"Ja, den er fin"*.

- Forudfattede (negative) forventninger til barnet.

Lotte græder, Stine står uheldigvis ved siden af. Pædagogen kigger på Stine og siger, mens hun trøster Lotte: *"Stine, prøv at se hvor ked af det Lotte bliver, når du slår"*. Stine kigger først ned og siger så stille: *"Det var altså ikke mig, hun faldt selv"*.

Eksemplerne er mange og selv om det føles pinagtigt at udstille sine pædagogiske ufuldkommenheder, er det vigtige mellemregninger at huske på i processen mod en kvalificering af praksis.

Den største udfordring som forældrene har refereret til ift. det relationelle aspekt, har været, at det kan være svært at ændre på de roller og positioner som familiens medlemmer indbyrdes har/har haft til hinanden, og at det kræver en vis stålsathed at gå i gang med - og fastholde. Ikke mindst i situationer, hvor barnet har haft en meget høj grad af bestemmelsesret ift. egen og øvrige familiemedlemmers gøremål og laden. Oplevelsen af dårlig samvittighed og i nogle tilfælde skrækken for nye mulige konflikter har derfor været et omdrejningspunkt i nogle af overvejelserne af hvad nye handle-mønstre kan afstedkomme.

Som en sidste udfordring/barriere der her skal nævnes er, at vi ret hurtigt i vores afdækning af forskellige samværsformers betydning for barnets inklusion, kunne konstatere, at nogle af børnene trivedes dårligt i situationer, hvor aktiviteterne var præget af børnenes egen leg. Det var der for så vidt ikke noget nyt i, det nye bestod i, at vi begyndte at gøre os overvejelser af, hvad det så fordrede af os.

Tidligere har vi i høj grad valgt, at gå til og fra legene og prøvet med forskellige opmuntringer og "brandslukning", at få samværet til at fungere, oftest endende ud med at barnet der er i vanskeligheder, når der skal

navigeres i et børnestruktureret samvær, efter en tid står udenfor legen.

Derfor måtte vi helt konkret ændre praksis, således at børnenes egen leg, fortsat er en mulighed på nogle tidspunkter på dagen for nogle børn, mens andre børn med én eller flere personaler leger sammen. Legene udvælges med udgangspunkt i aktiviteter som vi på forhånd ved, at barnet i en udsat position har særlige præferencer for, og som derfor kan bruges som invitation til spændende leg med andre børn eller temaer som alle børnene er optaget af. Personalets opgave er her, at støtte det enkelte barn f.eks. til at udtrykke egne forslag, til at indgå i forhandlinger og samarbejde og i det hele taget søge at udfordre og stimulere børnenes nysgerrighed samt hjælpe med at mediere deres intentioner og følelser i det fælles samvær og på denne måde bidrage til, at børnene indbyrdes får nogle positive oplevelser med hinanden og nye erfaringer med sociale fællesskaber.

Positive erfaringer vi fik undervejs i arbejdet med temaet: børns trivsel og social inklusion.

En fælles erfaring når vi analyserede historierne var, at vi oplevede at de ofte kom til at udfordre de billeder vi havde af det enkelte barn. På forunderlig vis flyttede fokus fra det vi oplevede som værende problematisk i barnets ageren, til det som barnet rent faktisk kunne mestre.

- Og som om børnene havde været usynligt til stede ved historieanalyserne, så oplevede vi, at inden vi rigtigt var kommet i gang med at gøre noget i praksis, at børnene faktisk ændrede adfærd. Hvilket vi tænker, alene må tilskrives vores ændrede forventninger til det enkelte barn.

Vi havde i forvejen i årsplanen planlagt/vægtet en række aktiviteter, som vi på forhånd havde gode erfaringer med i relation til dannelse af fællesskaber i børnegruppen. Aktiviteterne var eksempelvis: Gymnastik i den store hal, rytmik, dramaforløb, heltetræning, miljøpatrulje, morgensamling, deltagelse i de pædagogiske rutiner, børnemassage, naturoplevelser, festligholdelse af højtider, diverse værksteder, venneordning, hvor det lidt større barn, der har lyst, sammen med en personaler hjælper et lidt mindre barn med at lære rutinerne at kende, trøste, putte osv. Aktiviteterne gjorde vi til genstand for en række spørgsmål. F.eks.:

- Hvilke fællesskaber og sociale samspil lægger den enkelte aktivitet op til?
- Hvordan knytter den enkelte aktivitet sig til det enkelte barns (udviklingsmæssige) forudsætninger?
- Hvilke processer skal vi fremadrettet arbejde med i relation til udvikling af social kompetence/inkluderende fællesskaber?

Refleksioner over spørgsmålene betød, at vi blandt meget andet blev sporet mere ind på at differentiere praksis ift. det enkelte barn. Eksempler på dette er:

-At vi indlagde motorisk udfoldelse til morgensamling, for at tilgodese barnet der primært udtrykker sig fysisk.

-At vi tog udgangspunkt i, at barnet havde brug for "kigge på", før det kastede sig ud i en aktivitet, ved ikke hele tiden at presse på, for dets deltagelse og uden at gøre stort ståhej ud af det, da barnet så var klar og selv tog initiativ til deltagelse.

-At vi skubbede kærligt og opmuntrende til det barn, der gerne ville være Luciabrud, men som ikke rigtig turde at "turde" pga. pres fra de øvrige piger.

Helt grundlæggende, har det været, at vi har skullet gøre op med, at vi ikke nødvendigvis skal gøre alle tingene sammen og helst i takt, da det ofte kan have en ekskluderende effekt på nogle børn.

Analyser af historierne om personalets nære handletilbøjeligheder i samværet med børnene har været og er meget lærerige og fremstår derfor som en positiv erfaring. Vi har med udgangspunkt i oplægget: *Slip anerkendelsen løs*" af Lis Skriver (Højvangsseminariet), arbejdet med forskellige aspekter i temaet, som har givet os vitaminer til analysearbejdet.

Eksempelvis har vi i analyserne kigget efter bestemte begreber:

Forståelse & indlevelse

Hvordan forstår du barnets intention? Hvordan ser situationen ud set fra barnets side? Hvordan viser du i historien, at du sætter dig i barnets sted?

Hvordan tolker kollegaerne situationen?

Bekræftelse

På hvilke måder og hvornår i historien bekræfter du barnets budskab? Hvordan viser du, at du hører hvad barnet siger/ser hvad det gør? Hvordan tror du barnet oplever det?
Hvordan tolker kollegaerne situationen?

Åbenhed

På hvilke måder søger du, at forholde dig til/spørge nysgerrigt til det barnet er optaget af? Hvilke tanker gjorde du dig om hvad barnet ville med sin henvendelse? Hvad tror du barnet oplever?
Hvordan tolker kollegaerne situationen?

Afgrænsethed

Kan du i historien se eksempler på om du formår, at adskille dig fra det der sker i barnet og så det der sker i dig? Hvad tror du barnet oplever?
Hvordan tolker dine kollegaer situationen?

Selvrefleksion

Hvad tænker du om din egen adfærd, hvis du skulle se på den ud fra dine kollegaers perspektiv?

Udover denne analyseguide kigger vi også efter de ord vi anvender i historierne, ud fra devisen: "Det man siger, er man selv", da ord er ladet med meningsindhold.

Først udvælges en række ord i fortællingen. Dernæst har bruges nedestående pinde til at analysere dem:

- Lav en associationsboble over ordet.
- Hvilke modsætninger har ordet?
- Hvordan handles der på ordet?
- Hvilke værdier hører sammen med ordet?
- Hvilken magt/position repræsenterer ordet?
-

Derefter drøftes det hvilke nye forståelser af ordet vi har fået og om ordet fremover skal anvendes.

Det har også været en øjenåbner. Vi anvendte rigtig ofte og gerne diverse meget betydningsgivende tillægsord, når vi beskrev situationer, og disse var ofte sammenhængende med de forventninger (positive eller negative) vi havde til barnet. Men også, at vi i det talte sprog til børnene indimellem brugte ironi/vendinger, der ikke hører hjemme på en pædagogisk arbejdsplads. Eksempelvis er vi enige om, at et udsagn som: *"Jeg gider ikke høre..."* er et helt forbudt udtryk. Dels skal man gide, når man er på arbejdet, dels må det forventes, at der er fornuftigere, mere nuancerede og mindre distancerede måder at formidle ting til børnene på.

