

Masteroppgave i førskolepedagogikk mai 2010

”Bilda e så lett å snakk ut fra”.

**Om pedagogisk dokumentasjon
og barnehagen som læringsarena.**

Signe Marie Hanssen

Masteroppgave i Førskolepedagogikk
ved DronningMaudsMinne og NTNU

Sammendrag

I denne mastergraden har jeg jobbet med å undersøke hva læring i barnehagen kan være. I forhold til læring endte jeg opp med bruk av pedagogisk dokumentasjon, og ville se på det i forhold til barnehagen som læringsarena. Det ga meg følgende problemstilling:

Hvordan knyttes bruken av pedagogisk dokumentasjon i barnehagen til ideen om barnehagen som læringsarena?

I løpet av arbeidet med denne problemstillingen, har jeg blitt klar over at pedagogisk dokumentasjon har med vurderingsarbeid å gjøre, og at den enten befatter seg med å vurdere barnehagen som læringsarena, eller den befatter seg med vurdering av ulike mennesker i barnehagen sine læringsprosesser.

I mitt arbeid har jeg sett på ulike perspektiv på læring. Jeg har skilt mellom dem ved å bruke et aktørperspektiv på læringsprosessen. Med aktør mener jeg hvem som anses å ha den aktive rollen i læringsprosessen. I tidlige perspektiv på læring, og her har jeg også inkludert behaviorismen, er det læreren, den som skal lære bort, som har den aktive rollen. I de nyere perspektivene med et kognitiv og sosiokulturelt syn på læring, er det barnet, eller den lærende, som har den aktive rollen.

Deretter ser jeg nærmere på hva barnehagen som læringsarena kan være. I lys av barnehagetradisjonen i Norge og Skandinavia ser jeg på hvilken betydning det helhetlige synet på læring, som er forankret i en sosialpedagogisk tradisjon, har for forståelsen av barnehagen som læringsarena. Deretter ser jeg på andre muligheter for å realisere barnehagen som læringsarena.

Pedagogisk dokumentasjon innebærer refleksjon, og den er både en del av læringsprosessen og en vurderingsform.

Analysen av dataene forteller at alle mine forskningsdeltakere har et sosiokulturelt syn på læring. Når det gjelder å fortelle om læringsresultatet, inntar mine forskningsdeltakere ulike perspektiv, både et behavioristisk perspektiv, ved å fortelle om kunnskap og fakta som barna har lært, og et sosiokulturelt perspektiv som relaterer læringa til de sosiale prosessene som har foregått. Dette perspektivet er også knyttet til hvorvidt vi voksne kan si noe sikkert om hva barn lærer. Når vi snakker om læringsresultat, snakker vi da om hva vi antar de har lært, eller om en reell innsikt i hva de har lært? Dette kan knyttes opp mot mulighetene pedagogisk dokumentasjon gir til å fremme barns fortellinger. Kan økt bruk av bilder, gi flere fortellinger som barna deler med oss, som forteller oss noe om deres læring?

Flere av forskningsdeltakerne mine snakker om hvordan ukesluttene har gått i retning av flere bilder, for at barna sjøl skal kunne komme med sin fortelling om uka. Dette kan det være mulig å tenke i forhold til læring også.

Barn vender tilbake til dokumentasjon om prosjekter som henger oppe og er tilgjengelig for dem. De snakker om det de har opplevd og det de sa, som de vet står i dokumentasjonen. En måte å tolke dette på er at å jobbe i prosjekt med dokumentasjon, skaper fellesskap mellom dem som har deltatt. En annen er at dokumentasjonen hjelper dem til å konsolidere kunnskapen.

Fokus på barns medvirkning kan gi bevegelige praksiser, som er påvirket av hva de voksne oppfatter om barnas interesser og deres innspill. Alle 3 barnehager i mitt materiale har en bevegelig praksis. Dette kan like gjerne skyldes fokuset på barns medvirkning, og ikke bare bruken av pedagogisk dokumentasjon. Det er likevel ingen tvil om at pedagogisk dokumentasjon kan være til hjelp for å fremme barns medvirkning.

Pedagogisk dokumentasjon kjennetegnes ved bruk av refleksjon, og den er en del av læringsprosessen hvis man tar et sosiokulturelt perspektiv på læring. For å kunne bruke pedagogisk dokumentasjon som hjelp til refleksjoner, må man først gå gjennom en prosess for å lære verktøyene. Det ser ut til at det er lurt å bruke tid på prosessen med å ta i bruk verktøyene, slik at utfordringene knyttet til refleksjonsprosessene ikke kommer for brått på.

Alt i alt vil jeg si at bruk av pedagogisk dokumentasjon er en vurderingsform som kan gi verdifulle innspill til å videreutvikle barnehagen som læringsarena, både i forhold til læringsprosesser om organisasjonen, og i forhold til læringsprosesser hvor alle er med og bidrar til de meningsskapende prosessene som til en hver tid foregår i læringsfellesskapet.

Forord

Arbeidet med denne mastergraden har vært en lang prosess fra å vite at temaet mitt skulle være læring, gjennom emneoppgaven på NTNU, som var en gjennomgang av noen perspektiver på læring, via prosjektbeskrivelsen som endte opp i den endelige problemformuleringen.

I løpet av arbeidet med emneoppgaven fattet jeg interesse for pedagogisk dokumentasjon og betydningen arbeid med pedagogisk dokumentasjon kan ha for hvordan man arbeider med læring. Jeg var på utkikk etter metoder som ga mulige alternativer til det tradisjonelle synet på læring som på dette stadiet i min læringsprosess om læring, preget min opplevelse av hva læring kunne være. Med tradisjonelt syn på læring, mener jeg her den praksisen jeg sjøl hadde møtt gjennom mitt utdanningsløp, helt fra barneskole og opp til universitetet, som besto i å bli testet på hva jeg hadde fått med meg av det som ble undervist. Prøver etter endt gjennomgang av et tema. Jeg fikk en ide om at pedagogisk dokumentasjon kunne representere en alternativ måte å presentere læringsarbeidet i en pedagogisk organisasjon, som barnehagen, til omverdenen. Et alternativ til arbeid med testing av enkeltbarns læringsresultater, som min generasjon erfarte i skolen.

Ut fra denne ideen har arbeidet med denne oppgaven utviklet seg, og ideen kan presenteres som en del av min forforståelse av temaet da jeg begynte å gå dypere inn i det.

Derifra har arbeidet med temaet læring utviklet seg, slik som jeg presenterer det i denne mastergradsoppgaven.

Uten den velvillighet jeg har møtt i de barnehagene som sa seg villige til å delta i min utforskning av barnehagen som læringsarena, ville ikke denne masteroppgaven blitt det den har blitt. Jeg takker dere alle for den velvilligheten dere har vist meg i å dele deres tanker og erfaringer med meg.

Jeg vil takke Monica Seland som veileder i dette prosjektet. Spesielt hjelpen med å komme fram til den endelige problemformuleringen, har vært av betydning for utviklingen i arbeidet mitt. Jon Olaf Berg fortjener også en takk, for velvillige innspill, mens jeg strevde som verst med materialet om perspektiver på læring.

Det er uendelig godt å være i mål.

Trondheim, april 2012.

Signe Marie Hanssen

Innhold

1. Innledning.....	1
1.1. Presentasjon av problemstilling.....	2
2. Teoretiske muligheter om læring	5
2.1. Tidlige syn på læring	6
2.1.1 Kunnskap som noe du kan fylles opp med.....	6
2.1.2 Behaviorisme.....	6
2.2. Læring som en prosess hvor noe konstrueres individuelt eller i samspill med andre .	7
2.2.1 Den individuelle konstruksjonen.....	7
2.2.2 Sosiokulturelt perspektiv	8
2.2.3 Et helhetlig syn på læring.....	10
2.2.4 Andre sosial konstruktivistiske teorier	11
3. Barnehagen som læringsarena.....	13
3.1. Læring som en del av det å være menneske	13
3.2. Leik.....	14
3.3. Sosial kompetanse	15
3.4. Danning	15
3.5. Forståelse av ”det tredjes” betydning for læring.	16
3.6. Barnehagen som læringsarena i Reggio Emilias perspektiv	16
3.7. Et utviklingspedagogisk perspektiv på barnehagen som læringsarena	18
3.8. Rammeplanen	19
4. Pedagogisk dokumentasjon	21
4.1. Hva er dokumentasjon og pedagogisk dokumentasjon?.....	21
4.2. Hva er grunnlaget for pedagogisk dokumentasjon?	24
4.3. Hvilke muligheter finnes det for å dokumentere i forhold til barnehagen som læringsarena?.....	25
4.4. Hva og hvem skal det dokumenteres om?.....	27
5. Metoder og forskningsprosessen	29
5.1. Kunnskapssyn.....	29
5.2. Kvalitativ metode	30
5.2.1 Kort om intervju	30
5.2.2 Utfordringer for forskeren – situert, forforståelse, tolkningsmangfoldet.....	31
5.2.2.1 Situert.....	31

5.2.2.2	Hvem er jeg, og hvilken betydning har det for min forforståelse?	32
5.2.2.3	Tolkningsmangfoldet	32
5.3.	Gjennomføringen av intervjuene	33
5.3.1	Kort om hva som ble gjort.....	33
5.3.2	Valg av barnehager.....	34
5.3.3	Kort om Intervjuguiden	35
5.3.4	Transkribering	36
5.3.5	Samarbeidet med forskningsdeltakerne	37
5.3.6	Analysen av intervjudataene	37
5.3.7	Gyldighet og kvalitet på data	38
6.	Presentasjon analyse og drøfting av intervjuene	39
6.1.	Sosiokulturelt syn på læring	39
6.2.	Konsolidere kunnskapen, eller bygge sosiale felleskap?.....	41
6.3.	Om læringsresultatet.....	42
6.4.	Om refleksjonen	44
6.5.	Bevegelig praksis.....	46
7.	Avrunding av oppgaven og veien videre.....	49
7.1.	Veien videre.....	51
8.	Kilder.....	53
Appendiks 1	Vedlegg 1.....	57
Appendiks 2	Vedlegg 2.....	58
Appendiks 3	Vedlegg 3.....	59
Appendiks 4	Introduksjonsbrev til styrer.....	60
Appendiks 5	Introduksjonsbrev til forskningsdeltaker	61

1. Innledning

Denne masteroppgaven handler om læring i barnehagen og bruk av pedagogisk dokumentasjon relatert til læring. Læring er et omfattende tema. Prosessen for meg har vært å gå inn i hva læring kan være og samtidig finne et perspektiv som belyser temaet i lys av barnehagens særegenheter. Den økte interessen for læring generelt i samfunnet gjør seg også merkbar i forhold til barnehagesektoren. Det er nok i lys av dette denne mastergraden har vokst fram.

Biesta (2005 og 2009) viser hvordan det i de siste 20 – 30 årene har vokst fram en ny diskurs rundt begrepet ”læring”, som har gjort det til et svært innflytelsesrikt ord på den offentlige arena, og som har ført til en tilbakegang for begrepet ”utdanning”. Den økte vektleggingen av læring, som inkluderer begreper som *livslang læring*, tilskriver han minst fire tendenser. Han presenterer et innhold han mener begrepet har fått gjennom den nye og voksende samfunnsmessige interessen for læring og andre utviklingsmessige trekk. Dette innholdet er delvis sjølmotsigende, og inneholder 4 hovedpunkter:

De nye teoriene om læring – et sosialkonstruktivistisk syn på læring som har ført til en forflytning av fokus på læringsaktivitetene fra læreren og over mot elevens aktiviteter. Kort oppsummert fører dette til at lærerens rolle lett redefineres mot fasilitatorens.

Postmodernismen – har ført til en redusert tro på utdanning, siden dette kunne ses på som et moderne prosjekt. De autoritære undervisningsmetodene ble satt i et grelt lys. Spørsmålet ble: Hvordan skal de som underviser frigjøre sine studenter? Hva gjenstår da, foruten læring? Det tredje punktet er *den stille eksplosjonen i voksen opplæringen*. Tilbudet av læring og sjølopplæring har eksplodert, og gir den enkelte mulighet til å ta ansvar for egen læring på helt nye måter. Dette individualiserer ansvaret for læring. Det siste punktet er *erosjonen av velferdsstaten*. Betydningen av velferdsstaten er redusert og nyliberalistiske ideer står sterkere. Dette har ført til at man også på læringens område har begynt å se på læring som noe man kan konsumere. Det har oppstått en kunde - leverandør tenkning.

Biesta presenterer ikke punktene over som utelukkende negative, og fremhever at i visse henseender kan kunde - leverandør tenkningen være positiv. Den som leverer undervisningen tilpasser seg mottakerne, slik at tilgang til læring blir mulig for alle. Samtidig er det dette punktet han går hardest ut i mot. En kunde – leverandør tenkning omkring læring, kan også i forhold til barnehagen gi interessante diskusjoner om læring. For hva vil da skje med

barnehagens innhold, dersom det er foreldrene eller barna, som kunder, som skal gi føringer for hvordan arbeidet skal foregå?

Denne fokuseringen på læring, som Biesta beskriver, gjelder alle land hvor de engelsk språklige trendene har innflytelse, og vi finner sporene også i offentlige dokumenter i Norge. I Rammeplanen fra 2006, har læring fått en bredere plass enn den hadde i Rammeplanen fra 1996. I dokumenter som gir en pekepinn om veien videre, som f.eks. NOU 16, "I første rekke" (UFD, 2003), Stortingsmelding nr 30, "Kultur for læring" (UFD, 2004) og Stortingsmelding nr 41 (KD, 2009), "Kvalitet i barnehagen", er læring gitt en viktig plass. Ansvar for barnehagen ble flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet høsten 2005, og endringen trådte i kraft januar 2006. Det kan ses på som et signal på økt fokus på læring, at barnehagen er tatt med i læringsløpet. Det er også et økende fokus på livslang læring. Det vil derfor være interessant både i et samfunnsmessig perspektiv og i forhold til de som jobber i barnehagen å gå inn i hva læring er, og hva det betyr å jobbe med læring i forhold til barnehageprofesjonen, i forhold til barna og i forhold til foreldrene som har barna sine i barnehagen.

1.1. Presentasjon av problemstilling

Fra min bredere tilnærming til læring, via oppdagelsen av mulighetene bruk av pedagogisk dokumentasjon gir i barnehagen, er forskningsspørsmålet mitt blitt som følger:
Hvordan knyttes bruken av pedagogisk dokumentasjon i barnehagen til ideen om barnehagen som læringsarena?

Når jeg ser på barnehagen som læringsarena, har jeg ikke knyttet bruken av pedagogisk dokumentasjon til en aktør i barnehagen sine læringsprosesser. Med aktør mener jeg alle som har sitt virke i barnehagen, og som har mulighet til å ha et aktivt forhold til egen læringsprosess. Læringsprosessene jeg ender opp med å se på, kan være knyttet til barn, foreldre, personale eller litt mer "tvilsomt" i denne sammenhengen, eier og samfunnet rundt barnehagen. De kan også være knyttet til læringsprosesser om barnehagen som læringsarena.

Empirien vil kunne si noe om hvilke aktørers læringsprosesser som blir belyst i barnehagene der jeg henter mine data, og også om læringsprosessene belyser barnehagen som læringsarena. Den kan også si noe om hvordan pedagogisk dokumentasjon blir laget og brukt. Men det er ikke bare empirien som kan fortelle meg noe om hvordan bruken av pedagogisk dokumentasjon kan knyttes til ideen om barnehagen som læringsarena. Det kan også teori om læring, Rammeplanen og eventuelt andres arbeider som belyser temaene pedagogisk dokumentasjon og læring og barnehagen som læringsarena.

Svaret på problemstillingen min, vil derfor både kunne ligge i teorien jeg presenterer og i analysen av datamaterialet jeg har samlet inn.

Jeg starter derfor med teorien, og belyser ulike perspektiv på læring og ulike ideer om barnehagen som læringsarena, og ser deretter på hva pedagogisk dokumentasjon er. I metodekapittelet presenterer jeg hvilket kunnskapssyn jeg har brukt i dette arbeidet, og ser nærmere på hvordan dette påvirker metodene jeg har brukt. Deretter beskriver jeg hvordan jeg samlet inn data, og hvordan jeg har arbeidet med analysen av dataene. Tilsutt drøfter jeg hva jeg, i lys av problemstillingen min, har kommet fram til gjennom analysene og de teoretiske perspektivene jeg har trukket opp. Jeg ser så videre på hvilke muligheter pedagogisk dokumentasjon kan ha i barnehagen når vi ser på den som en læringsarena.

2. Teoretiske muligheter om læring

Teoretiske muligheter om læring handler om hvilke perspektiver man kan ha når man ser på begrepet læring. Perspektiv kan ha *mulighet* som synonym. Jeg vil altså se på hvilke muligheter vi har når vi skal se på et begrep som læring. Det sier seg sjøl at det ikke er plass til alle muligheter på en så begrenset arena som en masteroppgave er.

Opp gjennom tiden har synet på læring, og hva som skjer i en læringsprosess, endret seg. Det har variert fra at læring blir sett på som synonymt med utvikling (Vygotsky¹ 1978), at det ikke er en prosess, og at mennesker kan fylles opp med kunnskap fordi det er en blank tavle (Tabula rasa) (fra John Locke) : (Sohlberg og Sohlberg 2001), til at læring er en prosess hvor mennesket lærer mens det lever livet, og at tilnærmet alt en gjør skaper erfaringer og konstruerer kunnskap som skaper endringer i det mennesket man er (Hognes m.fl. 2010). Læring i dette perspektivet er også en identitetsskapende prosess. I dette kapittelet vil jeg ta for meg noen av de ulike perspektiver på hva læring kan være.

Innen tradisjonell psykologi har det vært vanlig å vise til tre hovedlinjer når det gjelder begrepet læring. En behavioristisk retning, en kognitiv retning, og et sosiokulturelt situert perspektiv (Alvestad 2010). Jeg velger å dele det inn litt annerledes, nemlig etter hvem som er aktør i læringsprosessen. Dette kommer fram i teksten under hvor det beskrives hvem som blir ansett som *den aktive* i læringsprosessen.

Først seg jeg kort på tidligere syn på læring for å vite noe om hvor vi kommer i fra. Det er meget sannsynlig at noe fra disse synene fortsatt preger noe av praksisen i dag. Deretter vil jeg se på læring som en konstruksjonsprosess hvor oppfatingen er at læring skjer gjennom de konstruksjoner vi gjør når vi prosesserer hendelser, erfaringer og møter med verden rundt oss. Disse teoriene strekker seg fra å legge vekt på at prosessen skjer inne i det individuelle mennesket, og derfor er en individuell kognitiv konstruksjon vi alle gjør hver for oss, til teorier som legger vekt på at konstruksjonene skjer i felleskap med andre. De fleste av disse teoriene legger vekt på å beskrive hvordan våre konstruksjoner endrer våre forståelser av verden og fører til ny kunnskap, nye følelser og nye erfaringer, som vi på nytt møter verden med. De endringer som har skjedd i oss, er noe vi besitter alene eller har i felleskap med andre.

¹ Dette sier Vygotsky om tidligere syn på læring når han presenterer sin teori om den proksimale utviklingssonen, eller sonen for den nærmeste utvikling

2.1. Tidlige syn på læring

2.1.1 Kunnskap som noe du kan fylles opp med

Filosofisk har ulike syn på kunnskap fulgtes opp gjennom tiden. To av dem, empirismen og rasjonalismen, har hatt stor innflytelse på hvordan læring ble oppfattet fram til starten av 1900-tallet (Sohlberg og Sohlberg 2001). Empirismens standpunkt er at vår kunnskap er avhengig av de observasjoner vi som mennesker kan gjøre, og at vår medfødte kunnskap dermed er relativt begrenset. John Lockes ide om mennesket som en *tabula rasa* – blank tavle – ved fødselen, er et eksempel på dette. Dette innebar at mennesket også måtte lære persepsjonen, gjennom erfaring med tingene rundt seg. For å kunne fylles opp med mer kunnskap om verdenen rundt seg, anså Locke erfaringen som den viktigste faktor. (Phillips og Soltis 2000).