Vores fokus på at hjælpe børnene med at komme i trivsel og etablere og vedligeholde venskaber, var også et tema som forældrene var optaget af. De har taget aktiv del i denne proces, bl.a. ved at invitere barnets børnehaven venner hjem i week-enderne eller ved at vælge en fritidsaktivitet barnet viste interesse for, som betød nye oplevelser og succeser med at være med i fællesskaber. Men også på anden vis f.eks. ved at italesætte familiens vanskeligheder overfor barnet, da forældrene ofte for at beskytte barnet ikke havde gjort det og at barnet derfor brugte energi på at spekulere over, om mor måske skulle dø af sin sygdom, eller om hvis skyld det er, at mor og far er vrede på hinanden osv. En far tog initiativ til en hemmelighedsklub med sit barn, som kun i meget begrænset omfang viste eller talte om sine tanker og følelser, hvilket barnet tog til sig, og fik vendt nogle af sine glæder og bekymringer. Et andet barn fik særlige stunder med sin mor, fordi hun var lidt klemt af sine øvrige søskende. Forældrene ændrede i deres rutiner, i samværsformer osv. osv. hvilket igen alt sammen leder hen til en konstatering af, at personale- og forældresamarbejdet har givet os en fælles oplevelse af, at det enkelte barn er blevet meget bedre rustet til at tackle de udfordringer, som det møder på sin vej.

Aktiviteter & refleksioner, der er indgået i det videre projektforsløb i relation til de deltagende børn.

Denne del af projektet som indeholder temaer omkring læring, har gennem det seneste års tid været vores primære fokus, og er et område som vi er meget optaget af. Da vores udforskning og erfaringer ofte griber ind i hinanden, har det været vanskeligt at adskille tingene på en mere stringent måde.

Læring

En fast del af vores praksis har under hele forløbet været, at kigge efter og analysere historier, der kan give nogle fingerpeg om det enkelte barns stærke sider samt områder hvor barnet har haft behov for støttende tiltag. Dette har også været et tema, der har været gennemgående i vores arbejde med læringsdimensionen.

Vi besluttede os desuden for, at kigge (kritisk) på institutionens fysiske indretning. Vi har tidligere haft fokus på sammenhængen mellem læring og indretning, og var derfor bevidste om, at indretningen kan have en betydning for, hvordan det enkelte barn kan blive inspireret til forskellige aktiviteter/lege og for barnets muligheder for at udnytte rum og materialer i dets søgen efter at erobre verden og få nye erfaringer. Vores primære fokusområder i relation til indretning havde i de senere år været et tilbagevendende tema om, hvordan vi kunne slippe for titlen som Nord-europas mest rodede institution. Desuden på ergonomi og indkøb af forskellige materialer til understøtning af børnenes fysiske udfoldelse samt undersøgelsesremedier til ekskursioner i naturen.

Sideløbende med, at vi nedskrev historier om rummet som "den tredje" pædagog, som dannede grundlag for diskussioner og ændringer i praksis, kiggede vi efter historier, hvor læring i fællesskaber på forskellige måder optræder, for herigennem at skærpe vores opmærksomhed på læringsdimensionen i det pædagogiske arbejde og for at udvikle vores praksis.

I foråret '08 evaluerer personalegruppen den hidtidige del af projektet. Sammenfattende viser evalueringen at personalet oplever, at arbejdet med hverdagsfortællinger og metodens dialogiske forankring har åbnet for refleksioner og nye perspektiver på det pædagogiske arbejde og medført mærkbare ændringer i praksis. Hvilket giver stor arbejdsglæde og engagement. Ud fra devisen: "At det må vi have noget mere af", kiggede vi derfor rundt i det pædagogiske landskab for at undersøge, om der mon var en teoriramme og en praksis, som var dialogisk orienteret i sin læringsopfattelse, som vi kunne tillempe en Gullandsgårdens kontekst. - Og det var der, - nemlig: Firenze pædagogikken, som vi så har arbejdet med det seneste lille års tid.

Udover, at Firenzepædagogikken bygger på et dialogisk fundament, vægter denne pædagogiske tradition også nogle særlige fokusområder:

- Det indretningsmæssige aspekt i et læringsperspektiv.
- Det enkelte barns læringsstil. (Se, høre, mærke, gøre tingene) - eller måske snarere personalets evne til at præsentere mange måder at udforske et emne på.
- Skabelse af lærende fællesskaber.
- Udvidet forældresamarbejde.

Hvilket på alle måder passede som hånd i handske ift. de områder, som vi gerne ville udforske.

Vi startede med at læse teori om Firenze pædagogikken og få denne fol-
det ud via oplæg fra vores konsulent.

Derefter tog hele personalegruppen på studietur i Firenze, hvor vi kon-
kret kunne se og høre hvorledes de italienske pædagoger udfolder deres
samvær med børnene.

Meget inspireret gik vi straks efter hjemkomsten i gang med, at afprøve
og implementere metoder fra Firenze pædagogikken, hvilket vil fremgå af
senere afsnit.

Rummet som den "tredje pædagog"

Vores første skridt i en afdækning af indretningens betydning for bør-
nenes læring, var med afsæt i Karin Viliens planlægningsmodel for ind-
retning af funktionsområder i grupperummene. Funktionsområder er ek-
sempelvis: Dukkekrogen, malehjørnet, madrassen, hulen m.m. Modellen
rummer forskellige temaer, der skal danne grundlag for fælles refleksio-
ner i personalegruppen.

Personalet i de enkelte teams starter med at definere hvilke funktions-
områder, de mener grupperummet består af. Dernæst noteres stikord,
som personalet oplever, er beskrivende for den læring som det enkelte
funktionsområde lægger op til. Herefter drøftes og nedskrives funkti-
onsområdets rummelighed: Hvordan korresponderer området med børne-
nes forskellige ressourcer? Inviterer området til at alle børnene kan an-
vende det? Endelig kigges der på hvilke intentioner, der er med funkti-
onsområdet og hvordan "virkeligheden" udfolder sig ift. intentionerne.

Eksempelvis: Hvilke regler/systemer kendetegner området? Er det åbent/lukket? Hvordan forholder det sig med orden og æstetik? osv.

På baggrund af analyserne udvalgte vi så nogle funktionsområder i hvert grupperum, som vi gerne ville have mere viden om.

Valget kunne eksempelvis være begrundet i overvejelser af hensigtsmæssigheden i placering af møbler eller materialer. For at akkumulere viden om dette anvendte vi igen historiefortællinger. Desuden tog vi fotos af de udvalgte funktionsområder. Refleksioner og fotos blev dernæst fremlagt for hele personalegruppen.

Vores erfaringer ift. barrierer & udfordringer, som vi stødte på undervejs i projekt: Rummet som den tredje pædagog.

Den primære udfordring i relation til dette tema, har nok været, at vi de seneste 2 årtier, i nogen grad (i nogle grupperum mere end andre) har søgt at skabe en stemning af lidt "hjemlig hygge" med sofaer og gamle skabe med fine sølvfarvede udskæringer - og for ligesom at fuldende denne tilgang, har vi ikke brugt begrebet grupperum, men derimod stuer. Men da daginstitutionen jo netop er defineret ved ikke at være familie/hjem, men derimod er stedet hvor personalet er ansat til, at have børnenes læring er på dagsordenen, kunne vi forudse, at det nok fik nogle konsekvenser, at erkende dette. Personalet skulle lige gøre et par kognitive synk, før kamelen kunne sluges. Men konkret fik det betydning for hvordan vi "gen"indrettede grupperummene.

Positive erfaringer vi fik i undervejs i bestræbelserne på at sammen-tænke læring og indretning.

Analyserne fik, som nævnt, konkret betydning for, hvordan vi tænkte indretning og læring, herunder er eksempler på nogle af de ændringer dette afstedkom:

Vi konstaterede, at vi havde alt for meget legetøj på hylderne. En del blev derfor pakket ned til senere udskiftning med det der står fremme.

Der manglede billeder på legetøjskasserne, hvilket gjorde det svært for børnene at rydde op/finde de ting de skulle bruge. Derfor blev der ryddet op og sat nye billeder på kasserne.

Husets mindste børn brugte meget madrassen til at sidde på, når de kiggede i bøger, men bogreolen hang i den anden ende af grupperummet. Den blev flyttet hen til madrassen.

Vi manglede steder for konstruktionslegens udfoldelse og besluttede derfor at investere i nogle trækasser/forhøjninger til dette.

Den mest "hyggelige" stue undergik en forvandling. Sofa og fine skabe røg ud til fordel for en madras og solide og overskuelige reoler.

Vi fik genopfrisket rydde op rutiner og ansvarsområder.

Sofaerne i Alrummet er i skrivende stund ved at blive fjernet og der opstilles i stedet en reol med udklædningstøj, som ellers levede en kummerlig tilværelse i grupperummenes (rode)kasser.

De positive erfaringer består i, at børnene meget nemmere kan komme til tingene og kan se hvad det enkelte funktionsområde lægger op til af leg, og vi har kunnet kvalificere vores overvejelser om indretning/læring gennem de indsigter vi fik via analyser af historierne.

Det skal dog nævnes, at sofaen ikke er afdøet ved en endelig død i Gullandsgården. Personalet på én "stue", har gode argumenter for dens fortsatte forbliven, idet historierne fra dette område i grupperummet, vidner om mange stunder hvor en konstruktiv læringsdimension er åbenbar.

Indretningen vil igen blive nævnt i kommende afsnit, da vi også lod os inspirere af den måde, som Firenze institutionerne tænker i læring og gør i indretning på.



Firenze pædagogikken.

Det følgende er en introduktion til teorifragmenter fra pædagogikken, som Idana Pescioli står som fadder for.

Meget kort beskrevet er det grundlæggende i denne pædagogiske retning: - At gøre noget sammen i det sociale fællesskab, - og det man gør sammen skal være meningsfuldt for den enkelte og samtidig opleves som et betydningsfuldt bidrag til fællesskabet. Metoden bygger på et dialogisk grundlag, hvor det enkelte barn deltager ud fra sine forudsætninger og interesser.

Det helt afgørende i Firenze pædagogikken er, at børnene (og pædagogerne):

1. Lærer at se/iagttage deres omverden: Ting, dyr, mennesker & fænomener.
2. Lærer at tale om det de ser/iagttager/forestiller sig.
3. Lærer at opstille hypoteser om det sete/deres forestilling. (- som altid vil være individuel).
4. Gøre tingene/undersøge hypoteserne i fællesskab i børnegruppen.

Aktiv deltagelse i det sociale fællesskab opfattes her som en forudsætning for læring og udvikling.

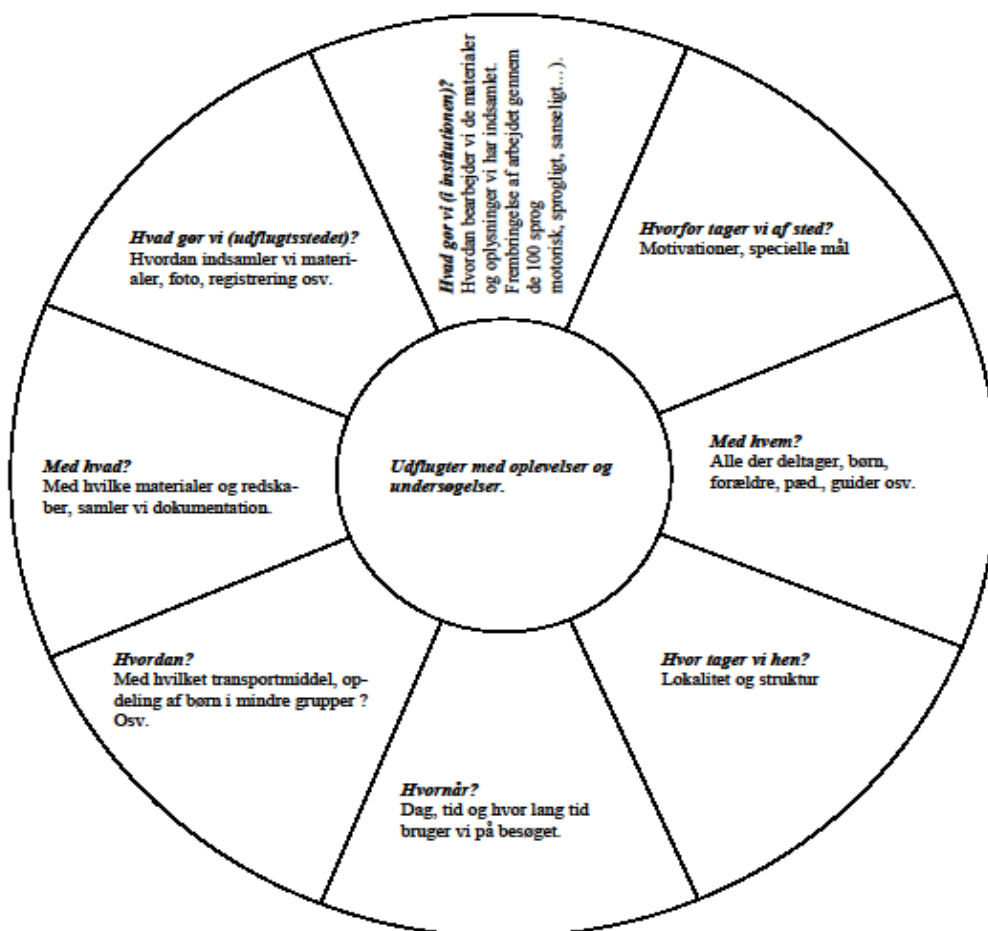
Ofte arbejdes der tematisk med et tema. F.eks: Statuer, træer, dyr, blomster, et maleri, de 4 elementer, højtider osv. Temaer, som børnene har vist interesse for eller som pædagogerne erfaringsmæssigt ved har børnenes interesse.

Nu kunne man så tro, at pædagogikken ensidigt vægter barnets sproglige færdigheder. Men dels kan hvert barn bidrage og deltage ud fra sin kunnen, dels lægges der meget vægt på, at børn lærer forskelligt/har forskellige læringsstile. Derfor bliver et emne altid behandlet på mange forskellige måder: Der bygges modeller, males, tegnes, limes, skrives, saves, danses, læses, måles, vejes, synges, dramatiseres, leges, indsamles materiale osv. om det børnene har oplevet. - og her har børn der måske ikke er så sprogligt stærke mulighed for at komme til orde.

Metoden stiller derfor krav til pædagogen om at kunne inkludere alle børns forestillinger og udsagn om et givet emne og kræver stor fantasi, kreativitet og viden i ft. at indtænke forskelligartede aktiviteter og metoder ind i temaet.

Når der tages på tur, gøres dette aldrig uden et formål med et læringsorienteret sigte. Derfor har personalet på forhånd arbejdet med Turplanlægningscirklen, som ses herunder.

Pædagogisk redskab til systematisk bearbejdning af udflugter.



Model udviklet og udarbejdet af:
Idana Pescioli

Model oversat på dansk af:
Inger Hougaard

Model tilpasset og lavet af:
Sadedin E. Jepsen

Desuden arbejdes der med små spørgeguides til børnene, ligesom personalet indtager forskellige roller i samværet med børnene. Det vil blive præsenteret uden et kommende punkt, hvor vi vil beskrive nogle af de erfaringer vi har fået med at arbejde med læringsdimensionen i Firenze pædagogisk perspektiv.

Studietur til Firenze.

Ved de teoretiske undervisningsseancer om læringssyn og pædagogik, blev vi stærkt inspireret af vores konsulent, som er knyttet til et konsulent- & forskerfællesskab i Firenze og derfor kunne stille sin store viden om netop denne pædagogiske tilgang til vores rådighed. Ret hurtigt blev vi sporet ind på at undersøge, om vi, med egne øjne, kunne se hvorledes de italienske pædagoger udfolder praksis og konkret være i dialog med forskellige repræsentanter fra det pædagogiske felt i Firenze.