Rasjonalismen har troen på fornuften som kilden til kunnskap. Det er fornuften som gir legitimiteten til et resonnement. Menneskets tenkende er primært og viktigere enn sanseintrykkene. Rasjonalistene svarer ja på spørsmålet om mennesket kan få et sant bilde av verden, fordi virkeligheten eksisterer uavhengig av om noe subjekt oppfatter den eller ikke. (Sohlberg og Sohlberg 2001). Begge retninger ser altså på den mulige kunnskapen om verden som noe som eksisterer uavhengig av menneskene. Målet de hadde for kunnskapsoverføringen, var ikke ulikt med det som er oppe i debatten også i dag, nemlig autonome, frie og tenkende mennesker med et rasjonelt grunnlag for sine beslutninger, et ideal som stammer fra opplysningstiden.

Den store forskjellen fra forståelsen som finnes om læring i dag, finner man hvis man tar et aktørperspektiv. Siden kunnskap er noe man fylles opp med, og man er tom fra starten av, får læreren den aktive rollen. Det er han som lærer bort kunnskap til den som ikke har den. Læreren er aktør, og den som lærer er den som tar i mot, og han eller hun får dermed en mer passiv rolle i læringen.

Etterhvert som psykologien vokste fram som vitenskap, med bruk av eksperimenter, systematisk observasjon, målinger og beregninger fra rundt 1870, vokste behaviorismen fram, gjennomsyret av denne typen vitenskapelig tenkning (Phillips og Soltis 2000).

2.1.2 Behaviorisme

Dysthe (2001) legger Behaviorismen inn i den empiriske tradisjonen, og trekker linjer tilbake til John Lockes ”*tabula rasa*”. Kunnskapen en har om verden hentes inn gjennom empiriske erfaringer. Etter som behaviorismen utviklet seg, forlot man det å ha hypoteser om

hva som skjedde inne i den det ble forsket på, altså hvilken kunnskap som ble ervervet, og observerte hva som skjedde av endringer i adferd. Altså hvilken ny adferd ble oppnådd som et resultat av læringsprosessen. Det var det som kunne observeres som ble sett på som sikker kunnskap - altså endringer i adferden, og ikke hva den som ble observert kunne fortelle (om forestillinger, tanker, vilje og følelser). Behavioristene forsket derfor like gjerne på dyr.

Innenfor behavioristisk perspektivet på læring, blir kunnskap sett på som objektiv, og derfor mulig å dele inn i posisjoner. Denne logikken førte til at elevene fikk korte oppgaver, som de, f.eks. i form av belønning, kunne få umiddelbar respons på. Testing av ferdigheter ble da en mulig metode for å sikre at ferdighetene er oppnådd, før man gikk videre til neste trinn i opplæringen (Hognes m.fl: 2010). Bruken av belønning og straff, lever fortsatt i dag, og eksempler på bruk av forsterking er bruk av skryt når barn viser ønsket adferd, eller straff, når vi tar leiketøy fra barna når de krangler eller sloss om det.

2.2. Læring som en prosess hvor noe konstrueres individuelt eller i samspill med andre

Det som primært skiller alle de konstruktivistiske syn på læring fra de tidligere syn, er at aktørperspektivet flyttes fra læreren som den aktive, den som skal lære bort noe, til barnet som den aktive lærende. Barnet tilegner seg aktivt det som læres, enten som prosesser i barnet, eller som prosesser som skjer i samspill med fellesskapet og miljøet rundt barnet. Jeg begynner med teorier om den individuelle konstruksjonen, og går deretter over til teorier som legger vekt på hva som skjer i samspill med andre. Jeg ser også på syn på læring som kombinerer synet om at konstruksjonene, som skjer i læringsprosessene, både er individuelle og sosiale.

2.2.1 Den individuelle konstruksjonen

Ideen om at kunnskap konstrueres i individet, handler om kognitive prosesser. I psykologien, er Piaget en av dem som har fått navnet sitt knyttet til det kognitive perspektivet på læring. Teorien hans var lenge sett på som en utviklingsteori, men ble etterhvert også presentert som en teori om læring (Lillemyr 2004). Piaget beskriver hvordan kognitive strukturer dannes som et resultat av de erfaringer og den viten som et barn har på et visst tidspunkt. Disse strukturene er ofte kalt skjemaer. Slike skjema ses på som råmaterialet for vår tenkning. Prosessene hvor strukturene dannes er tilpasning (adapsjon) og organisering. Hvordan adapsjon skjer, beskrives gjennom to underprosesser, kalt assimilasjon og akkomodasjon. Assimilasjon skjer når situasjonen fortolkes ut i fra tidligere erfaringer og

viten. Eksisterende skjema tilpasses og eventuelt justeres litt. Eksisterende kunnskap eller læring konsolideres. Akkomodasjon skjer når barnet eller den voksne ikke har noen skjema som kan brukes for situasjonen eller kunnskapen som presenteres. Nye strukturer må dannes, eller eksisterende strukturer må endres. Man tenker at ny læring har skjedd. Piaget mente at prosessen ble drevet fram av en veksling mellom utfordrende aktiviteter og konsoliderende aktiviteter, og drivkraften til denne vekslingen var ønsket om likevekt, som en iboende og selvregulerende kraft i mennesket. Ideen om likevekt hentet han fra biologien. (Evenshaug og Hallen 2000). Organisering er en prosess på linje med adaptasjon, hvor det skjer en integrering og samordning av flere skjema til mer sammensatte og overordnede kognitive strukturer.

Piagets syn på kognitiv utvikling fikk konsekvenser for hvordan pedagoger arbeidet, og målet for de som legger vekt på hans teori er en optimal veksling mellom utfordrende og konsoliderende aktiviteter.

Oppsummert ses læring som en aktiv konstruksjonsprosess, hvor barn tar i mot informasjon, knytter den sammen med det de alt vet, og reorganiserer de mentale skjemaene, om det er nødvendig, for å få inn ny forståelse. Dysthe (2001) plasserer kognitive teorier i den rasjonalistiske tradisjonen og trekker linjer tilbake til Descartes. Det er det enkelte menneskes rasjonelle evne til å forstå og danne seg begreper som gir dem kunnskap. ”Kognitivt orienterte forskere setter studiet av menneskelig tenkning og intellekt i sentrum” (opt.cit:38).

Piagets studier av barn gikk først og fremst på forholdet til ting, og han overså spebarnets disposisjon for samspill med andre mennesker som senere forskning har vist er viktig. Kunnskapen om at kognitiv utvikling også er avhengig av samspill og samarbeid med andre fører oss over mot et sosiokulturelt syn på læring.

2.2.2 Sosiokulturelt perspektiv

Dysthe (2001) legger de sosiokulturelle røttene tilbake til arbeidene til John Dewey og George H. Mead på den ene siden, og Lev S.Vygotsky og Mikhail Bakhtin på den andre. De to første hadde et praktisk syn på læring, hvor kunnskap konstrueres i praktisk aktivitet sammen med andre i kulturelle fellesskap. Hos Bakhtin var det den dialogiske forståelsen av eksistensen som sto i fokus. Det er filosofiske kategorier som samvirke, samspill og sameksistens som løftes fram. Siden kulturen tillegges stor betydning, kommer også den historiske dimensjonen inn. Kultur dannes over tid, og har tradisjoner som vokser fram. Vygotsky (1978) la vekt på hvordan omgivelsene, det sosiale samspillet og kulturen bidrar til de konstruksjoner barnet gjør, og dermed hva de lærer. Dette gjelder særlig for språk og begreper. Han anså kulturen som viktig for å gi barna de *psykologiske redskaper* som gir

kognitiv utvikling. Dette er redskaper som begreper, numerisk system, skriftspråk, vitenskapelige tenkemåter, huskereglar med mer.

Sosiokulturelle teorier er opptatt av at læring skjer gjennom deltakelse i sosiale fellesskap (Gjems 2011). De legger vekt på at læring skjer i fellesskap med andre, og at alle aspekter av fellesskapet gir situasjoner hvor barnet lærer. Det vil være alle former for arbeid, lek, rutiner og interaksjoner som barna har sammen med andre. ”Læring studeres som en grunnleggende sosial prosess” (opt.cit.:73).

Jane Lave og Etienne Wenger (1991 og 2003) fant hverandre i syn på læring fra ulike ståsted og skrev en bok om at læring er *situert og relasjonell*. At læringen er situert, betyr at den er knyttet til den sammenhengen den foregår i, og hvor den foregår. Det som læres er knyttet til konteksten eller sammenhengen læringen foregår. De snakker om læring som *foregår i praksisfellesskap*, det som skjer når noen går i lære for å lære et fag, som en lærling. Læreplassen er samtidig en del av den lærendes identitetsutvikling, man utvikler i tillegg en identitet som for eksempel skredder. Læringsprosessen går fra at man i starten, jobber i utkanten av der kunnskapen finnes – og gjør de lette tingene, til at man til slutt står i kunnskapens sentrum og utfører de vanskelige oppgavene. Dette skjer uten at det har foregått noe som kan karakteriseres som tradisjonell undervisning. Dette kaller de den lærendes *legitime perifere deltakelse* i praksisfellesskap.

Det *relasjonelle* aspektet kommer fram, når man sier at barn *konstruerer kunnskap om omverdenen* i samarbeid med andre, både voksne og barn, og sammen opparbeider de en forståelse av den Wells (2007). Det er fellesskapet og hvordan barna mestrer samspillet med de andre som er sentralt i denne teorien, og ikke bare betydningen av barnas egne kognitive evner. Det er altså en samspillorientert læringsteori. Man flytter fokus fra det enkelte barnets indre prosesser, til hverdagssamtaler, ansikt til ansikt interaksjoner og deltakende veiledning i felles aktiviteter. Læring oppfattes som skiftende deltakelse i igangværende sosiale prosesser, og er knyttet til den lærendes aktive deltakelse. ”Det er den lærende som leder sin egen læring ved å se, lytte til og delta sammen med mer kompetente utøvere” (Boge m.fl. 2005:45).

Gjems (2011) sier likevel at sjøl om det grunnleggende synet er at barnet lærer gjennom deltakelse i kulturelle aktiviteter med andre, så må det individuelle barnet sjøl konstruere sin forståelse og sine erfaringer. Formen konstruksjonene tar, er derimot avhengig av kultur og kontekst. Det er et samspill mellom både individuell mestring og sosiale aktiviteter.

Læringen ses på som *distribuert*. Det vil si fordelt mellom dem som deltar i en praksis. Å se på læringen som distribuert, innebærer en forståelse av at alle ikke kan alt, og at det er fellesskapet til sammen, som gir mulighet for en helhetsforståelse (Dysthe 2001).

Læring er *mediert* (opt.cit). Det mennesker kan, forstår og tenker, finnes i felleskap som deles med andre personer gjennom redskaper eller artefakter. Artefakter er redskaper skapt av mennesker, og de kan være både symbolske og fysiske. Symbolske artefakter kan være språk, tegn og bilder (Gjems 2011). Det samme som Vygotsky var inne på.

I de sosiokulturelle teoriene tillegges *språket* stor betydning. Her kommer Baktins innflytelse inn. Grunnleggende i hans filosofi er forståelsen av språket og kontekst som uadskillelige størrelser. Sagt med Atle Krogstads ord blir det

I følge Baktin er ethvert ord eller enhver ytring "gjennomtrengt" av andre ord eller ytringer. Meningen i språklige ytringer åpenbarer seg derfor som en vev av forskjellige betydninger og stemmer, der enkeltstemmene igjen har sin spesielle stedlige og historiske opprinnelse. (Krogstad 2005:95)

Det skapes altså en felles forståelse av språket gjennom en felles bruk av det, og språklæring foregår gjennom støttende assistanse fra mer erfarne språkbrukere gjennom samhandling og samtaler med den som lærer språket (Bruner 1983). Det samme ytres i Gjems (2011) tekst hvor det refereres til Wittgenstein, som hevder at meningen i språkets små deler bare kan fortolkes og forstås i kontekster der språket brukes. Språket brukes både til å kommunisere hensikt og mening i sosiale og kulturelle sammenhenger, samtidig som det er et redskap for mentale aktiviteter som tenkning og tale. Barnas språklæring er derfor avhengig av at de selv aktivt bruker språket, og at det skjer i samspill med andre.

Dette var en oversikt over aspekter som regnes som sentralt i sosiokulturelle teorier, og man sier *teorier*, fordi ideene som til sammen danner sosiokulturelle teorier, stammer fra flere.

2.2.3 Et helhetlig syn på læring

Dette er et syn på læring som legger seg i mellom vektleggingen av den individuelle konstruksjonen i læreprosessen og det sosiokulturelle perspektivet. Det bruker ideer fra både kognitiv og sosiokulturell teori. Det er et mye brukt begrep som finnes i både Rammeplanen og mange andre offentlige dokumenter. Det er derfor viktig å ha en oversikt over innholdet som kan legges i dette begrepet. Jeg har hentet fram Lillemyrs versjon av hva helhetlig læring kan være:

1. Læring er indre prosesser som på grunnlag av erfaringer og opplevelser gir økt (forbedret) kapasitet til å oppfatte, oppleve, forstå, føle, mene og handle. Prosessene er knyttet til sansning, persepsjon, hukommelse og utvikling av personlig mening (meningsskaping).
2. Læring omfatter både tilegnelse og anvendelse av erfaringer og opplevelser, av ferdigheter, kunnskap og innsikt. Når noe er tilegnet, er læringen ikke slutt. Da trengs det anledning til å anvende det tilegnede gjennom bearbeiding, eksperimentering og skaping, slik at det som tilegnes styrkes og videreutvikles, og danner grunnlag for ny læring.
3. Læring er primært individuelle prosesser, men er i sterk grad influert av barnets sosiale kompetanse og av de sosiokulturelle forhold (kontekst, relasjoner) i læringssituasjonen. Barnets følelse av tilhørighet og støtte gjennom gode relasjoner til andre er sentralt for læringen.

4. Det er *hele* barnet som lærer. Læringen forandrer barnet som person og får konsekvenser for barnets selververd, og utvikling av identitet. Læringen styrker barnets selvoppfatning, og selvoppfatningen innvirker på barnets motivasjon, interesser og læring.
5. Læring endrer barnets kompetanse, og dermed også barnets *følelse av* å være kompetent. Kompetansefølelsen knytter sammen barnets selvoppfatning (tro på seg selv, tillit til egen kompetanse) og motivasjon for ny læring. Følelsen av å være kompetent og aktivt ha kontroll vil styrke barnet til å møte utfordringer og søke mot selvstendig mestring senere. (Lillemyr 2004:52)

Moser og Sanna (2007) presenterer et tilsvarende innhold i sin pragmatiske begrepsavklaring i artikkelen *Barnet som læringsaktør i barnehagen – kunnskap som mål og prosess*. Alvestad (2010) legger begrepet helhetlig læring inn i en nordisk barnehagetradisjon med en sosialpedagogisk tradisjon.

2.2.4 Andre sosial konstruktivistiske teorier

Synet på betydningen av omgivelsene, kulturen og det sosiale samspillet for læring fører fram mot ulike sosialkonstruktivistiske syn på læring, som rommer Meads symbolske interaksjonisme, Dewys idebaserte konstruktivisme, sosiokulturell teori og sosial konstruksjonisme (Postholm 2005: 23). Mulige stikkord kan være samvirke, samspill og sameksistens. Ulike teorier legger vekt på ulike aspekter. I Italia, i regionen Reggio Emilia, har det utviklet seg en pedagogikk som har et sosialkonstruktivistisk perspektiv, der også foreldrene inngår som en aktiv part (Pramling Samuelson og Asplund Carlsson 2009). Pedagogikken fra Reggio Emilia har inspirert til liknende pedagogisk virksomhet flere steder i verden, blant annet i Sverige fra 80-tallet, og etterhvert også her i Norge. Utover 2000-tallet har denne pedagogikken blitt mye brukt som inspirasjon for ulike nettverk som har dannet seg i flere kommuner, blant annet i Trondheim kommune. I Reggio Emilia pedagogikken ses læring på som en konstruksjonsprosess hvor hvert enkelt individ bygger opp sine sett med begrunnelser relatert til alle hvorfor, meningen med ting, andre, naturen, hendelser, virkeligheten og livet i samspill med andre. Rinaldi sier det slik

Læringsprosessen er helt klart individuell, men fordi andres begrunnelser, forklaringer, tolkninger og meninger er en uunnværlig del av vår egen kunnskapsbygging, er det også en relasjonsavhengig prosess – en sosial konstruksjon. Vi mener altså at kunnskapsdannelsen hos et individ skjer gjennom en konstruksjon i felleskap med andre, en samarbeidsbasert kunnskapsbygging i egentlig forstand (Rinaldi 2009:137).

Dialogen tillegges stor betydning i denne pedagogikken, og mye av det de gjør kan knyttes til et sosiokulturelt perspektiv på læring.

3. Barnehagen som læringsarena

Barnehagen har alltid vært en læringsarena, dersom en anvender et vidt syn på læring. Dette er det ulike syn på. Alvestad (2010) knytter ordet læring til skolen og ordet utvikling til barnehagen når hun går gjennom hva som har vært den tradisjonelle arbeidsdelingen mellom barnehage og skole. I skolen har undervisning foregått i strukturerte vokseninitierte situasjoner, mens barnehagens forankring i individuell utviklingspsykologi har gitt en individorientert, barnesentrert tradisjon. I denne tradisjonen tilrettelegger den voksne for barnet, med et stimulerende miljø som inneholder materiell tilpasset barnets modenhet og alder. ”Dette kan ses på som et uttrykk for en romantisk tradisjon, med vekt på naturlig vekst og utvikling med et individuelt perspektiv” (opt.cit.:102). Alvestad referer til Johansson, når hun sier at ”dette ikke bare skyldes at barnehagen har fraskrevet seg læringsbegrepet, men at skolen har hegnet om læring som tilhørende skolen” (opt.cit 102). Utsagn om at barnehagen er i ferd med å bli mer ”skolsk”, som flere av mine forskningsdeltakere har, må ses i lys av denne tradisjonelle inndelingen mellom barnhagen og skole, og kanskje også diskusjonen om hvorvidt den økte vektlegging av læring i forhold til barnehagen, er en instrumentell tenkning om barnehagen.

Alvestad viser til at den norske og skandinaviske barnehagetradisjonen er forankret i en sosialpedagogisk tradisjon med et vidt, helhetlig læringsbegrep, mens en mer skoleforberedende tradisjon dominerer i land som USA og Storbritannia. I denne tradisjonen kan læringsbegrepet sies å være smalere, og rettet mot mer spesifikke, skoleforberedende læringsaktiviteter.

I forhold til barnehagen som læringsarena, er det noen perspektiver som er viktig for hva som har kjennetegnet den norske barnehagen som arena for førskolebarns læring og utvikling, nemlig lek og sosial kompetanse, og i tillegg må vi ikke glemme at læring også kan ses i et eksistensielt perspektiv.

3.1. Læring som en del av det å være menneske

Fra vi blir født går vi på ulike måter inn i læreprosesser om det som omgir oss. ”Barn er født til å lære” er innledningen i Stortingsmelding 41 (Kunnskapsdepartementet 2008 – 2009:59) sin gjennomgang av hvordan barnehagen skal styrkes som læringsarena. *Det å lære er noe som kjennetegner det å være menneske*. Østrem's syn i artikkelen, *Barnehagen som læringsarena* (2007b), er et godt eksempel på dette. Hun stiller opp livets grenser som de fellesbetingelser vi mennesker lever under, og sier at å realisere barns læringsmuligheter er å anerkjenne deres mulighet for en likeverdig relasjon med voksne.

Ser man eksistensielt på læring, blir det en selvfølge at læring foregår i barnehagen. Diskusjonen blir hvilket perspektiv på læring egner seg best til å møte barna på denne arenaen. Realiseringen av barnehagen som læringsarena, vil fortsette å utvikle seg gjennom en praksis i endring. Endringene skjer gjennom levd liv i barnehagen, gjennom påvirkning fra myndighetene ved hjelp av barnehageloven og Rammeplanen, tanker presentert i andre offentlige dokumenter, gjennom utdanningen av førskolelærere og fagarbeidere, og gjennom de arbeidsmåter og tanker som tradisjonen har båret fram i barnehagen. Ved å se på fenomener som lek, sosial kompetanse og danning kan man utvide forståelsen av hva læring i barnehagen kan være.