Vi fik via kontakt med konsulent: Inger Haugaard, som har været bosat i Firenze i mange år, arrangeret vores studiebesøg. Inger er meget optaget af det pædagogiske område og har stor viden om såvel pædagogikken som de enkelte institutioner. Desuden har hun, via et stort netværk, kontakt med forskellige repræsentanter fra det pædagogiske felt, hvilket vi fik meget stor glæde af.

Studierejsen kom til at indeholde mange spændende besøg og oplæg, som vil blive for omfattende, at referere til her. Vi blev, nærmest helt euforiske af de mange interessante aspekter og positive indtryk vi fik, hvilket betød, at vi var meget opsatte på og motiverede for, selv at komme i gang med at arbejde med udgangspunkt i Firenze pædagogikken.

Da vi gerne ville fortælle andre om, hvorfra vi har hentet ideer og inspiration til en ny måde, at arbejde med læring på og via fotos give nogle pejlemærker på, hvordan det gøres i Firenze, forestod Christina Olsson, at sammenfatte en lille bog om vores besøg, som især har været flittigt udlånt i forældregruppen.

For at sikre, at vi kunne fastholde indtryk, spørgsmål og inspirationer i øvrigt fra turen, skulle alle studierejsens deltagere efter hvert besøg/oplæg reflektere over følgende:

- Hvad oplevede du var interessant?
- Hvorfor fandt du det interessant?
- Er det noget som du gerne vil udforske yderligere?
- Er det noget som du tænker kan anvendes i en Gullandsgårds kontekst?

Alle besvarelserne blev sammenfattet og med udgangspunkt i denne sammenfatning, havde vi i personalegruppen et møde, hvor vi prioriterede hvilke områder vi skulle starte med at gøre til genstand for drøftelser og forskellige tiltag i vores praksis. Der var 5 hovedtemaer der var gennemgående i besvarelserne:

- Indretning og materialer.
- Skabelse af lærende fællesskaber.
- Udvidet forældresamarbejde.
- Dokumentation.
- Personalets kompetenceudvikling

I det følgende vil nogle af vores tiltag blive refereret.

Indretning og materialer.

En af de mere slående oplevelser fra institutionsbesøgene var, at institutionerne var kendetegnet ved, at have meget plads. Store funktionsområder/værksteder med muligheder for, at have et stort og nuanceret materialeudvalg og igangværende kreative projekter til at stå fremme. I vores lille kontekst, var det hidtil gældende, at vi skulle hente materialer i kælderen og hver gang vi holdt pause med en aktivitet, måtte vi stille materialer tilbage og flytte ufærdige kreationer væk fra grupperummene, da de skulle bruges til andre funktioner. (Hvilket medfører, at forløbene bliver meget afbrudte). Vores overvejelser mandede ud i, at vi bl.a. besluttede, at vi ved nogle kreative forløb, forsøgsvis ville inddrage ét grupperum, hvor materialer og børnenes frembringelser kunne bo, indtil forløbet var færdigt. -Og så prøve, at få logistikken med borde og stole til f.eks.

spisning, lokaliteter til leg og andre aktiviteter til at fungere. Da det ikke er en optimal løsning, har vi igangsat en undersøgelse af, om et overdækket område på legepladsen, kan ombygges til et skur, hvor vi kan indrette et kreativt værksted.

Vi så, hvordan de italienske børn arbejdede med farver, former, lys og skygge og indkøbte derfor et lysbord.

Vi oplevede hvordan præsentationen af materialer og legetøjs tilgængelighed har betydning for børnenes lyst til og muligheder for at udforske og lege. Eksempelvis at dyrene til bondegården ikke ligger i en kasse, men står i en samlet gruppe (på benene) ved bondegården. Hvilket vi har ladet os inspirere af.

Vi så hvordan en af institutionerne havde samlet børnebøgerne i et bibliotek. Børnene havde bestemt bøgernes kategorisering. Der var en sammenhæng mellem bøgernes emne og farve, der var figurer der repræsenterer bøgerne, der var legesteder, hvor bøgernes indhold kunne iscenesættes osv. Børn og forældre kunne desuden låne bøger med hjem. Den ide har vi gjort til vores, dog i mindre målestok. I husets mindste rum, der hidtil primært været brugt som computerrum, mødelokale, soverum for astma-børn, er vi ved at indrette bibliotek.

Skabelse af lærende fællesskaber

Vi besluttede, at vi ville starte med, at lave et et projekt med udgangspunkt i Firenze pædagogikken for institutionens 5 - 6 årige. Temaet var himmelrummet. Vi er aktuelt i gang med et nyt projekt om vand med en gruppe af de 2 årige. Vi har planlagt, at alle børnene skal deltage i et projekt i løbet af året.

I det følgende redegøres for nogle af de overvejelser og erfaringer vi fik i forløbet om himmelrummet. Selve logistikken omkring planlægningen af emnet, vil ikke blive behandlet, det skal blot nævnes, at valg af lokalitet, personaleressourcer, tid til forberedelse og efterbearbejdning/ reflesioner m.m. også er ting der er meget vigtige at have med i overvejelserne, for at projektet kan lykkes.

Det dialogiske udgangspunkt gjorde, at vi ved projektets start spurgte børnene hvad de kunne forestille sig at arbejde med, og her var de alle optaget af forskellige aspekter ved rummet: Starwars, planeter, månemænd og så videre. En af de aktiviteter som blev gennemført var bl.a. en tur til Planetariet. Her brugte vi en spørgeguide og skrev ned hvad hvert barn svarede.

Et eksempel på en spørgsmålsguide kunne være:

- Hvor skal vi hen?
- Hvad skal vi der?
- Hvad tror du, at du kommer til at høre/se/mærke?
- Hvad mon vi kan lære der?
- Hvordan kommer vi derhen?
- Hvem kan komme med?
- Hvad skal vi tage med derhen, så vi bagefter kan huske hvad vi ser?
- Hvordan tror du, at vi kan bruge det, når vi kommer hjem igen?
- OSV

Spørgsmålene varieres selvfølgelig efter turens tema og børnenes alder. Metoden betyder, at alle børnene kom til orde i ft. det fælles tema, - som ikke tager udgangspunkt i barnets hjemlige situation, men derimod en fælles aktivitet.

De nedskrevne svar bruges dels som dokumentation for personalets refleksioner over børnenes aktuelle viden. Men anvendes også til at huske børnene på, hvad de har bidraget med, som skulle undersøges på turen, - når gruppen samles den følgende dag og her er det vigtigt, at fremhæve det enkelte barns bidrag som særlig godt.

F.eks.; Pædagog: "Lotte, kan du huske, at du ville finde ud af om der var rumprinsesser?", "Ja" svarer Lotte. "Det var der altså ikke, men vi kan bare lege, at der er prinsesser i rummet". Pædagog: "Ja, det er en god ide -. Jeg synes, at det var godt, at du stillede spørgsmålet om rumprinsesser, for ellers havde vi måske slet ikke fundet ud af om der er prinsesser i rummet".

Vi fik på mange måder nye indsigter og udfordringer i projektforløbet, Eksempelvis:

- At det har været en lidt flov erkendelse, at vi tidligere kun i meget begrænset omfang har involveret børnene i og forberedt dem til eksempelvis ture. Men det var til gengæld en god erfaring at få, at børnene faktisk er meget interesserede i, at give deres bud på tingene.
- At vi undervejs, fandt ud af at det er vigtigt at de spørgsmål vi stiller tager udgangspunkt i børnenes verden.
- At vi skal være indstillet på, at omhyggeligt planlagt materiale ikke bliver brugt, fordi børnene bliver optaget af noget bestemt. Her er det vigtigt at prøve at tænke i hvordan det kan omsættes i nye aktiviteter i stedet. Desuden skal man være indstillet på, at planlagte tidsrammer ikke holder.

En lille historie.

Vi skulle på tur til biblioteket for at hente bøger til vores tema om himmelkrummet. "Hvordan kommer vi derhen?" spurgte vi børnene.

Nogle af børnene svarede: "Vi kan cykle". Så måtte vi jo ud og måle op om der mon var plads til 10 børn på ladet af Christaniacyklerne? Næh! Hvad så?

"Vi kan hoppe" foreslog andre børn. Så måtte vi ud på legepladsen for at finde ud af hvor langt og hvor længe, vi faktisk kunne hoppe. Og hvordan ville det mon gå, hvis vi skulle hoppe tilbage fra biblioteket med tunge bøger i taskerne? "Lad os prøve". Undren over tyngdeloven og store grin. Pyha!!

"Vi kan tage bussen" var det næste bud. Stine havde en fortælling om sin onkel, der er buschauffør og hun fortalte levende om hvor sjovt og hvor svært hans arbejde er og om hvorfor passagerer ikke må tale med chaufføren, mens han kører, hvorfor man skal huske at trykke stop i god tid osv. De andre børn lyttede interesserede.

Vi besluttede derefter at tage bussen.

Pointe: Fordi vi havde givet tid og plads til børnenes tanker og ideer havde de lært en masse om at danne og undersøge hypoteser, at opdage noget nyt og dele erfaringerne i et lærende fællesskab. De havde også oplevet, at blive lyttet til, at være inkluderet og have betydning. Så det var faktisk ikke så lidt af en tirsdag formiddag undervejs til biblioteket.

Flere erfaringer fra projektet:

- Vi oplevede at have stor gavn af vores forberedelse til projektet. Vi valgte bl.a. at besøge planetariumet inden vi tog af sted med børnene, så vi havde et overblik over de muligheder som stedet kunne byde på. (Det ville nok have været utænkeligt tidligere).

- Efter hvert forløb nedskrev vi børnenes udsagn, små historier og vores egne refleksioner. Hvilket har givet os en masse informationer som grundlag for at ændre på praksis i ft. de børn der deltog og i ft. vores egen rolle. Det gav desuden et større kendskab til det enkelte barn og dets aktuelle viden om konkrete ting samt en mere sikker forestilling om, hvad barnet har lært i processen, fordi vi havde dokumenteret hele forløbet.

- Vi skal huske at invitere forældrene til aktiv deltagelse. Vores forældregruppe kom af egen drift med små historier om børnenes fortællinger om projektet derhjemme. De leverede avisudklip om rummet og kom med en model af solsystemet, som vi måtte låne. Siden har flere forældre udtrykt ønske om at deltage som ekstra pædagog eller dokumentationsagent på ture, hvor deres eget barn måske ikke engang er med.

Andre temaer der har været på dagsordenen i personalegruppen i f.m. projektet har bl.a. været:

1. At det kan være svært at slippe kontrollen med tingene.
2. At det kræver øvelse, at undre sig sammen med børnene.
3. Tvivl om vi har været på rette spor.

Dette skal ses sammenhængende med et vigtigt aspekt ved pædagogens rolle i Firenzepædagogikken.

Her er det nemlig grundlæggende, at gøre sig overvejelser af hvordan man som personale kan undre sig over tingene sammen med børnene. Der opereres med 3 forskellige positioner, som pædagogen kan indtage:

- At gå foran
- At følges ad.
- At gå bagefter

Dette skal forstås således, at nogle gange må pædagogen tage føringen, når nye ting udforskes. Dette kan enten være af hensyn til hele gruppen, men kan også være begrundet i, at et barn i en given situation har brug for, at se tingene an først.

Andre gange kan vi følges ad og sammen undre os over tingene

Og atter andre gange må pædagogen betvinge sin lyst til at videreformidle sine tanker og viden om et tema, og give plads til at børnene kan undres og undersøge tingene selv.

Men det kræver at man er bevidst om sine valg og at disse er på dagsordenen i de kollegiale refleksionsseancer.

Vi lærte også meget af de konkrete iagttagelser om børnenes læring, som vi gjorde undervej. Et af de temaer vi drøftede, når vi reflekterede over dagens aktiviteter var, som nævnt, hvor vi placerede os i f.t. børnene, men også det enkelte barns læringsstil, og måder hvorpå vi kunne differentiere vores praksis ud fra den viden vi fik om det enkelte barn.

Eksempelvis oplevede vi:

At Thomas sagde fra overfor deltagelse i forskellige aktiviteter, når han blev usikker på hvad vi skulle. Han skulle i hvert fald ikke med på Planetariet. Vi talte om, at han havde brug for, forudsigelighed og tydelige rammer, - at han fik nogle mere præcise informationer om stedet inden vi tog af sted. Vi gik derfor foran i denne situation og fandt noget billedmateriale frem, som vi kunne vise ham, hvilket betød at han glad deltog i turen. Her ville det tidligere muligvis være gældende, at vi som personale ikke har haft blik for, at give Thomas nogle informationer inden aktiviteter og det derfor ofte ville udvikle sig konfliktfyldt.

På planetariet står Lotte, som har en forsigtig tilgang til nye udfordringer og kigger på et computerspil, hvor de øvrige børn er i færd med at få spillet i gang. Dette sker når de bevæger sig på en plade i gulvet. Pædagogen står bag ved Lotte og ved, at hun skal have en kamp med at overvinde sig selv. Hun har ved tidligere lejligheder set, at Lotte primært lærer visuelt. Lotte står og ser hvordan spillet spilles. Pædagogen stiller sig ved siden af Lotte og kommenterer spillet, hun forsøger at skærpe Lottes interesse. Hun rykker tættere og tættere på, og begynder og bevæge sig som de andre børn, men står stadig uden for pladen. En anden pædagog har været med nogle andre børn henne og kigge på nogle planeter og kommer hen til Lotte. Pædagogen går ind i spillet og Lotte går med. De tramper sammen. Lotte er kort efter helt med i spillet, så pædagogen trækker sig ud. Lotte fortsætter længe og er helt opslugt.

Her ville det nok være gældende at vi tidligere ville have været tilbøjelige til at gå rundt sammen på udstillingen i flok og kun være hvert sted en begrænset periode og Lotte ville så ikke have haft tid til at aflure hvordan spillet skulle spilles, og overvinde sig selv.

Stine er i gang med at male rumting sammen med to andre børn. Stine vil skrive hvad hun har malet. Hun siger til pædagogen: "Der er ikke plads". Pædagogen går foran og foreslår, at hun får hjælp af Lotte. Pædagogen bruger her sit kendskab til Lottes stærke sider. Stine spørger Lotte og hun træder til og foreslår, at Stine kan skrive navnet på planeten på en seddel og klistre den fast. Stine går i gang med det, mens Pædagogen kigger på. Her ville vi nok i mange situationer have overtaget barnets problem og kommet med løsningsforslag, hvorved børnene ikke ville få erfaringer med at bruge hinandens kompetencer.

Thomas sidder og holder en lille figur i hånden, mens vi har en fælles dialog. Han sidder og piller ved den. Pædagogen bliver opmærksom på, at han faktisk altid har en lille ting i hænderne, når vi har aktiviteter. Hun tænker, at det nok betyder noget for ham og efterfølgende har vi talt om, at vi i en række situationer har bedt ham om at lægge ting væk, når vi har været i gang med noget andet, hvorved han har trukket sig fra aktiviteten.

Lotte er ikke særlig glad for at tegne. Da børnene beslutter, at de gerne vil tegne det, som de så den foregående dag sidder hun i første omgang og kigger. Pædagogen spørger hende, hvad hun gerne vil vise fra turen. Lotte siger: "Jupiter". Pædagogen foreslår, at hun bygger den i Lego. Lotte går koncentreret i gang med at konstruere Jupiter i Lego. Tidligere ville vi nok ikke have haft blik for, at der sagtens kan være forskellige aktiviteter i gang samtidig og vi ville nok have presset Lotte til at deltage i tegneaktiviteten.

Historie om at samarbejde:

Lotte, Stine & Thomas er i gang med at male på et fælles billede. Lotte og Stine er optaget af at skrive planeternes navne.

Thomas henter maling og går i gang med at male videre på det fælles billede.