3.2. Leik

Leik har vært og er, et sentralt aspekt ved det som kjennetegner virksomheten i den skandinaviske barnehagen (Lillemyr 2004, Hogsnes m.fl 2010)). Vektleggingen av leikens betydning for barn eksistens, finner vi i begge Rammeplaner (Kunnskapsdepartementet 2006 og BFD 1997) for barnehagen som vi har hatt i Norge.

Leiken som begrep favner vidt, og synet på leik varierer fra et instrumentelt syn, hvor leik ses på som et virkemiddel for å fremme læring, til et eksistensielt perspektiv, hvor leikens egenverdi understrekes og det at den har mening i seg sjøl (Steinsholt 1998).

Innenfor et sosiokulturelt syn på læring, vil leikens betydning være stor, spesielt den sosiale rolleleiken, fordi mye av det som kjennetegner den, er ferdigheter som mennesker trenger i andre sosiale sammenhenger. Den foregår i tillegg i den konteksten der barna lever og lærer, og i den kulturen og sosiale sammenhengen som barnehagen er en del av. Leiken kan brukes til å sprengre grenser i forhold til den konteksten den foregår i, eller den kan brukes til å teste ut rammene for hva som er mulig og ikke mulig. Den har et hav av utforskningsmuligheter i forhold til de sosiale rammene barna erfarer.

I forhold til kognitive teorier om læring, så anser Piaget leik som assimilasjon, altså en konsoliderende aktivitet. Vygotsky understreker at i leiken har barn en mulighet til å være et hode høyere enn seg sjøl, gjennom at de sjøl skaper sin nærmeste utviklingssone, uten hjelp fra voksne. Dette skjer når de underordner seg leikens regler, sjøl om de kanskje strider i mot deres umiddelbare innpulser. De tar en rolle i leiken, som er med på å sosialisere dem, uten påbud fra voksne (Lillemyr 2004).

De fleste førskolelærere kan sin teori om leik. Det har vektleggingen av leik i undervisningen på førskolelærerutdanningen sørget for. Leik anses også å være viktig for

barnas utvikling av sosial kompetanse og språk, fordi den blant annet gir mulighet til å gå inn i andre roller, enn den man har til vanlig, og dermed ta andre perspektiver enn sitt eget.

3.3. Sosial kompetanse

I likhet med leik, har sosial kompetanse vært vektlagt i den norske barnehagen. I Rammeplanen fra 2006, har sosial kompetanse et eget kapittel på linje med, omsorg, leik og læring, samt språklig kompetanse. Det handler om samspillet med andre barn og voksne i miljøet rundt barnet, og i et sosiokulturelt læringssyn blir den sosiale kompetansen viktig for å kunne delta på en god måte i læreprosessene som foregår i og rundt barnet. Sosial kompetanse anses også å ha verdi i seg sjøl, som leiken, fordi samspill handler om barnets væren i verden..

I Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet 2006) omtales sosial kompetanse som evnen til å samhandle positivt med andre, evner til å ta initiativ til og opprettholde vennskap og til å leve seg inn i andres situasjon og vise medfølelse. Samtidig skal barnet lære å mestre balansen mellom selvhverdelse og å se andres behov. Når man ser på barnehagen som læringsarena, vil betydningen av å utvikle sosial kompetanse som en grunnleggende ferdighet for videre læring, være viktig.

3.4. Danning

Noe av bakgrunnen for å ta fram idealet om danning på nytt i våre dager, er forsøk på å finne mulig svar for et samfunn som har gått fra modernitetens vektlegging av de store allmenne teorier, til postmodernismens fokus på lokale kontekster og sannheter (Lave og Wenger 2003)². Synet er at det finnes flere sannheter som er kontekstavhengig om samme fenomen. Dermed blir målet å danne mennesker som har dannet sin egen plattform for tenkning, og som er rustet til å gå inn i den kompliserte prosessen det er å være deltaker i et demokrati. Å ta fram danning som begrep i en sammenheng som befatter seg med læring, kan oppfattes som problematisk, fordi det kan legges inn en motsetning mellom disse to begrepene som anses som uforenelig. Læring knyttes til positivisme, danning til antipositivisme. Andre som ikke gjør disse knytningene, ser ikke denne uforeneligheten. Kjetil Steinsholt er en av dem som ser denne motsetningen, Ole Fredrik Lillemyr ser den ikke³.

Amundsen (2011) knytter i sin artikkel *Dannelsens topologi*, barns dannelsesprosess til deres undring, og karakteriserer undring som en grunnleggende opplevelse av å være til. Dette

² Steinar Kvale i forordet til den danske utgaven av boka *Situert Læring*.

³ Jeg har ingen skriftlige referanser til dette, det er slik jeg har oppfattet dem i forelesninger.

innebefatter en form for eksistensiell oppmerksomhet og refleksjon. Undring er et begrep som står sterkt i tidens barnehagepedagogikk, og det brukes i Rammeplanen (KD 2006).

I dannelsperspektivet, kan vi se barnehagen som en møteplass på den offentlige arenaen. Løkken (2007) fremstiller barnehagen som polis - et torg - der barn kan møtes i den senmoderne tid, når hun trekker linjene omkring danning tilbake til antikken. I barnehagen blir barn synlige, de deltar i samfunnet.

I dette perspektivet gir følgende aspekter retning for hva barnehagen kan være som læringsarena: dannelsprosessen gir barna grunnlag for å danne seg sin egen plattform for å forstå verden omkring seg og sitt eget samspill med den, dannelsprosessen vekselvirkning mellom danning av jeg-et og tilpasning til fellesskapet (Løkken og Søbstad 2011), barnehagens plass i samfunnet, hvor synlig barna skal være som deltakere i samfunnet, og å oppnå et bevisst forhold til demokratiske prosesser både for barn og voksne.

3.5. Forståelse av "det tredje" betydning for læring.

Østrem (2007a og 2007b) presenterer ideen om fokus på "det tredje" som en innfallsvinkel for barnehagen som læringsarena. Hun er forankret i den humanistiske tradisjon, når hun på denne måten imøtegår dem som er redde for at barnehagen skal bli "skolsk" og fremmer en instrumentalistisk tenkning om barn. Her presenteres en forståelse av barn som likeverdige, aktive, lærende subjekter som kan møte voksne i et fokus på "det tredje", et begrepet hun henter fra Skjervheim. Han beskriver et gjensidig møte som "ein treledda relasjon, mellom den andre, meg, og sakstilhøvet som er slik at vi delar sakstilhøvet med kvarandre"(Skjervheim 2001:474)". Sakstilhøvet er her "det tredje". I møtet sammen om "det tredje" blir barn og voksne likeverdige subjekter, fordi de har en felles fokus på noe utenfor deres voksen - barn relasjon. Denne relasjonen er i sin natur asymmetrisk, i kraft av de voksnes bredere erfaring. Østrens fokus er hvordan vi i større grad kan gjøre relasjonen symmetrisk. Reggio Emilia sine arbeidsmåter sies å være ett eksempel på dette, hvor deres prosjekter representerer "det tredje". Begrepet kobles også opp mot Rammeplanens fagområder, hvor innholdet i fagområdene da blir "det tredje". "Det tredje" kan derfor være et verktøy i diskusjonen om innholdet i barnehagen som en læringsarena, når man samtidig ønsker å vektlegge hvordan – nemlig *i en gjensidighet mellom likeverdige subjekter*.

3.6. Barnehagen som læringsarena i Reggio Emalias perspektiv

Reggio Emilia presenterer begrepet *lyttende pedagogikk* (Dahlberg m.fl. 2002, Åberg og Taguchi 2006, Rinaldi 2009), når de skal forklare sin pedagogiske praksis for barn i

førskolealder. Det er et viktig anliggende at produksjon av kunnskap skjer i en relasjon preget av likeverd, hvor barn og voksne deltar sammen som likeverdige subjekter. Mening er et ord som brukes istedenfor kunnskap, og da handler det om at barna opplever sammenheng mellom de ulike arenaene de opptrer på (Dysthe 2001). Reggio Emilia snakker derfor om en pedagogisk praksis med å *lytte* framfor å *snakke, forklare* eller *overføre*. Når Rinaldi (2009) beskriver hva lytting er nevner hun aspekter som åpenhet og mottakelighet. Lytting er en forutsetning for læring og beskrives som en aktiv handling som synliggjør og krever tid, og er krevende. Hun sier at det ser ut til å være en medfødt evne hos mennesket, og at barn er disponert for å lytte. Slik blir de kjent med kulturen de er født inn i. Det vil si at lytting ses på som et eksistensielt aspekt ved det å være menneske. Samtidig som lytting tillegges en stor vekt, understrekes også lærerens viktige rolle som medhjelper til å finne veien ut av labyrinten, til kunnskap og forståelse. *Utforskning* blir et nøkkelord her. Rinaldi bruker ofte også ordet forskning, men ikke i betydning av vitenskapelig forskning.

Pedagogisk dokumentasjon er verktøyet de har valgt for å realisere ideen om lyttende pedagogikk, og arbeidet foregår i prosjekter. Ved hjelp av dokumentasjonen prøver de voksne rundt barna å reflektere over, og tolke barnas meningsskapning. Hvilken mening legger barna i det prosjektet omhandler, og hvordan forstår de symboler og symbolske systemer? Refleksjons og tolkningsarbeidet foregår også sammen med barna. Resultatet av refleksjonene om dokumentasjonen og prosjektet legger da premissene for hvordan prosjektet utvikler seg. Det er refleksjonsarbeidet, og ikke planer for prosjektarbeidet, som bestemmer veien arbeidet tar. Resultatet av arbeidet er alltid uforutsigbart, fordi det er avhengig av alle deltakerne sine innspill, hvor den finner sted, og hvilke ulikheter som avdekkes. Prosjektarbeidet er situert, og finner sted i en kontekst. I denne pedagogikken jobber de derfor ikke etter læreplaner slik som de framstår i tradisjonell forstand. Pramling Samuelsson og Carlsson formulerer det slik:

Læringens objekt i Reggio Emilia-pedagogikken er å utvikle *selvstendige og kreative personer*. Innhold i form av å lære seg noe spesifikt om omverdenen, er ikke formulert selv om de voksne til fulle velger tema og innhold som har en form for *kulturell relevans*. (Pramling Samuelsson og Carlsson 2009:42)

Reggio Emilia pedagogikken kan ses på som en mulig realisering av sosiokulturell læringsteori, hvor vurderingen av læringsprosessen, som her foregår i prosjekter, samtidig er en del av prosessen. Bruken av pedagogisk dokumentasjon både vurderer prosessen, er en del av den, og bringer den videre. Den blir derfor veldig integrert i prosjektarbeidet og læringsprosessen. Pedagogisk dokumentasjon er et hjelpemiddel til å se hvordan alle som deltar er med på å skape en helhetlig forståelse, og at like og ulike forståelser er en del av helheten.

Reggio Emilia pedagogikken er opptatt av å skape individer skikket til å delta i samfunnet som demokratiske borgere, som både er selvstendige og kreative. Dette er det samme ideologiske grunnlaget for ideene som fremmes gjennom tankene om danning.

3.7. Et utviklingspedagogisk perspektiv på barnehagen som læringsarena

Pramling Samuelsson og Carlsson (2009) presenterer i boka *Det lekende lærende barnet* en utviklingspedagogisk teori for hvordan arbeid med førskolebarns læring kan foregå. Deres teoretiske utgangspunkt er fenomenografi, som ser på hvordan et fenomen fremstår for en gruppe mennesker. Fenomenografien har sitt utgangspunkt i Ference Marton sine arbeider (opt.cit), og forståelsen av den trekkes over i utviklingspedagogikken. Voksnes evne til å kommunisere med barn, og å få barna til å uttrykke seg på ulike måter ses på som viktige elementer i denne pedagogikken. Det en ser på, er hvordan erfaringer kan skape relevansstrukturer i bevisstheten, og hvordan en bevisst pedagogikk kan bidra til å skape meningsskapende strukturer hos barn. Relevansstrukturer sammenlikner Pramling Samuelsson og Carlsson med disposisjoner. Et begrep som de henter fra Katz og Chard (op.cit). Å se på disposisjoner betyr å skille mellom f.eks. det å øve på leseferdighet og det å jobbe med at barna har en disposisjon for å bli en leser. Det vil si å utvikle en mening med og en interesse for å bli en lesende person. Pedagogikken kan kort oppsummeres i følgende punkter

- Å skape og fange opp situasjoner som barn kan tenke og tale om. Å få barn til å tenke, reflekterer og uttrykke seg, verbalt og på andre måter.
- Variasjon i måter å forstå på – å se mangfoldet i barns ideer, og å se mulighetene som finnes til få belyst et innhold fra ulike sider.
- Metakognisjon – å få barn til å tenke om tenkningen og det de har lært, slik at de får en bevissthet om prosessen de har vært en del av. Å utvikle barns bevissthet om egen læring.
- Rettethet – å rette barns bevissthet mot noe. Innholdet er av betydning og det er de voksandes ansvar å velge innhold. Samtidig er det pedagogens utfordring å forstå barns tenkning, verden, perspektiver og det de er opptatt av, og ved hjelp av dette skape situasjoner for læring.

Læringen ses på som en del av barns totale erfaringsverden og pedagogikkens mål er å integrere læring i så mange aktiviteter som mulig. Forholdet mellom leik og læring er at leiken, som andre aktiviteter, gir barna muligheter til læring. Leiken presenteres som en viktig

del av barnas væren og den skal hegnes om, men samtidig brukes. Pramling Samuelsson og Carlsson oppsummerer som følgende:

Hensikten med den førskolepedagogiske virksomheten som vi her har diskutert, er å utvikle tankestrukturer i form av de mest grunnleggende, dvs. en bevissthet om ulike fenomener i barns omverden, som barn senere forventes å utvikle bredere forståelse for og bygge sine kunnskaper på i skolen. Det handler altså i første rekke om å lære barn å lære, dvs. hjelpe dem til å bli bedre skikket til å forstå sin egen omverden (op.cit:212).

Ut fra det som står over konkluderer jeg med at utviklingspedagogikken, som den presenteres i konklusjonen over, er kognitivt forankret, med fokus på de mentale strukturer som barn danner gjennom sin læring, og som over tid utvides fra enkle til stadig mer komplekse modeller (Dysthe 2001). De sosiale sammenhengene vektlegges også, men jeg tolker det dit at utviklingspedagogikken har sin forankring i et mer kognitivt læringsperspektiv, mens f.eks. Reggio Emilia er mer sosiokulturelt rettet, for å sammenlikne disse to mulig alternativene for realisering av barnehagen som læringsarena.

3.8. Rammeplanen

Rammeplanen uttrykker et *helhetlig syn på læring*, og det er stort sett gjennomgående i hele planen. Omsorg, lek og læring er ordene som gjentas som sentrale momenter for pedagogikken og i tillegg kommer vektleggingen av språklig og sosial kompetanse, som vies hvert sitt delkapittel. Den andre viktige faktoren for barnehagens innhold, og dermed som læringsarena, er fagområdene, som defineres ved hjelp av prosessmål. Det er altså ikke lærerstyrte kunnskapsmål det er snakk om, men uttrykk for hvordan prosessene rundt fagområdet skal foregå.

Det helhetlige synet på læring vektlegger både de individuelle prosessene i læringen, sammen med den sosiokulturelle sammenhengen og relasjonen til andre. Både formell og uformell læring nevnes i kapitlet om *Læring*. Formell læring knyttes til situasjoner planlagt og ledet av personalet, mens uformell læring knyttes til her-og-nå-situasjoner, lek, oppdragelse og annen samhandling.

Om dokumentasjon sies det i Rammeplanen at

Barns læring og personalets arbeid må gjøres synlig som grunnlag for refleksjon over barnehagens verdigrunnlag og oppgaver og barnehagen som arena for lek, læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet 2006: 49).

Samtidig sies det i Rammeplanen at dokumentasjon ikke skal knyttes til enkeltbarn, annet enn i særskilte tilfeller når det er behov for dette, og da i samarbeid med hjelpeinstanser utenfor barnehagen. Det er altså fellesskapets prosesser som skal dokumenteres og vurderes. I kapitlet om vurdering står det:

Kvaliteten i det daglige samspillet mellom mennesker i barnehagen er en av de viktigste forutsetningene for barns utvikling og læring. Barnegruppens og det enkeltes barns trivsel og utvikling skal derfor observeres og vurderes fortløpende. Oppmerksomheten må rettes mot samspillet barna imellom, mellom barn og personale og mellom barnehagens ansatte (Opt.cit:50).

Disse to sitatene, samt understrekningen av at enkeltbarns måloppnåelse ikke skal vurderes, lenger nede på side 50, uttrykker langt på vei et sosiokulturelt syn på vurdering og læring. Det er fellesskapets prosesser som skal vurderes, og alle som deltar i samspillet, også barna, skal delta i vurderingen av virksomheten. I tillegg nevnes kvaliteten på samspillet som viktig. Kvaliteten på samspillet er noe som vurderes i sosiokulturelt perspektiv. Dermed kan bruk av pedagogisk dokumentasjon som verktøy for refleksjon over læringsprosesser forankres i Rammeplanen uten at virksomheten nødvendigvis tar utgangspunkt i Reggio Emilia pedagogikken. Samtidig innebærer dette at det er greit å ha barnehager som tar utgangspunkt i Reggio Emilia pedagogikken.

En tolkning av Rammeplanens framstilling av barnehagen som læringsarena, vil derfor innebære en vektlegging av et helhetlig syn på læring. Samtidig kan også det sosiokulturelle perspektivet benyttes, både på lærings- og vurderingsprosessene.

4. Pedagogisk dokumentasjon

Bruk av pedagogisk dokumentasjon har en økende oppmerksomhet i barnehagen i Norge i dag. Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet 2006) legger dokumentasjon inn i planleggings- og vurderingsarbeidet i barnehagen. Det er derfor ingen tvil om at det skal dokumenteres i barnehagen, men spørsmålet er *hva* som skal dokumenteres og *hvorfor*. I tillegg kommer også spørsmålet *hvordan* skal det dokumenteres? Hvordan har et praktisk, et teknisk og et etisk perspektiv. Det etiske perspektivet er belyst av blant annet Maria Brennhovd (2009), og Berit Svenning (2009), og går på de som det dokumenteres om sin innflytelse på hva som blir vist fram, behovet for refleksjoner over flertydigheten i innholdet før dokumentasjon vises fram, og forståelse for andres grenser.

I forhold til hva og hvorfor er en mulig vinkling å se på pedagogisk dokumentasjon i forhold til barnehagen som læringsarena. Et moment her, er forskjellen mellom å dokumentere enkeltindividet isolert og enkeltindividet som deltakere i gruppe- og læringsprosesser. Hvilket perspektiv man har på læring, innvirker på hva man vektlegger i forhold til det. Rammeplanen sier, som vist i kapittelet 3.8. *Rammeplanen*, at enkeltbarn ikke skal dokumenteres, dersom ikke spesielle hensyn tilsier det. I forhold til denne teoribolken, ser jeg det derfor som fruktbart å se på følgende spørsmål: Hva er dokumentasjon og pedagogisk dokumentasjon? Hva er grunnlaget for pedagogisk dokumentasjon? Hvilke muligheter finnes det for å dokumentere i forhold til barnehagen som læringsarena? og Hva og hvem skal det dokumenteres om?

4.1. Hva er dokumentasjon og pedagogisk dokumentasjon?

Det er blitt vanlig å legge et skille mellom dokumentasjon og pedagogisk dokumentasjon. Flere av de som har skrevet om dette temaet trekker opp et skille her. Bente Svenning (2009) skiller slik: Dokumentasjon er alt det man har nedtegnet om virksomhetens innhold, og den blir pedagogisk når den ”brukes bevisst i en pedagogisk prosess, (...) når dokumentasjonen fører til analyse, refleksjon og tolkning” (opt.cit.:27).

Maria Brennhovd (2009) gjør det samme skille i sin masteroppgave. Hun framstiller dokumentasjonsprosessen som en sirkulær praksis, og understreker at pedagogisk dokumentasjonen er et verktøy som gir muligheten for å se både framover og bakover i refleksjonsprosessen.