Pædagogen spørger: "Hvad maler du Thomas?"

"Jeg er ved at male en meteor" svarer Thomas.

Pædagogen spørger: "Har du spurgt de 2 andre om at det er ok. at du også maler der?"

Thomas kigger ned i bordet og svarer: "Nej". Han lægger penslen og går hen til Lotte & Stine og siger, mens han peger: "Må jeg godt male en meteor her?"

Pigerne stopper skriveriet, kigger op, og siger i kor: "Det må du gerne".

Lidt efter henter Stine maling. Hun spørger Lotte og Thomas, mens hun peger på en tom plet: "Er det i orden, at jeg maler en måne her?" "Ja" svarer de 2 andre,

De øvrige børn, deriblandt Birthe, er optaget af at lave planeter, med strimler som de klister på karton, har interesseret fulgt de 3 børns ordvekslinger.

Næste morgen da pædagogen kommer ind på stuen siger Birthe: "Kom og se, - mig og Lotte samarbejder om at lave en tegning".

Vores historier viser, at den pædagogiske kontekst er bestemmende for børnenes muligheder for at lære noget om det sociale (samvær) og om spilleregler i fællesskaber, som igen har betydning for læring i bredere

forstand. Det er derfor vigtigt, at personalet sætter rammen for samværet samtidig med, at børnene støttes til selv at udforske videre.

Nogle af vores historier viser, at børnene har forskellige læringsstile, - at de primært lærer ved at se, mærke, høre eller gøre tingene, derfor skal personalet altid tænke i, at et emne skal indeholde og behandles ud fra mange forskellige udtryksformer.

Andre historier viser noget specifikt om det enkelte barns kunnen og her handler det om, at personalet tager ansvaret på sig, og tager initiativ til at understøtte de områder i barnets udvikling, der ligger lige om hjørnet. Atter andre historier viser, at der kan være særlige forhold, som vi skal tage hensyn til i vores bestræbelser på at støtte børnene i deres læring.

Udvidet forældresamarbejde

I Firenze har de traditionelt et meget tæt forældresamarbejde, hvor det forventes, at forældrene meget aktivt tager del i forskellige områder i institutionens liv.

Vi var især optaget af, at høre om forældrenes deltagelse i processer omkring børnenes læring. Eksempelvis, deltager alle forældre i nogle årlige fællesture, bidrager med fortællinger om barnets optagethed af temaer fra børnehaven og med materialer til dokumentationsmapper.

Det var så samtidig et af de temaer, som måtte stå for tur, da vi gik i gang med at arbejde med metoderne fra Firenze, idet vi oplevede, at vi i forvejen skulle holde tungen lige i munden, for at være på omgangshøjde med øvrige fokusområder.

Selv om vi ikke aktivt inviterede forældrene til at bidrage ift. vores første projekt, kunne vi som tidligere nævnt se, at mange forældre af egen drift bidrog på forskellig vis til projektet omkring rummet. Vi valgte derfor på et forældremøde med temaet: Firenze pædagogikken, at spørge hele forældregruppen, om de kunne tænke sig på forskellig vis at være involveret i vores projekter, - og det fik vi faktisk meget positiv respons på. Derfor er det nu et område, som vi inddrager i planlægning og undervejs i vores projekter. Eksempelvis har 2 forældre netop deltaget i en sejltur i forbindelse med vandprojektet med husets 2 årige børn.

Det skal her lige nævnes, at forældrenes deltagelse i sådanne projekter aldrig må opleves som noget der forventes eller som et pres. Det skal naturligvis bygge på lyst og muligheder.

Dokumentation

I Firenze bruges også historier til dokumentation af den pædagogiske praksis. Desuden bruges fotos, der laves videosekvenser af særligt udvalgte pædagogiske situationer og der laves dokumentationsmapper med tegninger, fotos og børnedialoger.

Helt unik er deres dokumentationer i form af udstillinger af børnenes kreative frembringelser. Institutionernes vægge var fyldt med fantastiske kunstværker, der bar præg af æstetiske overvejelser ift. deres opsætning og præsentation. Eksempelvis var tegningerne af lotusblomster, bare så detaljerede og flotte, at vi blev helt glade i låget af at kigge på dem. - Det var svært at løsrive sig. Vi var nærmest måbende over, hvad børnene helt konkret var i stand til at udtrykke med farver, former, lys, skygge, perspektiver, strukturer osv. Det var så utroligt, at nogle af os, i stille sind tænkte, at det havde de vist fået hjælp til. Men nej, vi så faktisk hvordan børnene selvstændigt arbejdede med forskellige teknikker og materialer.

Det måtte vi lære noget mere om. Vi har derfor haft en temadag, hvor vi har arbejdet med forskellige teknikker og materialer. Erfaringerne herfra er blevet brugt efterfølgende, men der er L A N G vej til, at vi bare tilnærmelsesvis kan præstere "noget der ligner". Dels kræver det stor viden om forskellige teknikker og materialers brug, som så skal formidles videre til børnene, dels tager det altså lang tid, at præsentere/sammensætte tingene æstetisk og endelig kræver det at der er plads på væggene. Ift. til pladsen, har det betydet, at vi er i gang med at skabe flere steder i institutionen, hvor der er god plads til dokumentation.

Vi fik også kigget kritisk på vores fotodokumentation. Eksempelvis var der kun halve billeder af grisen og kvarte billeder af koen efter vores bondegårdsbesøg, fordi vi primært var optagede af at tage fotos af børnene. Det vanskeliggjorde vores brug af dokumentationen til efterbehandling af turen med husets mindste børn. Billeder af dyrene manglede!! Vi er nu op-

mærksomme på, at få billeder af vores oplevelser - og forældrene må så leve med, at der er færre billeder af deres barn i fotomappen.

Dokumentationstemaet er fortsat et felt vi vil udforske og dygtiggøre os på.

Personalets kompetenceudvikling

Pædagogerne i Firenze har på mange måder, for os at se, ideelle uddannelsesmæssige forudsætninger og arbejdsbetingelser. De er alle universitetsuddannede, de har dagligt indlagt tid til at arbejde med planlægning, dokumentation og kollegiale refleksioner og videreuddannelse indgår som et fast 2 timers ugentligt indslag for alle.

Tilbage til den danske kontekst, måtte mulighederne for at skabe bedre rammer for dygtiggørelse/kvalificering af praksis undersøges, specifikt i relation til Firenzepædagogikken.

De kollegiale refleksionsprocesser, vi havde haft i relation til historiefortællinger er helt uvurderlige i udviklingen af praksis og ift. egen læring. Derfor var spørgsmålet, hvordan vi kunne sikre personalets mulighed for at reflektere sammen i relation til vores projekter omkring børnenes læring. Da alle i personalegruppen har været indstillet på, at det var et must, at have disse "tid til eftertanke og børnefri rum" var det faktisk ikke så svært, at også at få det indpasset i dagligdagen. Projektet og de økonomiske muligheder har været fundamentet for, at dette har kunnet ladet sig realisere. Til forskel fra de italienske pædagoger, har vi eksempelvis ikke de samme uddannelsesmæssige forudsætninger, den samme fagopdeling i opgaver mellem uddannede og ikke uddannede og vi har heller ikke mange års erfaring med at arbejde med Firenze-pædagogikken. Derimod er vi i en udviklingsfase hvor kompromisset består i, at vi indtil videre kun har ambitioner om at gennemføre et projekt pr. aldersgruppe om året, da det ikke under nuværende konditioner vil være muligt at gøre samtidig i flere grupper ad gangen. Vores vision er, at Firenze-pædagogikken på sigt vil være dominerende i vores praksis.

Vi er som tidligere nævnt blevet opmærksomme på, at vi skal lære mere om dokumentation. Et område, vi arbejder med i dagligdagen og som vi skal

udforske yderligere. Her har vi talt om muligheder for såvel individuel læring, eksempelvis en fotoansvarlig pædagog, der via undervisningsforløb, får nogle særlige kompetencer indenfor dette område og påtager sig at lære fra sig. Vi har talt om fælles undervisning om den æstetiske dimension i dokumentationsarbejdet. Endelig kunne et besøg på dokumentationscenteret i Firenze, give hele personalegruppen ny viden og inspiration til at dygtiggøre sig indenfor dette område.