Kolle, Larsen og Ulla (2010) trekker dette et steg lenger og presenterer en dokumentasjonsspiral med følgende elementer:

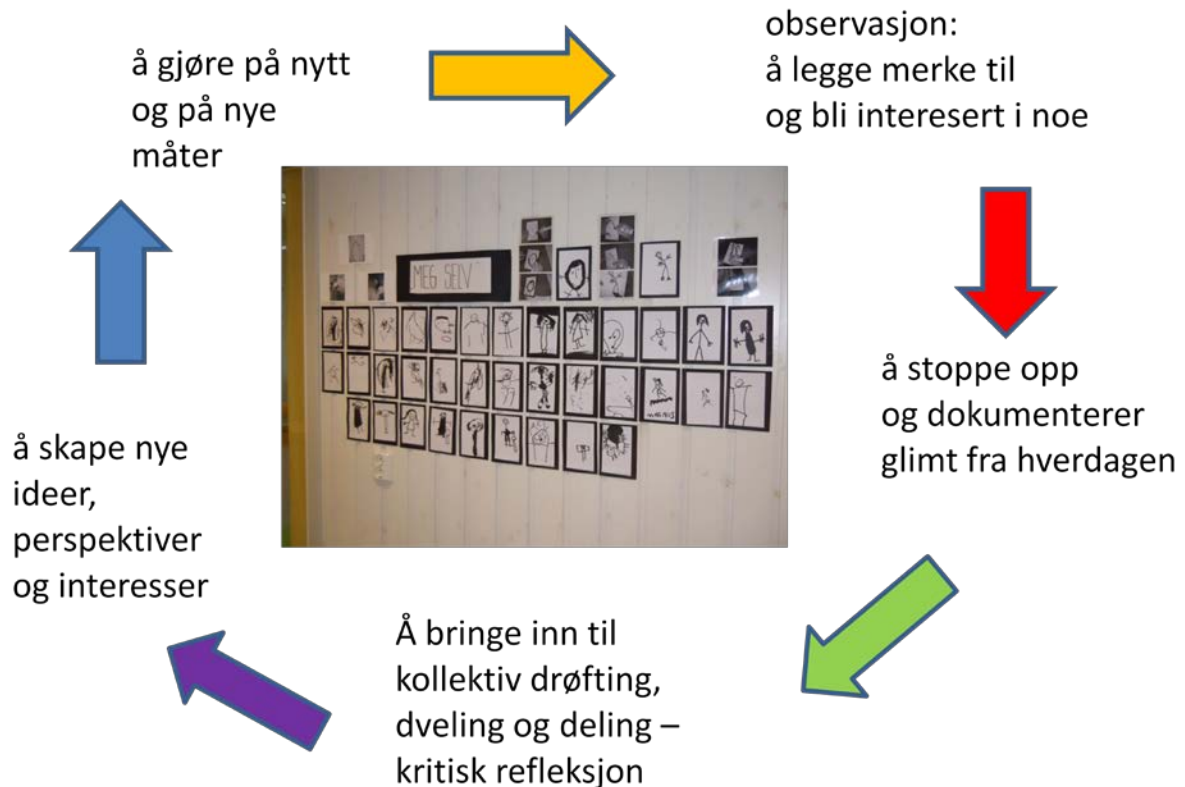
Observasjon - legge merke til og bli interessert i noe

Dokumentasjon – stoppe opp og dokumentere glimt fra hverdagen

Tolkning – bringe til kollektiv drøfting, deling, dveling og kritisk refleksjon

Nye tanker og tolkninger – skape nye ideer, perspektiver og interesser

Nye prosjekter – gjøre på nytt på nye måter (op.cit.: 96)



(Figur fra Kolle, Larsen og Ulla 2010:97, eget bilde fra Bærskogen barnehage i midten av figuren)

Dokumentasjon brukt i en prosess som framstilt over, er knyttet til tanken om at det er prosjekter som dokumenteres. Prosjekt slik Kolle, Ulla og Larsen bruker det her, oppfatter jeg som et vidt prosjektbegrep, som omfatter det man har besluttet skal være i fokus for oppmerksomheten akkurat nå. Det kan være et miljøprosjekt, men også en hverdagssituasjon som for eksempel påkledning i garderoben for å gå ut. De nye måtene man finner fram til at man vil gå inn i situasjonen med etter refleksjonsprosessen, blir da et mulig nytt prosjekt for påkledning i dokumentasjonsspiralen. Dette kan på nytt dokumenteres, for så å reflektere over om man er fornøyd med endringene.

Denne prosessen foregår på nytt og på nytt, rundt stadig nye prosjekter, noe som gir spiralform isteden for en sirkel. Spiralen er litt vanskeligere å framstille grafisk i den todimensjonale framstillingen papiret gir mulighet for, derfor vises det en flat versjon her.

Siden resultatet av prosessen, er avhengig av hva man oppdager gjennom refleksjonen, vil utfallet for arbeidsmåter og praksis, eller inngangen til hva som blir et nytt prosjekt, være ukjent inntil man har kommet fram til hva som er interessant å gå videre med. Dette uttrykker

Kolle, Larsen og Ulla (opt.cit) som bevegelig praksiser. Uttrykket handler om en evne til å ta i mot og være åpen for det uventede og uoppdagede, og deretter ta det i bruk for å forbedre praksis. Det som gjør praksisen bevegelig blir de endringer man gjør fra den ”opprinnelige planen” eller den opprinnelige forståelsen.

Pedagogisk dokumentasjon, som det framstilles over, har sitt utspring i ideer fra Reggio Emilia pedagogikken, hvor dokumentasjonen ses på som et viktig verktøy til å kunne gjennomføre deres lyttende pedagogikk. Bruken av pedagogisk dokumentasjon på denne måten kaller Lenz Taguchi kooperativ læring, som hun beskriver slik:

Kooperativ menings- og kunnskapsskaping innebærer at vi i fellesskap tar ansvar for å forstå, planlegge, organisere, skape forutsetninger, observere og dokumentere, og med utgangspunkt i den pedagogiske dokumentasjonen gjøre nye og ansvarsfulle valg sammen med barn eller kolleger (Åberg og Lenz Taguchi 2006:90).

Om refleksjonen sier hun følgende:

For det er egentlig først da at dokumentasjonen blir pedagogisk, når den aktivt blir tatt i bruk for å forstå og for å kunne fatte nye beslutninger om nye utfordringer for barnas læring (op.cit:90).

Igjen det samme fokus på refleksjon i forhold til pedagogisk dokumentasjon. Prosessen knyttes opp mot barn og voksnes læring. For å kunne se sammenhenger som ikke umiddelbart ligger oppe i dagen trekkes begreper som *motstand* og *dekonstruksjon* fram i forhold til etablerte sannheter, praksiser og diskurser. Motstand og dekonstruksjon, er begreper som har vokst fram i postmoderne tenkning. Motstand knyttes til poststrukturalismen som gikk i motstand mot synet på vitenskapen som sannheten. En av de fremste filosofene på dette området var Foucault. Dekonstruksjon knyttes til filosofen Derrida, som hevdet at språket ikke reflekterer virkeligheten der ute. Språket undersøkes gjennom tekstene, og de undersøkes og stilles spørsmål til. De dekonstrueres. Tekst i denne sammenhengen innebærer et vidt tekstbegrep. I vår sammenheng er tekstene pedagogisk dokumentasjon (Kolle, Larsen og Ulla 2010). Eksempler kan være pedagogisk dokumentasjon om praksis som viser hva de voksne mener barn er gjennom sine dialoger og handlinger, eller hvordan praksis viser hvordan kjønnsforskjeller framkommer. En holdning preget av motstand gir mulighet til å oppdage *flere enn en sannhet* om et fenomen.

Det finnes andre skiller i hvordan begrepene dokumentasjon og pedagogisk dokumentasjon kan forstås. Germeten og Skogen (2011) markerer avstand fra Kolle, Larsen og Ullas beskrivelser av hva pedagogisk dokumentasjon er. Hos Germeten og Skogen, er dokumentasjon knyttet til det å se på enkeltindividets prosesser. Deres forståelse av hva dokumentasjon er, går i retning av en mer formell forståelse, og inkluderer også i stor grad strukturerte kartleggings verktøy og tester. Altså dokumentasjon rettet mot individet. De viser

til at Rammeplanen sier at dokumentasjon er grunnlag for refleksjon og læring og sier at dette er i tråd med deres syn på hensikten med dokumentasjon. Deretter framstiller de Rammeplanens avstandstaking fra at måloppnåelse hos enkeltbarn skal dokumenteres, som et dilemma. Jeg tolker dem dit hen at læring ikke kan dokumenteres, dersom man ikke gjør dette på individnivå. Dette understrekes av følgende utsagn: ”dokumentasjonen skal ha til hensikt å hjelpe barnet videre i utviklingen og sette læringen i sentrum” (Germeten og Skogen 2011:69 og 70).

For dem er fokus for pedagogisk dokumentasjon refleksjon rundt barnehagens praksis, altså fellesskapets prosesser for å utvikle praksis, og ikke refleksjon rundt felles konstruktive læringsprosesser for å produsere kunnskap og mening. Til meg sier dette noe om at Germeten og Skogen og Kalle, Larsen og Ulla, har ulikt perspektiv på hva læring er. En individuell vurdering av barn, med dokumentering, eller kartlegging av barns måloppnåelse, er et mer behavioristisk perspektiv på læring, og det kan også være kognitiv, mens orienteringen mot læringsprosessene i gruppa, går i retning av et sosiokulturelt syn på læring. Dette influerer dermed synet på hva innholdet i vurderingsprosessene skal være, og dermed også hva som skal være innholdet i dokumentasjonen og hvordan den oppstår og hvordan den skal brukes.

4.2. Hva er grunnlaget for pedagogisk dokumentasjon?

Dokumentasjon må ha materialitet. Det vil si den må være håndfast slik at alle kan forholde seg til den samme dokumentasjonen. En samtale, kan derfor ikke være en dokumentasjon, men blir til det, dersom den er tatt opp på lydbånd og kan deles med andre. *Synliggjøring* er et stikkord som blir brukt av flere (Brennhovd 2009, Germeten og Skogen 2011). Behovet for synliggjøring stammer ofte fra at noe som er observert, oppfattes som viktig, relevant eller problematisk på en eller annen måte. I det øyeblikket observasjonen er dokumentert, ved at den er skrevet ned, eller blir fotografert - først da - kan den deles med andre i en mer forpliktende form.

Observasjon kan i pedagogisk sammenheng defineres som oppmerksom iakttakelse (Løkken og Søbstad 2006). Det er en kartleggingsmetode som kan danne grunnlag for ulike former for rapportering og dokumentasjon (Germeten og Skogen 2011), og det er en ferdighet som førskolelærere har tilegnet seg gjennom utdanning og praksis. I norsk barnehagetradisjon har denne ferdigheten hatt en viktig plass, og ”er å oppfatte som en del av det daglige arbeidet i en pedagogisk institusjon” (Løkken og Søbstad 2006). Observasjoner kan gjøres formalisert, gjennom bruk av skjema som man bruker på mange barn, som logg eller som løpende protokoll (som også kan skjematiseres) eller som nedskrivning av en hendelse. Observasjon

kan beskrives som en prosess, hvor nedskrivningen er en del av arbeidet. Germeten og Skogen (2011) presenterer prosessens fem faser slik: *nedtegning* (fortelling), *analyse*, *forklaring*, *fortolkning* og *forståelse*. Det kan være vanskelig å lage distinkte skiller mellom observasjon og dokumentasjon, og Svenning (2009) uttrykker at noen forstår dette som det samme.

En kan uansett se på *oppmerksom iakttagelse* som et grunnlag for en dokumentasjon som det kan arbeides videre med, og i pedagogisk dokumentasjon vil observasjonen da kunne være et grunnlag for en refleksiv prosess fra det øyeblikket den er dokumentert.

4.3. Hvilke muligheter finnes det for å dokumentere i forhold til barnehagen som læringsarena?

Å arbeide med pedagogisk dokumentasjon i forhold til læring, handler om å se på hvorfor man dokumenterer. Her må man først skille mellom om man ser på prosesser som utvikler barnehagen som læringsarena, eller om man ser på prosesser hos barn, foreldre eller personalet. Det handler også om man vil se på prosesser hos enkeltindivider eller på prosesser i gruppa. Prosessen stopper ikke i det øyeblikket noe er materialisert. Det er da den fortsetter. Samtidig er det nok viktig i forhold til læring, å være bevisst over at dette handler om vurdering, og hvordan man velger å vurdere avhenger av hvilket perspektiv man har på læring. I det følgende har jeg brukt Dysthe (2001).

I forhold til behavioristisk perspektiv, bruker man tester som gir svar på hvor mye⁴ den som lærer har lært. Dette skjer fordi man har et kvantitativt syn på kunnskap, og det som læres kan deles inn i mindre biter. Kartleggingsverktøy kan også legges inn under dette perspektivet. I et kognitivt perspektiv, er man på jakt etter hva eleven har forstått. Trådene trekkes tilbake til rasjonalismen, og det handler om tenkningens muligheter til å forstå verden. I mange fag handler dette om at elevene forstår generelle prinsipper og kan bruke metoder og strategier for å løse problemer, uten at det blir å følge oppskrifter. Dette kan bety at man ser på innsatsen over tid, eller at man vurderer prosessen og ikke bare produktet. Her er dokumentasjon en viktig faktor, og man kan reflektere over prosessen - og - dersom man går over i metakognitivt perspektiv, lære om læringa. I et sosiokulturelt perspektiv ser man på kvaliteten på deltakinga i læringsaktivitetene. Kvalitet i denne sammenheng handler om hvor dyktig en er i å delta i de sosialt organiserte læringsaktivitetene, fordi *det å kunne* noe også inkluderer dette. Vurderinga er blitt en integrert del av læringa. Den er ikke lenger et vedheng,

⁴ Her kan man også si hva, men tenker man *hva* som kunnskapsbiter eller fakta, blir det en mengde som kan telles. Da kan man også bruke *hvor mye*.

slik som det er mulig å se det i de to andre perspektivene. Kunnskapen er situert, og finnes der læringen foregår. Det er ikke en forestilling om at den er dekontekstualisert, slik det er i de to andre perspektivene på læring.

Pedagogisk dokumentasjon slik som den framstilles hos Kolle, Larsen og Ulla (2010), eller i Reggio Emilia pedagogikken, representerer derfor en vurderingstype som er integrert i læringsprosessen, og helt klart har tilknytning til et sosiokulturelt syn på læring. Som vurderingsverktøy, kan den brukes til både å vurdere barnehagen som læringsarena overordnet, eller man kan gå inn i læringsprosessene i gruppa. Kolle, Larsen og Ulla presenterer fire mulige dokumentasjonstyper som grunnlag for pedagogiske dokumentasjonsprosesser. Disse velger jeg å presentere som eksempler fordi de kan gjøre sosiokulturell vurdering mer begripelig:

- Å arbeide med prosjekter, her handler det om å søke etter spor i dokumentasjonene fra prosjekter for å finne mulige veier for prosjektet, finne barnas interesser og å se aspekter ved prosjektet som ellers ikke ville vært mulig å få belyst
- Å arbeide med logger og praksisfortellinger – begrepet praksisfortellinger stammer fra Louise Birkeland, og handler om ”hvordan personalet i barnehagen kan utvikle sin yrkesutøvelse ved å skrive ned og fortelle om sine erfaringer og bruke konkrete hverdagerfaringer som utgangspunkt for refleksjon” (Kolle m.fl 2010:100). Dekonstruksjon kan brukes til å undersøke hvordan framstillinger av barn og barnehagen er konstruert. Praksisfortellinger kan være en mulighet til å se og bli oppmerksom på slike framstillinger, og samme praksisfortelling kan inneholde flere mulige framstillinger eller perspektiver på en hendelse, avhengig av hvem sine øyne som ser og fortolker den.
- Å arbeide med tekster – handler om å se på hva ulike dokumenter som barnehagen produserer og deler ut, inneholder av synlige og ikke fullt så synlige budskap.
- Å arbeide med artefakter – artefakter er kulturelle gjenstander som er skapt av mennesker (Gjems 2011). Da vil det være gjenstanden som er utgangspunkt for en refleksjonsprosess. Det kan være bruk av den, det den representerer, og hvilke kulturelle budskap den gir. Kolle, Larsen og Ulla (2010) bruker kylling som produseres i påskeforberedelsene i barnehagen som et eksempel på en slik artefakt.

Det er mulig å ramse opp mange andre eksempler på dokumentasjonstyper, men jeg ser det ikke som relevant i forhold til hovedspørsmålet om hvilke muligheter finnes det for å

dokumentere i forhold til barnehagen som læringsarena. Det finnes sjølsagt mange muligheter, men de må være relevante i forhold til vurderingsprosesser rundt læring.

4.4. Hva og hvem skal det dokumenteres om?

Dette er et stort spørsmål, som favner videre enn mitt fokus for denne oppgaven. Spørsmålet inneholder flere etiske dilemma, som både Brennhovd (2009) og Svenning (2009) belyser. I forhold til mitt fokus som favner pedagogisk dokumentasjon i forhold til barnehagen som læringsarena, blir spørsmålet: Hvordan kan vi dokumentere barns læringsprosesser?

Rammeplanen gir som vist under kap. 3.8 *Rammeplanen* mulighet for å forstå bruk av pedagogisk dokumentasjon i et sosiokulturelt læringsperspektiv. Det er ikke enkeltbarns måloppnåelse i forhold til læring som skal dokumenteres. Man kan derfor konkludere med at det er ulike gruppers læringsprosesser som kan dokumenteres i barnehagen ved hjelp av pedagogisk dokumentasjon, eller læringsprosesser omkring hva barnehagen som læringsarena kan være.

5. Metoder og forskningsprosessen

I dette mastergradsarbeidet var jeg først på besøk i barnehagene og så på dokumentasjonen som er tilgjengelig for en utenforstående på besøk. For å gå dypere inn i hvordan de ser på sammenhengen mellom dokumentasjonsarbeid og barnehagen som læringsarena, intervjuet jeg noen i personalet i de barnehagene jeg fikk besøke.

Metodene jeg bruker er kvalitative, og de baserer seg på det kunnskapssyn som kalles konstruktivismen. Hva som kjennetegner dette paradigmet, vil jeg gå inn på i kapittelet kunnskapssyn. Deretter vil jeg se på hvilken betydning et slikt kunnskapssyn får for mitt arbeide, og gå gjennom hvordan jeg har gjennomført min datainnsamling.

5.1. Kunnskapssyn

Hva kjennetegner et paradigme, som gir retning for hvordan man forstår kunnskapen man søker? Begrepet paradigme stammer fra Tomas Kuhns bok *The structure of Scientific Revolution* fra 1970. Postholm (2005) kaller paradigmer omfattende teorier, som rommer de andre teoriene forskeren støtter seg på. Hun sier at disse teoriene er et uttrykk for hvordan man oppfatter verden, altså et verdenssyn. Teorihierarkiet presenterer hun slik:

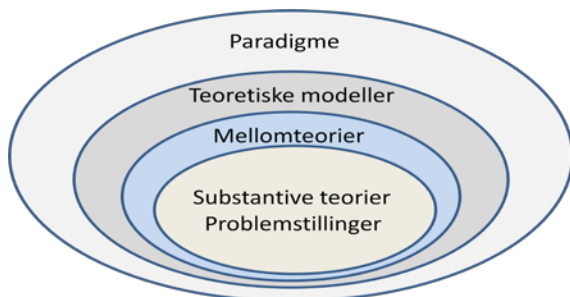


Fig. 1. Oversikt over ulike teorier (opt.cit.: 20).

Fjelland (1999) tolker Kuhn slik: Når man er kommet til et nivå som kan kalles vitenskapelig innenfor et fagområde, har man arbeidet fram ett sett av kriterier for hva som er *relevante fakta*, det vil si hvilke faktiske forhold man skal bry seg med, og hvordan man skal beskrive og tolke disse. I tillegg har man utviklet metoder for å avgjøre om en teori er god eller dårlig. Det vil si at man har noen regler for hvordan man skal gå fram når man skal studere noe. "Slike regler, som er felles for vitenskapsfolk innenfor et begrenset fagområde, kaller Kuhn "paradigmer" (opt.cit.:112). Kuhn presenterte mange forståelser av begrepet paradigme i boka si, men det som er sitert over kan ses på som relevant i forhold til et vitenskapelig arbeide, som en mastergrad er.

Jeg har allerede sagt at jeg jobber innenfor et konstruktivistisk paradigme, og her oppfattes kunnskap som en *konstruksjon* av forståelse og mening, når mennesker møtes i

sosial samhandling (Postholm 2005). Dette paradigmet gir det mening å bruke når man jobber med prosesser som foregår mennesker i mellom, og teorien bygger på at sosiale, kulturelle og historiske forutsetninger som mennesker lever under, har betydning for menneskers oppfatninger og forståelser av verden rundt seg.

For mitt arbeid betyr forståelsen av at jeg jobber under et konstruktivistisk paradigme, at jeg har valgt å bruke kvalitative metoder fordi barnehagen er et sted hvor mennesker møtes i sosial samhandling. Læring er også en prosess som foregår i mennesker og mennesker i mellom, og kan derfor belyses ved hjelp av kvalitative metoder, sjøl om en anerkjenner at det ikke nødvendigvis trenger å være den eneste mulige tilnærmingen.

5.2. Kvalitativ metode

Kvalitativ metoder er en forskningstradisjon som har vokst fram under tvilen og skepsisen som oppsto mot modernitetens prinsipper med uoppnåelige mål om absolutte sannheter. Metodene er mye brukt innenfor samfunnsvitenskapene og humaniora, som ser vitenskapelig på samfunn og mennesker. Når forskningen omhandler samfunn og mennesker tangerer den verdier og ideologiske standpunkter, og objektivitet som ideal slik den fantes i tidligere paradigmer, ble etterhvert problematisert. Kunnskapssøkenen skal være preget av nøyaktighet og systematikk, og transparens og åpenhet anses som viktig. Andre med fortrolighet til temaet, skal kunne følge forskerens beskrivelser, fortolkninger og resonnement for kunne komme fram til samme tolkning, eller en annen (Sohlberg og Sohlberg 2001).

Postholm (2005) sier at ”å forske kvalitativ innebærer å forstå deltakerens perspektiv”. Det samme sier Kvale og Brinkmann (2009:21) om det kvalitative forskningsintervju. ”Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side”. Metoden anses for å være egnet for å gå i dybden på forståelsen og refleksjonen mennesker har om et bestemt fenomen, for på en systematisk måte å kunne bringe fram ny kunnskap om denne forståelsen. Forskningsprosessen kan ha ulike tilnærminger som for eksempel å forstå et fenomen, med utgangspunkt i fenomenologien, beskrive en kultur som er en etnografisk tilnærming, eller se på et kasus som også kan være beskrivende tilnærming.

5.2.1 Kort om intervju

Et intervju er en situasjon som skapes mellom to (eller flere personer) – en interpersonlig situasjon. Det er en samtale om et emne av felles interesse (Kvale og Brinkmann 2009). Kunnskapen skapes i skjæringspunktet mellom den som intervjuer og forskningsdeltakerens synspunkter. Kvaliteten på kunnskapen er avhengig av intervjuerens

ferdigheter i det å intervjuer, og deltakerens kunnskaper om temaet som det søkes kunnskap om. Sjølv intervjuet er bare en del av en intervjuundersøkelse, og prosessen består også av de andre fasene som jeg er i ferd med å beskrive, fra tematisering, til planlegging, intervjuing, transkribering, analyse, verifisering og tilslutt rapporten. (opt.cit)

Terskelen for å gjennomføre et intervju trenger ikke være stor, man trenger en lydopptaker, og en forskningsdeltaker, og noen spørsmål. Men kvaliteten er avhengig av at man har tenkt gjennom alle fasene i prosessen, før man ”begir seg ut i den store verden”.

Kvaliteten på dataene er også avhengig av at man klarer å skape en situasjon der forskningsdeltakeren føler seg trygg og fri til å dele kunnskapen sin, og samtidig gjør det på en slik måte at hans eller hennes integritet ikke støtes på en uetisk måte.

5.2.2 utfordringer for forskeren – situert, forforståelse, tolkningsmangfoldet

5.2.2.1 *Situert*

Å forske kvalitativt er en situert aktivitet (Postholm 2005). Forskeren er på et bestemt sted og utfører sin forskning, og det hun finner er knyttet til dette stedet. I tillegg er det knyttet til tidspunktet forskningen foregår. Siden kunnskapen konstrueres mellom menneskene, vil den endre seg over tid. Samtidig er tanken at dersom forskeren har valgt sine forskningsdeltakere og forskningssted med omhu, vil den forståelsen som skapes, også kunne si noe om flere som lever i en lignende situasjon.

Forskningen er et bilde av deltakernes perspektiv i et bestemt forskningsfokus, og det vil ”være en nær sammenheng mellom forskerens teoretiske ståsted, de forskningsspørsmål som stilles, metoden som velges, og måten datamaterialet blir samlet inn, analysert og presentert på” (opt.cit.:37). Det er forskeren som bestemmer forskningsfokuset. Tolkningen av materialet vil derfor også være knyttet opp mot meg, det vil si forskerens forforståelse, og hvor i prosessen jeg er når det gjelder tolkningen av teorien jeg bruker. I så måte er også oppgavens resultat, situert i tid og rom. Dette handler om det perspektivet jeg har valgt å belyse dataene med, og hvilken betydning det har for hva som blir spørsmålene mine i intervjuene, perspektivet jeg har i møte med dataene, og hva som blir tolkningen av informasjonen jeg har fra mine forskningsdeltakere. Dette er akseptabelt så lenge man jobber under det konstruktivistiske paradigmet, men ville vært uakseptabelt dersom jeg hadde jobbet under det positivistiske paradigmet, hvor kunnskap anses å være objektiv, og ikke skapt mellom subjekter. Jeg vil derfor kort beskrive min forforståelse i kapittelet under.

5.2.2.2 Hvem er jeg, og hvilken betydning har det for min forforståelse?

Min yrkeskarriere er delt i to. I den første delen av den, utdannet jeg meg innen elektronikk, og jobbet 10 år som sivilingeniør. Det vil si at jeg kommer fra et naturvitenskapelig miljø, og ble oppdratt til naturvitenskapelige metoder. Jeg vokste altså opp under et positivistisk paradigme, og jeg kjenner at i arbeidet under et konstruktivistisk paradigme, kommer min gamle sosialisering opp og stiller strenge spørsmål til meg om hvorvidt kunnskapen jeg prøver å ta fram, kan anses som gyldig.

De neste 10 årene har jeg brukt på barnehagen som institusjon, først som forelder (de siste tre årene av min karriere som sivilingeniør). Deretter som student på bachelorutdanninga på DMMH, 3 år som pedagogisk leder i en friluftsbarnehage, samtidig som jeg startet studiene på mastergradsnivå.

I løpet av studiene, ble jeg veldig fasinert av begrepet danning, og det har ført meg inn i undring over hva læring er, og endelig til arbeidet med denne oppgaven.

I førskolelærerutdanninga, slik den var utformet når jeg gikk der, hadde vi ikke mye teori om læring. Vi møtte Piaget, Vygotsky og utviklingspsykologi. I den utstrekning vi hadde noe om sosiokulturelle teorier, oppfattet ikke jeg det. Derimot hadde vi mye teori om lek og sosiale samspill og viktigheten av det, og selvfølgelig om viktigheten av å arbeide med fagområdene tverrfaglig. Utdanningen min skjedde under Rammeplanen fra 1996, mens jeg begynte som pedagogisk leder i det Rammeplanen fra 2006 var under innføring.

Dette bærer nok min tilnærming til barnehagen som læringsarena preg av. Den bærer også preg av den begeistring jeg oppfatter barn som har gått i barnehagen, har i forhold til barnehagen sin. Om dette tenker jeg at barnehagen har lyktes med noe som skolen kanskje ikke lykkes med på samme måte, nemlig i å møte barna innholdsmessig, med noe som de ser tilbake på med glede. Det er særlig skolen hvor ”de voksne bestemmer hele tida”, som kontrasteres mot barnehagen som ga barna mulighet til en viss selvbestemmelse på hva tida skal brukes til. Dette har barna tydelig opplevd som positivt. Dette tillegger jeg den økende bevissthet på barns rett til medvirkning, men også det bevisste arbeidet med sosial kompetanse som har foregått i barnehagen i mange år.

5.2.2.3 Tolkning mangfoldet

Kunnskapen og forståelsene jeg jobber med er konstruert av mennesker og konteksten for denne masteroppgaven er barnehagen. I tillegg er den situert, og resultatet av analysene er knyttet til meg som kunnskapssøker. Dette gir en del etiske dilemma som må belyses. Et

aspekt er for eksempel maktforholdet mellom meg som intervjuer, og forskningsdeltakerne mine. Etter intervjuet, er det jeg som tar dataene med meg og belyser dem gjennom de ”teoribrillene” jeg velger å bruke på det gitte tidspunkt. Dette skal være en belysning som skal være faglig fundert, gjennom den kunnskapen jeg har ervervet meg om temaet, men likevel vil jeg og min forforståelse, legge visse føringer for hva som blir resultatet. Kvale og Brinkmann (2009:224) uttrykker noe av dette dilemmaet slik:

Er det intervjueren som eier meningene som skapes i et intervju, idet han eller hun fortolker det ut fra sin utvalgte kontekst? Eller skal de opprinnelige ”forfatterne” til intervjuutsagnene være med på å bestemme fortolkningen og formidlingen av deres historier? Dette dreier seg ikke bare om fortolkningsvaliditet, men om etikk og makt, og om retten og makten til å tillegge andres uttalelser en bestemt mening.

Derfor er kravet om transparens som tidligere nevnt, så viktig i et slikt arbeid. Tolkningene skal være mulig å gjøre for andre, og de kan også føre til et annet resultat. Det er viktig å være bevisst at det ikke finnes kun en riktig tolkning av det datamaterialet som er samlet inn.

5.3. Gjennomføringen av intervjuene

5.3.1 Kort om hva som ble gjort.

I dette arbeidet har jeg jobbet med 3 barnehager. To av dem ligger under sammen enhet, og er med i et Reggio Emilia nettverk, og måten de arbeider er inspirert av Reggio Emilia pedagogikk. Den tredje barnehagen har ikke hatt noen tilknytning til Reggio Emilia pedagogikk, men har nylig fått ny eier som bruker Reggio Emilia pedagogikk. Alle tre barnehagene driver mye med pedagogisk dokumentasjon. Tabellen under inneholder en oversikt over de tre barnehagene. Alle dataene er kodet, og hver barnehage har fått en bokstav, henholdsvis A, B og D, som alle navn er kodet etter.

Enhet	Barnehage	Type	Avdelings navn	Avdelings Type	Forsknings deltaker	Rolle	Reggio Emilia
AB	Alveskogen	Avdeling	Alvene	Småbarn	Anna	Pedleder	Ja
	Bærskogen	Base	Blåbær	Storbarn	Bella	Assistent	Ja
		Base	Brombær	Storbarn	Beate	Pedleder	Ja
D	Dyreskogen	Avdeling	Due	Aldersblandet 1-6 år	Daniel	Pedleder	Nei
		Avdeling	Delfin	Aldersblandet 1-6 år	Dordi	Pedleder	Nei

Jeg har vært på besøk i alle tre barnehager, snakket med styreren, og fått tillatelse til å gjennomføre mitt forskningsprosjekt. Jeg sendte et introduksjonsbrev om prosjektet til begge styrerne, og et annet introduksjonsbrev til dem som har vært mine forskningsdeltakere. Introduksjonsbrevene finnes i vedlegg 4 og 5.

I den Reggio Emilia inspirerte enheten, ble jeg invitert til å være med på deres planleggingsdager på høsten. Der presenterte alle avdelinger eller baser et prosjekt som de har jobbet med i løpet av det året som lå bak dem, eller som de hadde begynt med ved barnehageårets start. De fleste hadde laget en presentasjon på Windows Moviemaker, og de som ikke hadde det, viste bilder og tekst i Power Point presentasjoner. I ukene etter fikk jeg lov til å vandre rundt på alle basene og avdelingene, og se på den dokumentasjonen som var tilgjengelig på veggene og i bøker og hørte på det de ansatte kunne fortelle. Jeg valgte meg ut 3 prosjekter som jeg syntes virket interessante og 3 av de som hadde jobbet med de prosjektene var villige til å være mine forskningsdeltakere. Vi avtalte intervjuetid, og intervjurunden gikk over flere uker. I den tredje barnehagen besøkte jeg alle avdelinger og så på dokumentasjonen på veggene, da jeg hadde min samtale med styreren. Med henne avtalte jeg senere intervjuetid, og hun foreslo hvem jeg skulle intervju. Samtalen med styreren ble gjennomført før jul, og intervjuene ble gjennomført etter jul.

5.3.2 Valg av barnehager

Siden man i kvalitativ forskning, søker å gå i dybden på et tema, blir et hensiktsmessig utvalg av betydning (Postholm 2005). Det vil si at man søker etter informasjonen der man tror den best vil kunne finnes.

Siden mitt forskningsspørsmål omhandler pedagogisk dokumentasjon, ble et viktig kriterium for utvalg av barnehager at de måtte ha en viss erfaring med pedagogisk dokumentasjon.

Det neste jeg vurderte var om jeg bare skulle jobbe mot barnehager som arbeider etter inspirasjon fra Reggio Emilia pedagogikken, eller om andre barnehager også var interessante. Jeg kom til at begge typer barnehager ville være interessante, fordi bruk av pedagogisk dokumentasjon er et verktøy som brukes i alle typer barnehager, og ikke bare i de barnehager som jobber etter inspirasjon fra Reggio Emilia pedagogikken.

Så vurderte jeg om jeg skulle jobbe bare med grupper i alderen 3-6 år, eller om jeg også skulle se på grupper med barn fra 1-3 år. Jeg kom fram til at jeg skulle inkludere alle aldre, ut i fra et syn om at læring finner sted i alle aldre, og hvis det viste seg at det er en forskjell i hvordan man arbeider i forhold til læring og pedagogisk dokumentasjon når man ser på alder, så ville det være fint å ha mulighet til å få det fram.

Antallet forskningsdeltakere er også en faktor som er av betydning. Her må man ta hensyn til undersøkelsens størrelse og tilgjengelige ressurser, samtidig som man vurderer om antallet man velger vil gi tilstrekkelig med data. Postholm (opt.cit.) refererer til ulike antall,

som varierer mellom 3 til 25 avhengig av hvilke kilder hun referer til. Kvale og Brinkmann (2009:129) svarer enkelt på dette spørsmålet. ”Intervju så mange personer som trengs for å finne ut det du trenger å vite.” Jeg landet på 5 stykker. Stort nok til å gi et visst omfang på dataene, lite nok til at mengden data blir overkommelig.

For å finne barnehager som kunne gi meg forskningsdeltakere som oppfylte kriteriene over, brukte jeg internett, og praksiskoordinatoren på DMMH. Internett brukte jeg til å finne barnehager i Reggio Emilia nettverket i byen, og av dem valgte jeg en barnehage som hadde vært i drift siden 2005. Det vil si at jeg kunne gå ut i fra at de har flere års erfaring med dokumentasjonsarbeid. For å finne en barnehage som dokumenterte mye, uten å ha tilknytning til Reggio Emilia pedagogikken, brukte jeg praksiskoordinatoren til DMMH. Hun anbefalte en barnehage hun visste dokumenterte mye. Det jeg endte opp med, var en enhet med 2 barnehager, en basebarnehage som startet opp i 2005, og en avdelingsbarnehage som er mye eldre. I tillegg ble det en privat barnehage med aldersblandede grupper 1-6 år, og 3 avdelinger.

5.3.3 Kort om Intervjuguiden

Jeg valgte å bruke en strukturert tilnærming gjennom å lage en intervjuguide. I intervjusituasjonen lot jeg guiden være veiledende, og følte meg ikke tvunget til å forholde meg bare til den. Den ble likevel en uvurderlig støtte, både i forhold til å holde meg til tema og det jeg lurte på, og slik at jeg ikke gikk meg vill i flommen av informasjon som jeg møtte.

I arbeidet med å komme fram til en intervjuguide valgte jeg å støtte meg på Kvale og Brinkmann (2009). Jeg startet med undersøkelsens tematisering, og formulerte forskningens hvorfor, hva og hvordan. Etter en beskrivelse av mine hva, hvorfor og hvordan, definerte jeg mine forskningsspørsmål og ut fra dem mine intervjustørsmål. Dette er en grei måte å skille mellom de mer teoretiske spørsmålene, og de spørsmålene man kan stille i møte med hverdagen hos de personene man er på besøk hos. Oppsettet jeg brukte er presentert hos Kvale og Brinkmann s 145. For meg var det en grei måte å få oversikt over det jeg ønsket å finne ut. Et lite utdrag av tabellen min er vist i vedlegg 1.

Etter dette laget jeg en intervjuguide med intervjustørsmålene, hvor jeg delte spørsmålene mine inn i essensielle spørsmål, skrevet i rødt, og mulige oppfølgingsspørsmål, skrevet i svart. Et lite utdrag fra intervjuguiden er vist i vedlegg 2.

Under intervjuene viste det seg at guiden var i overkant detaljert, og at jeg heller ikke kom til å bruke alle spørsmål som jeg hadde kategorisert som essensielle. Det viste seg at jeg holdt meg stort sett til de spørsmålene jeg hadde sett på som essensielle. De fleste av

forskningsdeltakerne mine hadde mye på hjertet, og guiden var en grei hjelp til å holde seg til temaet. En oversikt over de spørsmålene jeg brukte i alle intervjuene finnes i vedlegg 3.

5.3.4 Transkribering

Kvale og Brinkmanns (2009) kapittel om transkribering ga en bevisstgjøring på forskjellen mellom talespråk og skriftspråk, og at talen når den er skrevet ned, ikke nødvendigvis er så klar som en skrevet tekst kan være. Dette skjer blant annet fordi man via lydbåndet og transkriberingen mister mye av kroppsspråk og mimikk som gir informasjon i tillegg til det som blir sagt. I tillegg tenker man mer igjennom hvordan man formulerer seg når man skriver, enn når man snakker.

Informasjonen man skal hente ut av intervjuene, avgjør hva man legger vekt på under transkriberingen. Jeg var på jakt etter hva mine forskningsdeltakere forstår og mener om de temaene jeg tar opp. En konversasjonsanalyse var ikke det jeg skulle gjøre, så en nøyaktig angivelse av pauser, mellomlyder med mer var ikke nødvendig.

Min transkribering utviklet seg til å bli et blandingspråk av bokmål og dialektord. Bokmål der ordet kan lett misforstås som andre ord når det står i dialekt, og ellers mye av dialektordene. Det gikk raskere å skrive ned. Jeg endte opp med å høre svært korte sekvenser, ta pause og skrive det ned. Etter at alt var skrevet ned, lyttet jeg gjennom intervjuet en gang til, samtidig som jeg leste teksten og rettet der jeg hørte ulikheter. Det var forbausende å se at på selv korte lyttesekvenser, kunne jeg ha stokket på ord. Alle ordene var som regel med, men jeg hadde endret rekkefølgen på dem. Sjøl om meningsinnholdet stort sett ble likt, valgte jeg å rette opp, slik at intervjuteksten skulle bli mest mulig lik det som ble sagt. Dette sa meg noe om at transkribering er et nøyaktighetsarbeid, som det er lett å tro man har utført godt nok, men at man kan lure seg sjøl i forhold til det.

Jeg har vært konsekvent på å bruke ”jeg” istedenfor ”æ” fordi for meg øker det lesbarheten, og delvis til bokmål ellers når det gjelder andre pronomen.

Kvaliteten på opptakene mine er forholdsvis god, og det er bare noen få tilfeller hvor jeg ikke klarer å høre hva som blir sagt.

I intervjuet med Anna, et intervju med en svært narrativ struktur, valgte jeg ikke å skrive ned alle mine ”ja”, som respons mens hun snakket. Det ville bare delt opp fortellingen, og gjort den mer uoversiktlig. I noen av de andre intervjuene hvor det narrative ikke var så utpreget, ble det mer naturlig å ta med denne vekslingen i dialogen. Men jeg har ikke gjort det i alle tilfeller, mest for ikke å stykke opp en fortellende sekvens.

Intervjuene slik de er transkribert viser forskningsdeltakernes sine fortellinger om hvordan de dokumenterer og tenker om læring. De inneholder svært mye informasjon, og jeg har vært heldig med valg av forskningsdeltakere. Kunnskapsrike mennesker, med hjertet i barnehagen.

5.3.5 Samarbeidet med forskningsdeltakerne

Jeg startet alle intervjuene med å fortelle om prosjektet mitt, bakgrunnen, og hva jeg prøver å finne ut. Jeg forklarer også kort hvordan jeg hadde delt inn intervjuguiden min med gjennomgang av et konkret prosjekt, generelt om læring, generelt om pedagogisk dokumentasjon og om knytningen mellom disse.