Derudover vil vi igen i efteråret have et fælles undervisningsforløb, hvor vi skal arbejde med forskellige måder at bearbejde et givent tema på.

I Firenze blev vi også opmærksomme på, at forløb med psyko-motorik med børnene har betydning for deres evne til at se ting i perspektiv og få fornemmelser af rumlighed og bruge denne viden i forskellige udtryksformer. Vi besluttede derfor, at 2 personer udforsker dette område yderligere.

Endelig er 2 af husets ansatte tilmeldt den pædagogiske diplomuddannelse, som er blevet udmeldt i forbindelse med projektet.

Intern vidensdeling

I det følgende beskrives nogle af de erfaringer vi har fået med vidensdeling og læring i personalegruppen.

Den fælles læring i personalegruppen

Vores tilgang til projektet har været, at vi skulle have fælles ejerskab til projektet. Da vi så samtidig deltog i forskellige fora eller havde forskellige opgaver i projektet betød det, at vi hele tiden skulle være opmærksomme på og forpligte os til, at videreformidle viden, inddrage hinanden i refleksionsprocesser og beslutninger.

Vi har, for at skabe lidt balance i regnskabet, derfor også vægtet, at vi på nogle områder har betrådt ukendt landskab sammen, da vi oplever, at det at gøre noget sammen - allesammen også har betydning for arbejdsfællesskabet.

I relation til informationer/læringstemaer på netværksmøder og workshops i projektføreløbet, har leder og souschef stået for videreformidling. Dette er nogle gange sket i form af overskrifter, andre gange har

der været en gennemgang af materiale og atter andre gange har ledelsen holdt oplæg med udgangspunkt i undervisningsmaterialet. Personalet har her givet udtryk for, at det kan være svært, at forholde sig til temaer der udelukkende præsenteres i overskrifter eller korte gennemgange af forskellige temaer. De angiver, helt generelt, at fælles oplæg med efterfølgende mulighed for diskussion har været mest vedkommende.

På personale- og teammøder har vi anvendt feed-forward metoder til at involvere hele gruppen i overvejelser/spørgsmål som eksempelvis projektarbejdet har aktualiseret. Vi har haft faste punkter på dagsordenen omkring aftaler fra forældresamtalerne, f.eks.: Nye handlinger og fokusområder, specielle temaer til diskussion osv. Der har desuden været aftaler om, at kigge jævnligt i mapperne, for at være opdateret med nye beslutninger. Og endelig har vi i fællesskab analyseret et hav af historier.

Helt generelt har vi haft en ret høj kadence og flow i arbejdet og i beslutningsprocesserne, som så nogle gange heller ikke involvere hele fællesskabet, men måske kun den pædagog der har deltaget i et møde med forældrene. Dette har indimellem betydet, at informationerne ikke er nået rundt til alle. Andre gange har det været en udfordring, at anerkende en beslutning, som man ikke selv har andel i, men som har betydning for den måde der skal arbejdes på. Men overvejende har der været en positiv tilgang til og en grundlæggende forståelse af, at vi ikke kan sætte personligt fingeraftryk i alt, hvad der skal foregå i praksis.

Vi har været meget opmærksomme på, at videreformidle viden og metoder til nye ansatte i huset, hvilket har betydet, at de hurtigt er kommet på omgangshøjde med at også at føle ejerskab til projektet.

Vi har som nævnt deltaget i en del fælles undervisning og været på verdens bedste studietur med et enormt stort fagligt udbytte. For såvel undervisningsforløbene som studierejsen er der udelukkende positive referencer i personalets evalueringer. Omdrejningspunktet for oplevelsen af fælles læring er, at vi har set, hørt og oplevet og efterfølgende tolket og analyseret vores indtryk i fællesskab..

Personalet angiver også, at det har været utrolig lærerigt, men også udfordrende at arbejde ud fra Firenze pædagogikken. Det har medført et større kendskab til egen rolle og praksis. Der er sat gang i egen læring. Det har medført større kendskab til hinanden fagligt og betydet at vi i langt højere grad bruger hinanden til at sparre fagligt og sidst men ikke mindst, så har det givet større arbejdsglæde.

Inddragelse & information af forældre i projektforsløbet

Vi har i hele perioden refereret til forskellige temaer i projektet i vores månedlige nyhedsskriv, som alle forældre får.

Vi har i vores års- og læreplan indarbejdet fokusområder der relaterer til projektet. Planen er ophængt til høflig selvbetjening.

Vores handleplan for projektet har også været ophængt til høflig selvbetjening.

Vi har afholdt et forældremøde med alle forældre, i øvrigt med deltagelse af vores konsulent, hvor vi beskrev vores tanker om og arbejde med Firenze-pædagogikken og fik nogle bud på deres tanker om vores tiltag og deres evt. deltagelse i kommende projekter. Det var her gældende, at vores forældre er meget anerkendende og bakker os op i vores forsøg på at kvalificere praksis.

Derudover har 95% af alle institutionens forældre tilkendegivet, at de holder fri med deres børn, så vi i efteråret kan holde 2 lukkedage, hvor vi kan sætte hverdagen i parentes og arbejde med temaer fra projektet.

Vi har udgivet en bog til udlån om vores studierejse.

Derudover indgår de aktiviteter, som refereres under afsnittet om forældre- og personalesamarbejdet.

Information af forældrebestyrelsen

Forældrebestyrelsen er løbende blevet informeret om projektet og her har vi fået al den opmuntring og støtte som vi kunne ønske os.

Projektafslutning, implementering & ekstern formidling, herunder:

Selv om projektet officielt afsluttes i december '09, agter vi at fortsætte. Det er klart, at vi ikke vil have økonomiske forudsætninger for at fastholde nuværende mødevirksomhed, hvilket først og fremmest vil få konsekvenser for samarbejdet med forældre til barnet i en udsat position. Men vi har besluttet, at Firenze-pædagogikken og historiefortælling skal danne grundlag for Gullandsgårdens praksis, da den giver grundlag for personalets kompetenceudvikling og har et meget inkluderende sigte. Som en af husets pædagoger har sagt:

"Jeg vil sige, at det har været meget spændende at være med i projektet og at forløbet om himmelrummet på mange måder har været en udfordring både personligt og fagligt for mig. Det jeg især synes er godt ved metoden er, at vi helt konsekvent har dokumenteret praksis og brugt dokumentationen på at reflektere over vores egen rolle og det enkelte barns læring efter hver aktivitet og at vi har haft mulighed for at få supervision.

Vi har undervejs i projektet kunnet se, at vi har fået et andet og mere nærværende samvær med børnene og at børnenes indbyrdes samvær er blevet mere inkluderende. Det gode ved metoden er også, at den tager udgangspunkt i fællesskabet i børnegruppen og derfor kommer alle børnene til gode"..

Med henvisning til dette, kan vi også sige, at det bliver et tab fagligt, hvis vi ikke længere kan få supervision udefra og må indskrænke muligheder for ekstern undervisning, (- og nedsætte mødehyppigheden med forældre til børn i udsatte positioner). Det er derfor vores håb, at der vil være politisk vilje til at bevilge ressourcer til at familiepladsprojektet kan fortsætte i en eller anden form. Såfremt dette ikke sker, vil vi afstemme vores pædagogiske ambitioner og praksis efter de faktiske muligheder.

Forudsætningen for, at vi kan fast- og vedligeholde anvendelsen af tilegnet teori og metoder, som vi ser det er:

- At vi kan fastholde en kerne i personalegruppen, som har deltaget i projektet. (Hvilket vi bestemt forudsætter)

- At der videndeles med nye medarbejdere.
- At ledelsen påtager sig ansvaret for, at pædagogikken kontinuerligt er på dagsordenen i samarbejdet og skaber rammer for at det lærte bringes i anvendelse og indgår som en naturlig del af praksis.
- At vi indgår i en netværksgruppe efter projektafslutningen med en af de andre deltagende institutioner. (Er aftalt).