Ved avslutningen snakket jeg litt om hva jeg oppfatter ligger i å bli betraktet som forskningsdeltaker, og om synet om at vi konstruerer kunnskap sammen. Jeg fortalte om min intensjon om å bringe tilbake det jeg finner til dem, for å høre om de kjenner seg igjen i det jeg har kommet fram til. Denne intensjonen rekker jeg ikke å gjennomføre, før etter innlevering. Alle har vært svært imøtekommende, og har bedt meg komme tilbake dersom jeg trenger å spørre oppfølgingsspørsmål. Jeg er takknemlig over å ha fått lov til å jobbe sammen med 5 dyktige representanter for norske barnehage.

5.3.6 Analysen av intervjudataene

I analysen av intervjudataene har jeg kommet fram til noen kategorier som jeg mener vil si meg noe om forskningsspørsmålet mitt i lys av teorien. Kategoriene sier enten noe om læring, om barnehagen som læringsarena, eller om aspekter ved arbeid med pedagogisk dokumentasjon. Kategoriene var ikke utviklet på forhånd, og oppsto ad hoc under analysen, relatert til oppgavens tema, fokus og innhold. I tillegg merket jeg meg flere kategorier som var interessante i forhold til dataenes innhold, men som ikke var relevante i forhold til problemstillingen. Kategorier kan utvikles på forhånd eller ad hoc i følge Kvale og Brinkmann (2009).

Jeg merket alle sekvenser i datamaterialet som kunne knyttes til en kategori, med en kode. Deretter ble de kopiert inn i ett nytt dokument og lagt under kategorien. Ved hjelp av teorien prøvde jeg å fortolke meningsinnholdet i dialogene. Dette kalles en meningsfortolkning, og innebærer en dypere og mer kritisk fortolkning av teksten (opt.cit.). Meningsfortolkningen ga i flere tilfeller flere mulige tolkninger av meningsinnholdet.

5.3.7 Gyldighet og kvalitet på data

Validitet handler om å se på gyldigheten i dataene. Vil metodene som er valgt gjøre at en undersøker det man tenker de skal undersøke? I kvalitativ forskning kan dette ses på, på ulike måter. Kvale og Brinkmann (2009) presenterer mange diskusjoner med hensyn til validitet. De ser på intervjuforskningens objektivitet, og belyser validitet i forhold til det håndverksmessige, til kommunikativ validitet og pragmatisk validitet. Dette favner for vidt i forhold til volumet jeg har til rådighet for denne oppgaven, og jeg vil derfor bare se på håndverksmessig kvalitet. Jeg mener jeg har belyst min håndverksmessige kvalitet i kapittelet om *Kvalitativ metode*, og *Gjennomføringen av intervjuene*.

”*Rehabiliter* har med forskningens konsistens og troverdighet å gjøre” (opt.cit: 250). Den kan undersøkes i forhold til det som foregikk under intervjuene, i transkriberingen, eller i analysen. Både transkriberingen, og analysen er belyst i kapitler over. I forhold til å jobbe under et konstruktivistisk paradigme, hvor en ser på kunnskapsproduksjon som noe som skjer mellom mennesker i dialog og andre sosiale situasjoner, kan det for en uerfaren intervjuer være fristende å komme med egne tanker og ideer om det som er tema. ”Man produserer jo kunnskapen sammen”, kan man tenke. Dette står i motsetning til å være nysgjerrig utforskende, og hele tida å være på jakt etter hvilken forståelse og mening forskningsdeltakeren legger i det som er tema. Dette kan påvirke forskningsresultatets reliabilitet, i form av at spørsmålene kan bli ledende (opt.cit). Jeg ser at jeg i noen sekvenser har latt meg lokke inn i dette med å bidra til hvilken mening som kan legges i begrepene, og at det i noen tilfeller svekker tilliten til innholdet i dataene når det skjer. Jeg har da valgt å se bort i fra disse delene av intervjuene i analysen.

Generaliserbarhet handler om resultatene er bare av lokal interesse, eller om de kan overføres til andre liknende situasjoner (opt.cit). Mine data er kontekstavhengige. Men det er mulig å si at de kan gå i retning av å være generaliserbar i forhold til andre kontekster som ligner på den jeg har samlet data i. Her vil det være at de f.eks driver med pedagogisk dokumentasjon, eller har fokus på barns medvirkning.

6. Presentasjon analyse og drøfting av intervjuene

I dette kapitlet presenterer jeg mine data fra intervjuene, og drøfter hva analysen ved hjelp av de teoretiske perspektivene jeg har valgt, kan lede fram til. Andre med en annen forforståelse, kan komme til å legge vekt på andre data og andre deler av de teoretiske perspektivene enn jeg. Analysen er gjennomført som beskrevet i kapittel 5.3.6.

Kategoriene mine kan knyttes til læring, til hvilken innvirkning pedagogisk dokumentasjon har på hverdagen og læringsprosessene og til problemstillingen, *hvordan knyttes bruken av pedagogisk dokumentasjon til ideen om barnehagen som læringsarena*. Jeg har valgt å la kodene på sitatene stå, slik at det vil være lett å gå inn i datamaterialet og se sitatet i sammenhengen det er sagt. Mine forskningsdeltakere er Anna, Beate, Bella, Daniel og Dordi.

6.1. Sosiokulturelt syn på læring

Å svare på hva læring er, kan være vanskelig fordi ordet har både et faglig og et hverdagslig innhold. Det er et ord som vi tilstedighet bruker i hverdagen, kanskje uten en gang å tenke over hvilke betydninger vi legger i ordet. I denne sammenhengen går jeg inn i det faglige innholdet i ordet, og det har også mine forskningsdeltakere gjort, uten å ha den teoretiske forforståelsen som jeg har mulighet til å skaffe meg. Det er min tolkning at alle syntes dette var et vanskelig spørsmål, og det er jeg enig i. Det er vanskelig å svare godt på hva læring er.

Lave og Wengers bok *Situated learning* fra 1991 ga et nytt perspektiv på læring, som noe som går ut over det som foregår i læringsinstitusjoner. De kom med ideen om at læring foregår overalt og alltid, og at det er et grunnleggende sosialt fenomen (Dysthe 2001).

Alle forskningsdeltakerne mine uttrykker mer eller mindre et sosiokulturelt syn på læring. Både Daniel og Dordi gir uttrykk for dette, og de skiller mellom det smalere skolerettede synet på læring, og det sosiokulturelle perspektivet på læring, som Daniel kaller *læring*.

D15 Daniel om hva læring er:

Men jeg tenker læring foregår heile tida. (..) Og læring e jo det å tilegne seg ikke nødvendigvis kunnskap, men nye erfaringer og nye måter å gjør ting, og sjå ting på en litt anna måte, både for unga og voksen. Og få løfta blikket litt. Og få noen opplevlsa som gjør at du utvikler deg. Og det kan vårra alt fra at en ett åring lærer seg å drikk av en vanlig kopp. Det har vi hold på med i dag, og der e det læring på høgt nivå altså. Det e jo om å gå et skritt videre. (...) Men målet e jo utvikling. (...).Vi har jo ett til seks års alder så vi har jo læring på så utruleg mang måta. Jeg – altså – Det jo noe som heter skolsk læring og så e det noko som det ikke e noe begrep på som foregår veldig mye i barnehagen som e – vi kan jo egentlig kall det læring – (..)

De fremhever forskjellen på en institusjonell, formell læring, og en læring som foregår i alle sosiale sammenhenger i barnehagen, knyttet til tid, sted og aktivitetene. Altså at alle aspekter ved fellesskapet, gir situasjoner hvor barn lærer (Gjems 2011).

Beate sier også noe om at læring foregår i alle de sosiale sammenhengene i barnehagen, og at den er situert.

B35. Beate om hva læring her.

Beate. Det e så mye. Og læring kan jo være alt, så lenge du er – så lenge du e på en måte. Så e du i en læringsprosess. Ja.

I. Det e noe med menneskets væren da.

Beate. Ja. For du e stadig i en læringsprosess så lenge du e tilstede i - her. Og det samma tror jeg e med ungan og. Og ka e nødvendig læring, ka e viktig læring? Ka. Ja.

I tillegg hadde jeg et spørsmål om læring hvor jeg hadde satt opp ulike ord som forslag til å beskrive hva som kan foregå i et prosjekt eller en læringsprosess. Disse ordene var *formidling, undersøkelser, finne svar sammen, samarbeid, dialog, undring, bearbeiding i leik*. Tanken min var at dette ville fortelle meg noe om det var det relasjonelle og sosiale, eller om det var formidling og overføring av kunnskap, som sto sterkest i synet på hva læring er. De gjennomgående svarene var vektlegging av ordene samarbeid, dialog, undring, og deretter kom i tillegg å finne svar sammen, og bearbeiding i leik. Undersøkelser var også oppe, og Dordi vill ha med ett snev av formidling.

Vektleggingen av ordene undring, dialog og samarbeid, kan ses i sammenheng med hvordan språkets betydning vektlegges i sosiokulturell teori, sammen med synet på at det er en kollektivt deltakende prosess med vekt på kontekst og interaksjon. Baktin la vekt på hvordan kommunikasjon kan oppfattes grunnleggende dialogisk, og hvordan mening og forståelse oppstår som et samarbeid mellom to parter. (Dysthe 2001).

Jeg ser ingen forskjell i synet på læring i de tre barnehagene i forhold til hvorvidt de beskjeftiger seg med Reggio Emilia pedagogikk, eller ikke. Jeg tolker dette dit hen at det er likheter som er skapt gjennom at de alle tre ligger innenfor den skandinaviske barnehagetradisjonen hvor en sosialpedagogisk tradisjon med vekt på et vidt, helhetlig syn på læring, med vekt på omsorg, leik og læring, har vært det gjeldende (Alvestad 2010).

Jeg synes det er interessant at alle forskningsdeltakerne mine uttrykker et sosiokulturelt syn på læring, uten at de tilsynelatende har kjennskap til dette perspektivet på læring. Dette sier noe om hva tradisjonen har brakt med seg. Det sier noe om hva fokuset på medvirkning og Berit Baes anerkjennende relasjoner, leik og sosial kompetanse har betydd for barnehagen som læringsarena. Jeg antar at en av grunnene til at et sosiokulturelt syn på læring blir så framtrædende, har noe med at man i barnehagen jobber med små barn. Jo yngre barna er, jo

lettere er det å se på alt som læring, fordi det faktisk er det. De små barna deltar i praksisfellesskap som lærer dem å bli mennesker i den kulturen de vokser opp i. Dette sier meg noe om at det kan styrke barnehagen som læringsarena, hvis de ansatte får en bedre kjennskap til et sosiokulturelt syn på læring.

6.2. Konsolidere kunnskapen, eller bygge sosiale fellesskap?

Flere av forskningsdeltakerne mine, snakker om dokumentasjonen som hjelp til å gå tilbake og huske det de har vært med på og minnes erfaringene de hadde. Dokumentasjonen gjør hendelsene synlig, ved at barn og voksne bruker det som henger på veggen. De beskriver hvordan barna vender tilbake til dokumentasjonen så lenge den er tilgjengelig.

D38. Dordi om hvordan barna bruker dokumentasjonen når den er tilgjengelig.

Dordi. Ja. Dem er jo ganske sånn velvillige sånnda, at når det henger noe oppe, når det henger noe på en vegg, som dem ser, så er det jo utrolig ofte at dem går bort og skal snakke sammen. Ikke det at det blir et sånt stort møte ut av det. Men at det skjer liksom der og da og med litt korte snutter.

(...)

B16. Bella om hvordan barna bruker dokumentasjonen når den er tilgjengelig.

Bella. Det e ofte jeg ser at ungan står og ”husker du da vi gjør det, og husker du ka vi sa da og” liksom I. Så det at det e en dokumentasjon gjør at dem husker ka dem sa sjøl - bedre?

Bella. Ja det gjør dem ja, for dem vet at vi har dokumentert og skrevet ka dem sa, ja

I. Og det gjør at dem husker det bedre, også eller...

Bella. ”Husker du da vi gjør” Husker du da vi sa det” ”Da vi skreiv ned”. Ja dem huske det ja

Dette kan tolkes på flere måter. En tolkning kan være at barn opplever at det de sier og gjør som viktig fordi det blir dokumentert. Det har betydning i forhold til å lære barn at deres stemme er viktig i demokratiske prosesser. Dette er et viktig aspekt både i Reggio Emilia tenkning, og i forhold til barns rett til medvirkning, men jeg går ikke videre her. En annen tolkning kan være at arbeidet sammen i prosjektet og samtaler om dokumentasjonen som oppstår når man ser på den i fellesskap, skaper nye relasjoner, nye fellesskap og nye vennskap. Dette er interessant i et sosiokulturelt perspektiv, og i forhold til arbeid med sosiale kompetanse i barnehagen. En tredje tolkning kan være at det å vende tilbake til dokumentasjonen konsoliderer kunnskapen om det som skjedde i prosjektet. Konsolidering av kunnskap og erfaringer er velkjent innen læringsteori, dersom en går tilbake til Piaget. Piagets syn var at læring skjedde gjennom en veksling mellom utfordrende aktiviteter og konsoliderende aktiviteter, og at vekslingen mellom dem ble drevet fram av ønsket om likevekt (Lillemyr 2004). Når barna står foran dokumentasjonen og snakker om den, så assimilere de, for å bruke Piagets begrep.

Denne kategorien kan derfor belyses både ved hjelp av det kognitive og sosiokulturelle perspektivet. Det at prosjekter skaper nye relasjoner og vennskap kan si noe om kvaliteten på

de prosessene som foregår i prosjektet og fellesskapet som oppstår rundt dokumentasjonen. Dette har betydning i sosiokulturell vurdering.

Å konsolidere kunnskap er ikke vektlagt i litteratur om pedagogisk dokumentasjon. Dette har nok sammenheng med at ideen om bruk av pedagogisk dokumentasjon som redskap for refleksjon, har sitt utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori. Siden det å oppnå forståelse om noe og skape mening innenfor et område, innebærer hvor godt man deltar i de sosialt organiserte læringsaktivitetene, blir det relevant å vurdere disse, og ikke de individuelle kognitive prosessene, som konsolidering av kunnskap innebærer. Dette betyr at så lenge det ikke finnes mye litteratur som prøver på å se på hva man kan bruke sammen av kognitivt og sosiokulturelt perspektiv på læring, vil ikke dette bli tatt fram som relevant. Dysthe (2001) referer til publikasjoner som går gjennom hva forskere innenfor de to perspektivene på læring er enige om, men foreløpig legges det i de fleste publikasjoner mer vekt på hva ulikhetene innebærer. Dette kan være grunnen til at jeg ikke har funnet noe om konsolidering av kunnskap i forhold til pedagogisk dokumentasjon.

6.3. Om læringsresultatet

Å snakke om læringsresultater handler om å gå inn i temaet vurdering. Når det snakkes om *læringsresultatet i prosjektene* går Dordi og Daniel over til å snakke om konkret kunnskap, fakta og erfaringer, mens Anna snakker om relasjonell læring og den sosiale deltakelsen.

D23. Daniel om hva ungene lærte

Daniel. (...) ganske mye om indisk kvardagsliv gjennom det prosjektet her. Blant anna så har vi gjennom filman da og, vi har spist mat på gulvet med fingran, blant anna. Og ungan bar vatn ut på hauet. Dem skull finn ut da, kolless e det å bårå vatn, hvis du ikke har vatn heim, som du må hent. Og det fikk dem prøv, en del sånne praktiske ting. (...) Så en del sånne erfaringer som dem gjer seg reint praktisk da. Det tror jeg har vorre en ganske viktig læring som har vært om det å sjå at all ikke har det som oss sjøl og. (...)

Det å ha fokus på kunnskap, fakta og erfaringer, bunner i hvordan vi tradisjonelt har sett på evaluering av læring. Ut i fra drøftinga i kapittel 4.3 kan vi se at svarene til Daniel og Dordi speiler en behavioristisk vurderingsmåte. De svarer på hva (hvor mye) barna har lært.

B43. Beate påpeker at hun ikke har nok materiale til å kunne si noe om hva barna lærte

Beate. Ja dem fikk opplev ka samarbeid, jeg kan ikke si ka dem lært.

I. Nei, riktig.

Beate. Nei, for det har jeg for lite materiale på, men dem fikk opplev. Og det jeg opplevd var at dem veldig fort forsto hva det ordet eller konseptet samarbeid var

Beate svarer først at hun ikke kan si hva barna lærte, fordi det har hun for lite materiale om, for så å fortelle om hva hun lært om ungene. Dette er en påminning til alle som driver med vurdering. Det er lett å gå i den fella å tenke at barna har lært det som de voksne planla

de skulle lære, men som Beate påpeker, hun kan bare si noe om det de fikk oppleve. Deretter forteller hun om hva hun har lært om barna.⁵ Dette er hennes svar på hva de som gruppe lærte av prosjektet. Hun uttaler seg bare om det hun har kjennskap til. Svaret hennes kan ikke belyses ved hjelp av de ulike perspektivene på læring, men hun belyser et problem som er viktig i forhold til vurdering. Hun har et poeng i forhold til hvem sitt perspektiv vi bruker når vi vurderer læringsresultat, er det de voksnes, eller er det barnas? Er vurderingsresultatene adekvate i forhold til det de skal si noe om, læringsresultatet?

A23. Anna har veldig fokus på det relasjonelle ungene lært i prosjektet

Barna lært å forhold seg til hverandre i prosessen. Det ble et veldig samhold i barnegruppa fordi vi va på mye forskjellige tura sammen.(...) Så dem va veldig trygg på det å vær i nærmiljøet. Dem ble også veldig trygg på det å generelt vær på tur. (...) Språklig så hadd jo dem en veldig fin utvikling. (...) Og vi tenke at en av grunnan, e at vi delt barnegruppa i mindre gruppa. (...) Også e det det at man prate jo mye når man e interessert i ting, da har man jo behov for å uttrykk seg, for å meddel seg.(...) Og i forhold til turtaking, (..)

Anna svarer på hvordan de sosiale prosessene har vært, og hvordan det relasjonelle og språket har utviklet seg. Hun har sammen med medarbeiderne sine brukt dokumentasjonen som en del av læringsprosessen, og dermed gjort vurderinga til en del av læringsprosessen, og de sosialt organiserte læringsaktivitetene er vurdert. Hennes svar går derfor mer i en retning av sosiokulturell vurdering.

I forhold til læringsresultatet hos barna er det interessant å fremme barnas fortellinger, for å forholde seg til det som Beate var inne på, hva kan vi vite om hva barna har lært? Dette er av interesse i flere perspektiv. Det er interessant i forhold til barns medvirkning, (Rammeplanen 2006), det er interessant i forhold til å få barna til å forstå at deres stemme er viktig i samfunnet (Rinaldi 2009) og det er viktig i forhold til vurdering av læringsresultater og læringsprosessene (Dysthe 2001). Barns fortellinger kan si noe om hva de lærte, hva de opplevde og hvilken mening det de erfarte og opplevde ga dem. Her er vi inne ved noe av essensen ved pedagogisk dokumentasjon som vurdering i forhold til læring. Barnas fortellinger kan fortelle noe om læringsresultat, om prosjektet var meningsfullt for dem, om hvordan prosjektet kan bli meningsfullt, og om hvordan prosessen rundt prosjektet utvikler seg. Dette svarer til Reggio Emilia begrepet lyttende pedagogikk. Men å lytte til hva barns fortellinger kan si oss, er ikke noe som bare må knyttes til Reggio Emilias begrep lyttende pedagogikk.

Hvordan kan vi fremme barns fortellinger ved hjelp av dokumentasjon? Både Daniel og Dordi, er inne på hvordan utviklingen av ukeslutta⁶ går i en retning av å bli mer visuell, og at

⁵ Dette kommer tydeligere fram i andre deler av intervjuet, men det er en lang sekvens, utelatt av plassmangel.

⁶ Ukeslutta er en praksis hvor foreldre får en oppsummering om uka på ulike måter i barnehagen

dette skjer fordi de har forstått at når de gjør det slik, fremmer det barnas historier om hva som har skjedd i denne uka i barnehagen. Ukesluttene blir da ikke lenger de ansatte i barnehagens fortellinger om hva som skjedde, men de går over til å være barnas fortellinger.

D11. Daniel om hvordan bilder kan fremme barnas forellinger.

(...) Det jeg lager på ukesluttan, da prøver jeg å lag mye bilda der og, i lag med tekst. Og det handler om at jeg vil at foreldran og ungan skal bruk det i lag

(...)derfor har jeg begynt å bruk veldig mer og mer bilda i forhold til ukeslutt. Og det har jeg sagt til foreldran på foreldremøte og at jeg gjerne vil bruk mye bilder og, for at jeg vil at dokk skal kunn sett dokk i lag å sjå i lag med ungan.

I mine data er det bare Anna som bruker barnas fortellinger også i forhold til prosjektene. På Dyreskogen handler dette fortsatt om fortellinger om hverdagen.

Å få tak i barnas fortellinger, må ses i sammenheng med ønsket om å få til refleksjonsprosesser ved hjelp av pedagogisk dokumentasjon.

6.4. Om refleksjonen

Refleksjon er et begrep som i stor grad knyttes til innhold, tanker, reaksjoner og fortellinger om prosjekter, med bruk av pedagogisk dokumentasjon som verktøy for å synliggjøre disse. Uten refleksjon er det ikke pedagogisk dokumentasjon. (Brennhovd 2009, Åberg og Lenz Taguchi 2006, Kolle, Larsen og Ulla 2010). Å komme dit at man bruker dokumentasjonen til refleksive prosesser ser ut til å ta tid. Dette arbeidet innebærer flere steg, og avhengig av pedagogisk ståsted, ser denne prosessen litt forskjellig ut. De som kommer i fra barnehagene som tar utgangspunkt i Reggio Emilia pedagogikken, Alveskogen og Bærskogen, har hatt et veldig fokus på bilder som skal opp på veggen. Bildene og eventuell annen type dokumentasjon skal være tilgjengelig for alle som har sin hverdag i barnehagen. De som jobber i Dyreskogen har en litt annen tilnærming, sjøl om bilder står sentralt også hos dem. Der henger det ikke så mye opp på veggene, og de har laget seg en ”digital vegg” isteden, bloggen på hjemmesiden til barnehagen. Dermed blir ikke barnehagens vegger fylt opp med bilder og dokumentasjon på samme måten som det som er idealet i Reggio Emilia barnehager. Samtidig har de refleksjonsprosesser i personalgruppa hvor de bruker praksisfortellinger, men har ikke på samme måte refleksjonsprosesser rundt bildene som blir tatt. Refleksjonsprosessene rundt praksisfortellinger, har de drevet på med lenge, og min tolkning er at de oppfatter seg som dyktige i dette. Deres refleksjonsprosesser er ofte om de voksnes prosesser, men de kan også handle om barn, det kan være barn som gjør noe uønsket, eller barn som overrasker med en kompetanse som de voksne ikke har oppfattet at de har. Praksisfortellinger som Dyreskogen bruker dem, har sin opprinnelse i Louise Birkelands (1998) arbeider omkring dette.

I forhold til bruk av bilder, gir mine forskningsdeltakere uttrykk for at første steg er å lære seg det tekniske i forbindelse med å lage dokumentasjon. Deretter kan man gå i gang med å reflektere over prosjektene. Gode bilder skal prøve å gripe det som skjer, øyeblikket barna er i her og nå. Slike bilder krever bevissthet hos den som fotograferer. Alle mener de fortsatt er i prosessen med å bli bedre på dette, og i Alveskogen og Bærskogen forteller de at de nå er kommet dit at refleksjonsprosessene står for døren.

B21. Bella om å skulle begynne med refleksjon.

Bella. Ja de e vanskelig for vi skal liksom begynn no med det på personalmøter, kor vi skal se litt med kritiske øyne på dokumentasjonene til hverandre og – eller plukk fra hverandre dokumentasjonene og liksom still litt kritiske spørsmål, ka tenkt du der, og koffor gjor du det sånn og ..Så det kan bli litt tøft trur jeg

I. Ja. Du syns det e vanskelig?

Bella. Ja for det blir jo litt hårsårt når det blir ditt eget. Du gjør jo det, men det må en tål. En lærer jo sjøl av det og, veldig mye.

(...)

Bella. Nei, så det kjem til å bli enormt lærerikt det altså,

I. Ja. Så den fasen står dokker foran no?

Bella. Ja

I. Og det e både litt skummelt og

Bella. Ja det bli jo det.

Ja, skal begynn å riv i stykker dokumentasjonen. Latter. Ja, men det kjem til å bli utrolig lærerikt altså.

(...)

Både Beate og Bella snakker om at det er både skremmende og spennende. Begge snakker om de kommende refleksjonsprosessene for de voksne, og lite om hvordan man kan reflektere sammen med barna. Dette forteller noe om at å komme i refleksjonsprosesser med barn krever tid. Når det gjelder de voksnes prosesser krever det mot å skulle se på seg sjøl, og vite at man kan oppdage utilstrekkelighet, sjøl om det også inneholder et potensial for videre utvikling. Her er det snakk om prosesser som kan utvikle barnehagens praksis, og læring om de voksnes holdninger, verdier og praksiser. Dette er aspekter ved barnehagen som læringsarena som ikke omhandler barns læring direkte, men derimot læring barns læring, om de voksnes prosesser og om organisasjonen.

I forhold til barns læring, vil refleksjonsprosessene handle om alle aspekter ved hva de lærte, og ikke bare faktainnholdet. Det vil være de sosiale prosessene, om det var meningsfullt og interessant for barna, om hva barna undrer seg over og vil finne ut av og om hva som kan være interessant for hele gruppen i det videre arbeidet. Som jeg diskuterte under kategorien om læringsresultatet, kan barnas fortellinger være en måte å få vite noe om dette. I det øyeblikket disse er materialisert, kan de bli pedagogisk dokumentasjon. Andre muligheter er samlingsstunder omkring bilder eller arbeider barna har gjort, hvor de voksne noterer ned hva barna sier i samlingsstunda. Anna Åberg (2006) beskriver slike møter flere ganger i boka si, og Anna forteller dette om arbeidet på sin avdeling.

A29. Anna om hvordan de jobber med å få tak i barnas reaksjoner.

Anna. (...)Vi brukt jo veldig mye i samlingsstunda, der va det ungan som tydlig vist at det bildet e vi veldig opptatt av. Da fokusert vi kanskje på, i den samlingsstunda, bare på det bildet. Og tok runde på runde, og notert ka dem sa om det, ka dem fortalt - de eldste, og så hadd vi jo de miste som bare har det her nonverbale språket, ikke sant. Og da notert vi ned, jo hu smile veldig mye. Hu e frampå, og bøye seg veldig fram i stolen, peke. Har lyst til å hold det nært inntil seg, har ikke lyst til å gi det i fra seg, og sånn. I forhold til de minste, så ble det jo mye tolkninga, men vi tolka kroppsspråket veldig mye da.

Arbeidet med dokumentasjon i et prosjekt, kan uttrykkes som en prosess, hvor det er et vekselspill mellom det som gjøres i prosjektet og arbeid med dokumentasjonen.

Dokumentasjonsprosessen er en del av prosjektet, samtidig som det er en vurdering av det.

Denne vekslingen går fram og tilbake, prosjektet går videre, de dokumenterer, de reflekter og prosjektet går videre. Anna beskriver dette når hun forteller om prosjektet, og hvordan det utviklet seg.

Dyste (2001) sier dette om prosessen i forhold til et sosiokulturelt perspektiv på læring. Når deltakinga i prosessen er en del av læringa blir det relevant å vurdere den. Elevene må sjøl delta i vurderingsprosessene, og ikke bare være objekt for vurdering. Og i min analyse blir det sjølsagt barnehagebarna. Denne formen for vurdering blir da på mange måter mer arbeidskrevende, og den stiller andre krav til personalet enn andre mer tradisjonelle kartlegginger av barns læringsresultat gjør. Samtidig er dokumentasjon en integrert del av pedagogikken. Man har større mulighet for å si noe om hva barna har lært, siden det er skrevet ned, fotografert eller dokumentert på en annen måte, og deretter vært gjenstand for ettertanke ved hjelp av refleksjon.

I forhold til pedagogisk dokumentasjon og refleksjon som en del av denne prosessen, blir det derfor en viktig diskusjon å ta, hvilke vurderingsformer man skal bruke, når man skal utvikle barnehagen som læringsarena, slik det ble diskutert i kapittel 4.3.

6.5. Bevegelig praksis.

Hos Kolle, Larsen og Ulla (2010) er pedagogisk dokumentasjon et verktøy som kan gi bevegelige praksiser. Spørsmålet er om det er arbeidet med pedagogisk dokumentasjon som gir bevegelig praksis eller om det er bevisstheten som arbeidet med barns medvirkning gir, som gjør det. Alle tre barnehagene har fortellinger om hvordan praksisen deres er bevegelig ut fra hvordan de oppdager og opplever barnas reaksjoner og deres uttrykte interesser.

Forskjellen mellom barnehagene ligger mer i om temaene i prosjektene opprinnelig ble valgt av de voksne, eller om også de har sin opprinnelse i barns interesser. Daniel og Dordi foreller om prosjekter som blir startet, hvor de voksne har bestemt innholdet, men hvor barna er med på å påvirke hvilke retninger det tar når de først er i gang.

D17. Daniel om hvordan prosjekter utvikler seg

Daniel. (...) Og det syns jeg e mer i barnehagen, at de e mye mer organiske prosjekter, og mer organisk læring, at det e mer runder, og at ungan finn retninga på prosjekter. Og da går vi i den retningen at vi bruker barns medbestemmelse mye da, men framdeles e det jo sånn at vi voksenan e jo i stor grad kunnskapshaveran i barnehagen og. Eee i forhold til sånn rein kunnskap da, når vi hold på med føgla så kan jo vi mer, til en viss grad i hvertfall, enn ungan. Så vi har jo den biten, men ungan har jo biten kolles retning vil dem gå? Ka syns dem e interessant? Ja jeg syns det blir mer organisk, enn den skolske.

Daniel kaller prosjektene organisk, og en mulig tolkning av det er bevegelig. Han sier også andre steder i intervjuet at prosjektene *snirkler seg* av sted. Det er det også mulig å tolke som bevegelig. Det går ikke i en rett, planlagt linje mot målet. De voksne bestemmer tema, barna bestemmer veien videre.

Anna skildrer hvordan hun i enda større grad lar barna få innflytelse på prosjektets innhold og retning.

A17. Anna om hvordan prosjektet finner veien.

Anna. Det e ikke planlagt noen flere aktiviteter utover det utgangspunktet vi har. Kor man ikke vet nokka om kor man e på vei, kor e nysgjerrigheta, tilfeldigheter, undring, som hele tida fører oss videre, altså i et landskap helt uten kart. Det kan føles litt skummelt, og kjenn at du har liksom ikke helt kontrollen på kor det her bær avsted. (...)

Her ser man forskjellen mellom en virksomhet som til en viss grad følger planer, og en som ikke er planstyrt i samme grad når det gjelder hvilke prosjekter man går inn i. Samtidig ser vi at arbeidet med å fremme barns medvirkning, ikke gir så store ulikheter mellom de som har en plan for hva de skal drive med, og de som har et løsere forhold til planer, for hvordan et prosjekt utvikler seg. De som jobber med planer bestemt av de voksne for årets store prosjekt, kan ha små prosjekter som helt og holdent stammer fra oppdagelser de voksne har gjort om barnas interesser. Et eksempel her kan være Dordis fortelling om prosjektet om papirfly.

D40. Dordi om prosjektet om papirfly

(...) Det var noen gutter på avdelinga vår som var så innmari opptatt av papirfly. Det var papirfly, og kan du brette papirfly og – nei, da tar vi papirfly da. Og bretta papirfly i ukesvis, så det var jo veldig sånn – så vellykka tema da på en måte da, for det brukte vi mye, mye tid på. Og fant forskjellig slags papirfly på nett og lærte oss å brette, og hengte på veggen sånn at dem forsåvidt kunne se på det. Vi ble jo veldig inspirert. Jeg lærte meg jo å brette, og det har jeg aldri kunnet brette papirfly egentlig før, (...).

Bevegelig praksis kan innebære et annet forhold til planer. Anna forteller om hvordan arbeidsmåten har flyttet fokus fra arbeid med planer og over mot arbeid med refleksjon over praksis.

A17. Anna om hvordan arbeidet har endret seg.

(..) Mens no så e vi litt løser i snippen og si at i år så starter vi med et prosjektarbeid som omhandler fisk f.eks, som vi hold på med no. Og vi skal start med en aktivitet sånn. Vi vet ikke noe mer enn det. Så når forldran da får plana utover året, så e det mye større vekt på refleksjon over det vi har gjort, enn planer over ka vi skal gjør. Og det er en vesentlig forskjell i de her læreprosessene. Det er mye mer refleksjon over ka vi har gjort, enn planer over ka vi skal gjør. For når man jobber på den her måten, så kan en

måned fram i tid, være fryktelig lang tid. Faktisk være uoverskuelig. Men sånn jobbe vi i forhold til læring her da.

Lignende erfaringer om hvordan fokus flytter seg fra planer til refleksjoner refereres det til i artikkelen av Aud Eli Kristoffersen fra barnehager i Inderøy, i Rammeplanens hefte om medvirkning (Kunnskapsdepartementet 2006).

Bevegelig praksis er en mulig tolkning på hvordan Rammeplanens vektlegging av barns medvirkning kan realiseres. Rammeplanen slik den framstår nå, åpner for dette. Vektleggingen av medvirkning sammen med føringene for dokumentasjons- og vurderingsarbeid slik de ble diskutert i kapittel 3.8, gir grunnlag for å si at det er fellesskapets prosesser som skal vurderes, og alle som deltar i samspillet, også barna, skal delta i vurderingen av virksomheten. Bevegelig praksis handler om hvor detaljert praksisen skal styres av planer. Det at vi i Norge har en rammeplan for barnehagen, gir større frihet enn dersom den hadde vært en minsterettsplan, hvor minstekrav til hva barn skal lære er uttrykt (Søbstad 2007).

Hvilke motsetninger finnes det her? Er riktig at voksne i form av samfunnets føringer, skal bestemme hva barns bevissthet skal ledes mot? Eller skal barns egne ønsker om hva som skal være viktig i deres hverdag, være bestemmende? Pramling Samulesson og Carlsson mener for eksempel helt klart at det skal legges føringer for innhold, mens Reggio Emilia pedagogikken ikke er styrt av læreplaner (Rinaldi 2009, Pramling Samuelsson og Carlsson 2009).

Dette er en viktig debatt i forhold til barnehagen som læringsarena. Det er også viktig i forhold til debatten om Rammeplanen skal bli mer målstyrt eller ikke. Se for eksempel forslag i NOU 2010: 8, om ønsket om å utvikle mål for barnehagens arbeid med lek, omsorg og sosial kompetanse og mål for hva det enkelte barn skal utvikle av basiskompetanse.

7. Avrundning av oppgaven og veien videre

I denne oppgaven har jeg belyst problemstillingen min både gjennom en undersøkelse ute i 3 barnehager, og ved å bringe inn noen teoretiske perspektiv som kan belyse problemstillingen min. Den var

Hvordan knyttes bruken av pedagogisk dokumentasjon i barnehagen til ideen om barnehagen som læringsarena?

Teorien min har vist at det finnes flere muligheter når man skal se på barnehagen som læringsarena. Det er mulig å bare ta utgangspunkt i Rammeplanen, og legge vekt på et helhetlig læringsbegrep og bruk av dokumentasjon på en måte som tilsvare Reggio Emilias pedagogikkens praksis. Vektleggingen av barnas medvirkning er med å understreke dette, og det finnes også flere utsagn i Rammeplanen som kan sies å uttrykke sosiokulturelle ideer om læring. I tillegg har jeg sett på flere andre forslag til pedagogikk som kan brukes som utgangspunkt når man skal realisere ideen om barnehagen som læringsarena. Alle er presentert i kapittel 3.

I gjennomgangen av hva pedagogisk dokumentasjon er, har jeg sett på både teori og andres arbeider. Det å gå inn i ulike perspektiver på læring, har gitt meg en bevissthet om at å jobbe med pedagogisk dokumentasjon i forhold til læring, handler om vurdering. Hvordan vurderingen blir utført, er igjen bestemt av perspektivet på læring. Å jobbe med pedagogisk dokumentasjon handler om å jobbe med vurdering i et sosiokulturelt læringsperspektiv. Vurderingsprosessen i et sosiokulturelt perspektiv, er igjen en del av læringsprosessen, og dette gjør at man ikke kan se disse to adskilt lenger, slik man kan i både et behavioristisk og et kognitivt perspektiv på læring. Denne forståelsen relaterer seg til hva jeg har funnet hos Dysthe (2001).

Kategorien *sosiokulturelt syn på læring*, kan knyttes til forståelsen av barnehagen som læringsarena. Den sier noe om hvordan mine forskningsdeltakere forstår barnehagen som læringsarena. Denne forståelsen må ses i lys av nordisk barnehagetradisjon, og vektleggingen av et helhetlig syn på læring, med *omsorg, leik, og læring*, sosial kompetanse og barns medvirkning. Alle disse faktorene har fremmet et vidt syn på læring, som også det sosiokulturelle perspektivet innebærer. Arbeid med små barns læring, fremmer også et slikt syn. Jo yngre barna er, jo lettere er det å se på alt som læring, fordi det faktisk er det. De små barna deltar i praksisfellesskap som lærer dem å bli mennesker i den kulturen de vokser opp i.

Konsolidering av kunnskap ved hjelp av pedagogisk dokumentasjon, kan ses på som viktig i forhold til barnehagen som læringsarena, dersom en anerkjenner at læring er en

veksling mellom utfordrende og konsoliderende aktiviteter. Dette er knyttet til et bestemt perspektiv på læring, det kognitive. Det er få som betviler verdien av å repetere for å huske noe bedre. Det er en erfaring som de fleste av oss gjør. Om kategorien er et av hovedpunktene som må tas i betraktning i forhold til bruk av pedagogisk dokumentasjon i barnehagen som læringsarena, er ikke sikkert.

Pedagogisk dokumentasjon kan også ha betydning i forhold til kategorien læringsresultat. Læringsresultatet er en del av læringsprosessen, og kan knyttes til vurdering. Man kan se på læringsresultatet i forhold til læring om barnehagen som læringsarena, da vil man antakelig ha et postmoderne syn på prosessen og *motstand* og *dekonstruksjon* vil være begreper som beskriver prosessen. Når det kommer til læringsresultat i forhold til menneskene i barnehagen, vurderes læringsresultat på flere måter avhengig av perspektiv på læring. Her kommer skillet mellom dokumentasjon og pedagogisk dokumentasjon belyst i kapittel 4.1 inn. Legges det vekt på fakta, hvor mye og hvilke kunnskapsbiter barna har fått med seg? Legges det vekt på forståelse, metoder og strategier for å løse problemer, eller legges det vekt på sosiale prosesser og hvilken mening barna legger i det som har foregått i forhold til det de opplever der de ellers lever sine liv?

Rammeplanen legger føringer for at det skal legges vekt på de sosiale prosessene og hvilken mening de har skapt sammen, som diskutert i kapittel 3.8. De to andre perspektivene har mer fokus på enkeltindividers resultater.

Jeg syns problemstillingen Beate fremmer ved å svare som hun gjør, er fruktbar i forhold til vurderingsprosesser. Undersøker vi hva barna (og de voksne) faktisk har lært, eller undersøker vi det vi tror eller antar de har lært. Pedagogisk dokumentasjon kan være et kraftfullt verktøy til å undersøke dette. Spesielt dersom vi klarer å bruke den til å få tak i barnas forellinger.

Om *refleksjonen* kommer det fram flere ting. Det kommer fram at refleksive prosesser kan oppleves som skremmende før man går inn i dem, og at det forventes at de vil være lærerike. I forhold til pedagogisk dokumentasjon som verktøy understrekes det at man må gjennom en læringsprosess om det tekniske, før man i det hele tatt kommer i gang med refleksjon. Når man først er i gang, blir refleksjon en del av læringsprosessen. Refleksjonen kan også være med på å styre læringsinnholdet. Refleksjonen har derfor betydning for hva barnehagen som læringsarena kan bli. Den sier også noe om vurderingsprosessens innhold.