Vi har allerede besluttet at gennemføre projekter, med afsæt i Firenze-pædagogikken frem til sommeren '10, derfor vil det naturligvis være et felt, der vil fylde både i det pædagogiske arbejde med børnene og i det kollegiale samarbejde.

Desuden har arbejdet med projektet givet flere "sidegevinster" som også vil blive gjort til genstand for foretagsomhed i den kommende periode.

Eksempelvis er leder blevet meget opmærksom på, at hun ofte identificerer sig via sin pædagogiske faglighed i medarbejdersammenhænge, og måske også derfor glad og gerne lever op til forventningen om, at være hende der har svarene. Det er ikke så befordrende for at skabe forudsætninger for medarbejdernes selvledelse og refleksion. I stedet for at tænke i svar, må hun øve sig i at tænke i mulighedsåbnende spørgsmål!

Et andet eksempel er, at personalegruppen har fået øje på, at de, udenfor projektsammenhængen, indbyrdes kan have en kommunikation, der i mindre omfang indbefatter anerkendelsesdimensionen, når de hver især er optaget af at argumentere for eget synspunkt, og det dermed kommer til at handle om, hvem der kan definere virkeligheden.

Et tredje eksempel er, at vi skal redigere i vores idegrundlag, da vores læringssyn og synet på pædagogens rolle har flyttet sig siden vi er startet på projektet. Desuden skal vi ændre i afsnittet om det fælles samarbejde med forældrene, da vi også her har ændret i rammerne.

Vidensformidling af projektets resultater ift. andre institutioner

Vi har undervejs i projektet formidlet forskellige temaer, som vi har været optaget af til vores lille lokale Amagernetværk.

Vi har deltaget i projektets netværksmøder, hvor formidling også har været på dagsordenen.

Vi har bidraget med et oplæg til et seminar på Nationalmuseet.

Vi vil desuden gerne stille vores erfaringer til rådighed og deltage i forskellige fora. Eksempelvis i distriktsregi.

Endelig vil vi som tidligere nævnt rigtig gerne skrive en lille bitte bog (to mikro små bøger) om vores erfaringer. En om forældresamarbejdsdimensionen i relation til barnet i udsatte positioner (samt en om vores konkrete erfaringer med Firenze inspirerede projekter med børnene).

Afsluttende bemærkninger.

Som det nok har afsløret sig for den opmærksomme læser, har vi oplevet det som et privilegium og en gave at være med i projektet. Der er mange grunde til, at tingene er lykkedes. Dels har der været økonomi i projektet, så vi har kunnet aflønne en ekstra medarbejder, købe spændende kurser og blive frikøbt til forskellige undervisningstiltag. Desuden har projektets varighed på 3 år betydet, at metoderne bliver indarbejdet i praksis.

Derudover har vi haft en rigtig dygtig konsulent, som har været meget anerkendende i sin tilgang til alle husets ansatte, hvilket har betydet meget for os og for drivkraften til at fortsætte med at udforske nye pædagogiske landskaber.

Hele personalegruppen har taget del i projektet, hvilket metoderne også lægger op til og det har betydet, at vi har fået en fælles læring og at både børnenes og det faglige fællesskab er blevet styrket. Desuden er vores og forældrenes samarbejde nu bygget op omkring en fælles dialog og aktiv bestræbelse på, at støtte barnet i dets udvikling.

Konceptualisering af metoder, som har været en del af projektets formål, fik os til at slå os lidt i tøjret i starten, for hvad ville det nu kunne betyde for pædagogikken? Tanken om at standardisere medmenneskeligt samvær, kunne aktualisere de værste skrækscenarier. Det har dog været vores oplevelse, at den systemiske ramme som både historiefortællingskonceptet og Firenzepædagogikken tager deres afsæt i, er så vid, at den ikke

udsiger noget mere præcist om hvordan vi skal handle i en given situation. Vi må i hvert enkelt tilfælde via dialogen i fællesskab drøfte mulige forståelser og perspektiver og ud fra dette søge at opstille forskellige handlemuligheder, som vi så kan afprøve. Det har passet rigtig godt til os, og det menneskesyn som vi tager afsæt i.

Vores forventninger og intentioner ift. det fremtidige pædagogiske arbejde i Gullandsgården, er, at vi fortsat vil arbejde aktivt med at udvikle praksis, med udgangspunkt i tanken om, at alle må være med i lærende fællesskaber.



Eksempel på en historie

D. 01.04.2008

Situation: Alle børn leger inde på cow-boystuen.

Pædagogen, der lige kommet tilbage fra L A N G ferie, kommer ind af døren.

Alle børn råber: "Hej Birthe" og løber hen for at få et kram.

Thomas bliver stående ved Birthe og siger: "Birthe, jeg har lært at puste balloner op".

Birthe svarer: "Hold da op, det er ellers svært at puste dem op".

Thomas nikker og smiler, han går hen til nogle jævnaldrende drenge, da de kalder på ham og hjælper med at rydde op.

Lidt efter går Thomas tilbage til pædagogen og siger: "Ballonerne kan prutte, når man hiver i dem", samtidig med, at han viser med fingrene hvordan han kan få ballonen til at prutte.

Pædagogen kigger på Thomas og griner og siger: "Det har jeg også prøvet".

Thomas går nu ud i garderoben med drengene fra før. De har vist aftalt, at de skal ud på legepladsen og cykle. Thomas kommer hen til pædagogen og siger: "En af ballonerne pustede jeg op så den sprang". Pædagogen svarer: "Så har du vist pustet meget i den ballon". "Ja" svarer Thomas, mens han smiler. Han går ud på legepladsen. Senere kommer han hen og spørger pædagogen om de skal lege restaurant, hvilket de så gør.

Fokus er på Thomas relationer, idet hans væren (på dette tidspunkt) er kendetegnet ved, at han enten handler meget tilbageholdende i samværet med voksne eller trækker sig fra samværet. Eksempelvis er det meget sjældent, at Thomas giver udtryk for sine følelser både i institutionen og hjemme.

I fælles fortolkning med forældrene bliver nogle af følgende iagttagelser vendt:

Vi ser:

At Thomas selv kontakter pædagogen.

At han indleder en dialog, og at han formår at fastholde dialogen, selv om han bliver forstyrret undervejs.

At Thomas gerne vil delagtiggøre pædagogen i noget der har optaget ham, som han lige har lært.

Thomas ser glad ud og vi tænker, at han har en positiv oplevelse af relationen.

Vi vender forskellige hypoteser om, hvordan Thomas oplever situationen specifikt og mere generelt, hvad Thomas oplever omkring sit samvær både i børnehaven og hjemme. Vi taler om, at vi måske i nogle situationer overser hans bidrag til fællesskabet, fordi han handler på en meget stille måde og derfor risikerer, at drukne i mere frembrusende og højlydte børns henvendelser til personalet.

Forældrene taler om, at Thomas har en lillebror, der har en meget dominerende rolle i familien, og som kræver meget af deres opmærksomhed.

På baggrund af vores analyse og fortolkning udvælger vi forskellige handlinger:

Vi beslutter, at pædagogen som Thomas har kontaktet, i den efterfølgende periode skal gøre en særlig indsats for, at etablere rum for tæt kontakt og fortrolighed med Thomas. Her med udgangspunkt i konstruktionslege og restaurantlege som Thomas er meget optaget af.

Det aftales desuden, at fokus for hele personalegruppen ift. Thomas er, at invitere til samtaler og have en skærpet opmærksomhed på, at vi møder ham med bekræftelse og tydeligt signalerer, at vi gerne vil høre hvad han mener om tingene, uden at han oplever det som et pres. Personalet nedskriver historier om ovenstående til det kommende møde.

Forældrene beslutter sig til, at de vil give mere plads til Thomas hjemme. De vil give ham "storebror-rettigheder" ved at han får senere sengetid med indlagt alenetid sammen med mor og far. Far foreslår, at han etablerer en hemmelighedsklub med Thomas, hvor de gensidigt kan fortælle hinanden hemmeligheder. Forældrene bidrager til næste møde med deres indtryk af hvordan de nye tiltag er gået.