Kategorien om *bevegelige praksis* sier noe om hvordan barnehagen som læringsarena kan realiseres, dersom aspekter som barns medvirkning, sosial kompetanse og refleksjon over egen praksis vektlegges. Dette gir innspill til debatter om hvordan læringsinnholdet i

barnehagen skal bestemmes, og om det skal være plan- eller refleksjonsstyrt, eller om begge deler er mulig. Ideen om bevegelig praksis er ikke forenelig med detaljert målstyring.

I forhold til ideen om bevegelige praksiser, er det et vidt læringsbegrep som brukes, og læringsresultat er ikke bare knyttet til fakta, ferdigheter og det å kunne utføre noe, men også til relasjoner, samspill, kulturell relevans og sosial kompetanse. Pedagogisk dokumentasjon kan i hjelpe alle til å oppdage ting som ellers ville forblitt usynlig og gi endringer, og dermed ha bevegelig praksis som resultat.

Å trekke inn pedagogisk dokumentasjon i forhold til barnehagen som læringsarena, førte fokuset over mot ulike sider ved vurderingsarbeid.

Vektleggingen på barns medvirkning, ser for meg ut til å gjøre barnehagen til en institusjon hvor de fleste barn trives og har det godt. Det er grunnlag for å ha en bevegelig praksis.

Til slutt vil jeg si noe om generaliserbarhet i forhold til min emperi. Alle barnehagene er norske og har måttet forholde seg til lover og regler som gjelder for denne type virksomhet, for å ta det aller mest generelle først. Det sier noe om hvilken tradisjon virksomheten foregår i. Alle barnehagene har fokus på barns medvirkning, og har jobbet mye med det. Det vil si at resultatene kan være generelle i forhold til andre barnehager som har hatt fokus barns rett til medvirkning. Alle barnehagene har jobbet mye med å utvikle praksiser i forhold til pedagogisk dokumentasjon, og resultatene kan også være generaliserbare i forhold til andre som har gjort dette.

7.1. Veien videre

Det økte fokuset på læring, kan gjøre at vi får større innsikt i hva barn allerede lærer i barnehagen, og at mye av det er god, nyttig og nødvendig kunnskap og kompetanse. Dette må vi se først, før vi går over til å se på hva som kan tas inn i tillegg. Det er viktig at man ikke blir så ivrig at man glemmer at man kan ikke gjøre alt på en gang. Mennesker er både *human beings* og *human becomings*. Vi må huske at barn i sin væren, mest av alt er human beings. Livene deres foregår her og nå.

Arbeidet med kategoriene ga noen andre spennende innspill som det kan være interessant å gå dypere inn i forhold til bruk av pedagogisk dokumentasjon. Disse er det mulig å ta tak seinere.

I forhold til *barnas perspektiv* er det flere ting i materialet mitt som kan være interessant å undersøke videre. Dordi forteller om at barna er blitt bevisst dokumentasjonens muligheter, ved at de sjøl tar regi. De ber om at bilder blir tatt, ber om sjøl å få ta bilder, og ber om å få se

på bildene. De har oppfattet at foreldrene kan få ta del i denne informasjonen veldig raskt, gjennom mail, og blogg.

Dokumentasjon av hverdagsliv eller av prosjekter eller begge deler?

Når man har begynt å dokumentere, ser det ut til at man kommer i en modus hvor man tilstadiighet ser hendelser eller hører dialoger som er mulig å dokumentere. Mye av barnehagens essens er det levde livet som skjer hver dag, og de som jobber i banehager er stolte over det de får til i hverdagen. I Bærskogen barnehage, henger de opp små og store hendelser, dersom de har hatt anledning til å dokumentere dem. I Dyreskogen har de bloggen, som de deler med foreldrene og andre interesserte utenfor barnehagen. Dette synliggjør noen viktige diskusjoner om dokumentasjonsarbeid, som går på følgende tema

Hva gjør dette med hverdagslivet? Hva skjer når en part ofte trer ut av situasjonen og begynner å dokumentere? Hva skjer når noen er innenfor situasjonen og noen er utenfor? Hva er det som blir vist fram? Hvorfor akkurat det?

Samtidig handler dette om behovet for å ha fokus i dokumentasjonsarbeidet. Er det mulig å bruke pedagogisk dokumentasjon, dersom man dokumenterer mye? Hvor mye kan man rekke å reflekterer over?

Om *felleskapet som dokumentasjonen skaper*. Dokumentasjonen handler om et prosjekt som man deltar i sammen. Derfor kan deltakelse i prosjektet, og samtaler om dokumentasjonen som oppstår når man ser på den i felleskap, skape nye relasjoner, nye felleskap og nye vennskap.

Dette er noe av det som ligger i tillegg i materialet mitt, og som det kunne vært spennende å gå dypere inn i.

8. Kilder

- Alvestad, M. (2010). Perspektiver på læring i barnehagen. I Kvello, Øyvind (red.). *Barnas barnehage 1. Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen*. Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Amundsen, H.M. (2011). Dannelsens topologi. I *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Barne- og familiedepartementet (1997). *Rammeplan for barnehagen*. Q-903 B. Oslo, Barne- og familiedepartementet.
- Biesta, G. J. J. (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogikk*. No 1.
- Biesta, G. J. J. (2009). *Læring retur. Demokratisk dannelse for en menneskelig fremtid*. København, Unge Pædagoger
- Birkeland, L. (1998). *Pedagogiske erobringer: om praksisfortellinger og vurdering i barnehagen*. Oslo, Pedagogisk forum.
- Boge, M., G. Markhus, R. Moe og E. Eriksen Ødegaard (2005). *Læring gjennom veiledning. Meningsskapning i grupper*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Brennhovd, M. (2009). *Kritisk blikk på pedagogisk dokumentasjon i barnehagen. Dilemmaer belyst gjennom en etnografisk inspirert studie*. Oslo, Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier.
- Bruner, J. S. (1983). *Child's talk*. New York, Norton.
- Dahlberg, G., P. Moss og A. Pence (2002). *Fra kvalitet til meningsskapning – morgendagens barnehage*. Oslo, Kommuneforlaget.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I Dysthe, O. (red.). *Dialog, samspel og læring*. Oslo, Abstrakt forlag as.
- Evenshaug, O. og D. Hallen (2000). *Barne- og ungdomspsykologi*. Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Fjelland, R. (1999). *Innføring i vitenskapsteori*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Germeten, S. og E. Skogen (2011). *Grunnlag for læring. Dokumentasjon i barnehage og skole*. Bergen, Fagbokforlaget Vigmodstad & Bjørke AS.
- Gjems, L. (2011). Læring i samtaler og samhandling mellom voksne og barn i barnehagen. I Glaser, V., K. Hoås Moen, S. Mørreaunet og F. Søbstad (red.). *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Hogsnes, H.D. (red.), M. L. Angell og S. Nordtømme (2010). *Barnehagens læringsliv*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Kolle, T., A. S. Larsen og B. Ulla (2010). *Pedagogisk dokumentasjon – inspirasjon til bevegelige praksiser*. Bergen, Fagbokforlaget Vigmodstad & Bjørke AS.
- Kristoffersen, A. E. (2006). En forskjell som må føre til en forskjell- om barns medvirkning i planleggings- og vurderingsarbeidet. I Bae, B., B. J. Eide, N. Winger og A. E. Kristoffersen. *TEMAHEFTE om barns medvirkning*. Oslo, Kunnskapsdepartementet.
- Krogstad, A. (2005). De minste barnas språk. I Haugen, S., M. Röthle og G. Løkken (red.). *Småbarnspedagogikk – fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo, Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2008 - 2009). *Stortingsmelding nr. 41. Kvalitet i barnehagen*. Oslo, Kunnskapsdepartementet.

- Kvale, Steinar og Svend Brinkmann (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag AS
- Lave, J. og E. Wenger (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, University Press.
- Lave, J. og E. Wenger (2003). *SITUERT LÆRING og andre tekster*. København, Hans Reitzels Forlag A/S.
- Lillemyr, O. F. (2004). *Lek - opplevelse – læring i barnehage og skole*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Løkken, G. (2007). Barnehagepedagogikk og dannelse. I Moser, T. og M. Röthle (red.). *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* Oslo, Universitetsforlaget.
- Løkke, G. og F. Søbstad (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Løkken, G. og F. Søbstad (2011). Danning. I Glaser, V., K. Hoås Moen, S. Mørreaunet og F. Søbstad (red.). *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Moser, T. og T. K. Sanna (2007). Barnet som læringsaktør i barnehagen – kunnskap som mål og prosess. I Moser, T. og M. Röthle (red.). *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* Oslo, Universitetsforlaget.
- NOU 2010: 8 *Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 19. juni 2009. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 1. oktober 2010.
- Pramling Samuelsson, I. og M. Asplund Carlsson (2009). *DET LEKENDE LÆRENDE BARNET i en utviklingspedagogisk teori*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Phillips, D.C. og J. F. Soltis (2000). *LÆRING. Teorier og prinsipper for læring*. Oslo, Abstrakt forlag.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Rinaldi, C. (2009). *I dialog med Reggio Emilia. Lytte, forske og lære*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Skjervheim, H. (2001). Deltakar og tilskodar. I J. Ebbestad (red.) *1940-2000. Norsk Tro og tanke bind 3*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Sohlberg, P. og B. M. (2001). *Kunnskapens former. Vetenskapsteori och forskningsmetod*. Malmö, Liber.
- Steinsholt, K. (1998). *Lett som en lek?* Trondheim, Tapir forlag.
- Svenning, B. (2009). *Hva fortelles om meg? Barns rettigheter og muligheter til medvirkning i barnehagen og bruk av dokumentasjon*. Oslo, Cappelen Damm AS.
- Søbstad, F. (2007). Rammeplanen i et kritisk lys. I Moser, T. og M. Röthle (red.). *Ny Rammeplan, - ny barnehagepedagogikk?* Oslo, Universitetsforlaget.
- UFD, Utdannings og forskningsdepartementet (2003). NOU 2003: 16 *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo, UFD.
- UFD, Utdannings og forskningsdepartementet (2004). Stortingsmelding nr. 30. (2003-2004) *En kultur for læring*. Oslo, UFD.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. London/ Cambridge Massachusetts, Harvard University Press.
- Wells, G. (2007). Semiotic Mediation, Dialogue and the Construction of Knowledge. I *Human Development*, Vol. 50, s 244-274.
- Østrem, S. (2007a). Hva betyr ”det tredje” for barnet som subjekt?”. *Barnehagefolk*. No. 3/2007, s 13-27.
- Østrem, S. (2007b). Barnehagen som læringsarena – Realisering av tanken om anerkjennelse. *Nordisk pedagogikk* No 3, s 277-290. Oslo, Universitetsforlaget.

Åberg, A. og H. Lenz Taguchi (2006). *Lyttende Pedagogikk – etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo, Universitetsforlaget.

Appendiks 1 Vedlegg 1

Forsknings spørsmål	Intervju spørsmål
Innledende spørsmål om forskningsdeltakers erfaring og bakgrunn	Fartstid i barnehagen: Utdanning og bakgrunn:
Forskningsdeltakerens syn på hvordan pedagogisk dokumentasjon ble brukt i prosjektet? (Om ped.dok spesielt)	Hva var utgangspunktet for prosjektet? Hvordan startet det? Hvor lang tid har prosjektet gått over?

Appendiks 2 Vedlegg 2

Innledning

Fartstid i barnehagen:

Utdanning og bakgrunn:

Presentasjon av prosjektet og bruk av pedagogisk dokumentasjon i det

Kan du fortelle om prosjektet ...?

Hva var utgangspunktet for prosjektet? Hvordan startet det?

Hvor lang tid har prosjektet gått over?

Vil du kalle dette ett stort eller lite prosjekt?

Når vi nå ser på dokumentasjonen fra dette prosjektet, hva
syns du dokumentasjonen forteller om prosjektet?

Syns du dokumentasjonen vi har foran oss
forteller hele historien om prosjektet?

Kan du se noe som du kunne gjort annerledes?

Kan du se noe som barna kunne gjort
annerledes?

Appendiks 3 Vedlegg 3

Nøkkelspørsmål fra intervjuguiden.

Fartstid i barnehagen:

Utdanning og bakgrunn:

Hva legger du i begrepet pedagogisk dokumentasjon?

Hva kan man dokumentere i barnehagen?

Finns det ting man ikke skal dokumentere?

Hvilke typer pedagogisk dokumentasjon bruker dere her i barnehagen?

Hva er etter din mening god dokumentasjon?

Hva tenker du er læring?

Hvis du ser tilbake til når du gikk på skolen, og kanskje i barnehagen, hvordan vil du beskrive det med tanke på læring?

Har det vært noen utvikling fra da til nå?

Rammeplanen sier at ”barn kan lære gjennom alt de opplever og erfarer på alle områder”, hva tenker du om det utsagnet?

I rammeplanen skiller man mellom uformell og formell læring. Hva tenker du om forskjellene på disse?

Når skapes situasjoner hvor barna lærer noe?

Hvilke av disse ordene synes du er best til å beskrive hva som skjer i prosjekter eller læreprosesser; formidling, undersøkelser, finne svar sammen, samarbeid, dialog, undring, bearbeiding i lek?

Dere har jobbet mye med å lære dere å bruke verktøyene for å kunne dokumentere. Hvilke muligheter gir det i det videre arbeidet med dokumentasjon?

Har det hatt noen konsekvenser for hvordan dere jobber? Har noe endret seg?

I rammeplanen står det at dokumentasjon kan åpne for å få fram ulike oppfatninger, og åpne for kritisk og reflekterende praksis. Hvordan synes du dere lykkes med dette når dere jobber med dokumentasjon?

Kan bruken av pedagogisk dokumentasjon redusere behovet for bruk av kartleggingsverktøy som TRAS og andre, eller er den et tillegg til disse verktøyene?

Hvordan synes du forholdet mellom bruk av pedagogisk dokumentasjon og kartleggingsverktøy bør være?

Appendiks 4 Introduksjonsbrev til styrer

Signe Marie Hanssen
DMMH/NTNU,
Tlf xxx xx xxx
min mailadresse

Trondheim 5. Oktober 2011

Til styrer i AB

Forespørsel om tillatelse til datainnsamling til et mastergrads prosjekt om pedagogisk dokumentasjon og læring i barnehagen.

Takk for hyggelig samtale om mitt prosjekt på telefon, og i den sammenheng invitasjon til deltakelse på planleggingsdagene 13. og 14 oktober. Det er veldig hyggelig å bli møtt med slik imøtekommenhet.

Som sagt er jeg for tiden mastergradsstudent ved NTNU OG DMMH i førskolepedagogikk. Utgangspunktet mitt for masteroppgaven, er en interesse og nysgjerrighet på hva læring er og kan være, og hvordan det foregår i barnehagen. Et vidt tema som må smalnes inn for en masteroppgave. Jeg har landet på å gå inn i hvordan pedagogisk dokumentasjon kan brukes i læreprosesser, og problemformuleringen min er ”Hvordan knyttes bruken av pedagogisk dokumentasjon i barnehagen til ideen om barnehagen som læringsarena?”.

Datainnsamlingen vil være å starte med observasjoner, for å få et innblikk i hvordan pedagogisk dokumentasjon brukes, og ut fra dette utvikle en intervjuguide. Intervjuguiden vil brukes i intervju med personer som bruker pedagogisk dokumentasjon som arbeidsverktøy. Jeg vil bruke papir og blyant i observasjoner, og lydbåndopptak dersom det blir mulig å delta i prosesser der dokumentasjonen brukes aktivt i kommunikasjonen mellom ulike deltakere. Lydbåndopptak vil også bli brukt under intervjuene.

Det kan også være aktuelt å ta bilder av dokumentasjon eller situasjoner som er spesielt illustrative. Fokus vil da være det personene er opptatt av, og situasjonen, og ikke personene i seg sjøl. Dersom det skulle bli aktuelt å bruke et eller flere bilder i avhandlingen, hvor personer ikke er tilstrekkelig anonymisert, vil det bli innhentet inn ekstra tillatelse for å bruke disse bildene for dem det gjelder.

Alle opplysninger angående barn og voksne vil bli anonymisert, og alle data som ikke relevant for oppgaven vil bli slettet fortløpende. Siden jeg ikke skal samle inn personopplysninger, blir ikke prosjektet sendt inn til personvernombudet. Den typen data jeg velger å samle inn, ligger under de avtaler som DMMH har for praksis i praksisbarnehager. Jeg vil uansett forholde meg til de forskningsetiske retningslinjer som er utarbeidet av Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskaplige datatjeneste AS (NDS).

Personalet på de aktuelle avdelinger, vil få en skriftlig forespørsel på om de vil delta i forskningen. All deltakelse er frivillig, og samtykket kan trekkes tilbake uten at det må oppgis noen grunn for dette.

Min veileder er Monica Seland ved DMMH. Hennes telefonnummer er xx xx xx xx, dersom det skulle være noen spørsmål til henne.

Jeg svarer også gjerne på spørsmål dersom det skulle være noen.

Med vennlig hilsen fra

Signe M. Hanssen

Appendiks 5 Introduksjonsbrev til forskningsdeltaker

Signe Marie Hanssen
DMMH/NTNU,
Tlf xxx xx xxx
min mailadresse

Trondheim 10. november 2011

Forespørsel om deltakelse i et mastergradsprosjekt om pedagogisk dokumentasjon og læring.

Takk for interessen i arbeidet jeg gjør om pedagogisk dokumentasjon. Dette er en del av mitt mastergradsarbeidet ved Dronnings Mauds Minne høyskolen i samarbeid med NTNU. Forskningsspørsmålet mitt er:

”Hvordan knyttes bruken av pedagogisk dokumentasjon i barnehagen til ideen om barnehagen som læringsarena?”.

Min datainnsamling vil starte med å gå rundt i barnehagen for å se hvordan pedagogisk dokumentasjon brukes, og ut fra dette utvikle en intervjuguide med basis i det jeg har sett, og fra teori om temaene læring og pedagogisk dokumentasjon.

I observasjonene vil jeg bruke papir og blyant, og skrive ned det jeg ser, og i tillegg vil jeg ta bilder av det jeg ser.

Intervjuguiden vil jeg bruke i intervju med personer som har deltatt i noen av de prosjektene jeg har sett dokumentasjonen fra, og gå inn i en dialog om følgende tema;

Et prosjekt som er dokumentert, og hvordan pedagogisk dokumentasjonen er brukt i det.

Tanker om pedagogisk dokumentasjon generelt, om læring og hvordan dette knyttes til hverandre.

I intervjuene vil det bli brukt lydbåndsoptak.

Det kan også være aktuelt å ta bilder av dokumentasjon eller situasjoner som er spesielt illustrative. Fokus vil da være det personene er opptatt av, og situasjonen, og ikke personene i seg sjøl. Dersom det skulle bli aktuelt å bruke et eller flere bilder i avhandlingen, hvor personer ikke er tilstrekkelig anonymisert, vil det bli innhentet inn ekstra tillatelse for å bruke disse bildene for dem det gjelder.

Jeg skriver også logg etter turer jeg har hatt i barnehagen, og fra samtaler jeg har hatt.

Alle data jeg samler inn, vil bli brukt til å belyse forskningsspørsmålet mitt, og resultatene vil bli presentert for barnehagen og deltakerne når de foreligger.

Alle opplysninger vil bli anonymisert, og alle data som ikke relevant for oppgaven vil bli slettet fortløpende. Jeg har som forsker taushetsplikt.

Siden jeg ikke skal samle inn personopplysninger, blir ikke prosjektet sendt inn til personvernombudet. Den typen data jeg velger å samle inn, ligger under de avtaler som DMMH har for praksis i praksisbarnehager. Jeg vil uansett forholde meg til de forskningsetiske retningslinjer som er utarbeidet av Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskaplige datatjeneste AS (NDS).

Det er frivillig å delta i forskningsprosjektet, og du kan når som helst trekke samtykket til deltakelsen uten å måtte oppgi noen grunn for det.

Min veileder er Monica Seland ved DMMH. Hennes telefonnummer er xx xx xx xx, dersom det skulle være noen spørsmål til henne.

Jeg svarer også gjerne på spørsmål dersom det skulle være noen.

Til slutt kan jeg si litt om min bakgrunn. Jeg er utdannet sivilingeniør i elektronikk ved NTH, og har praktisert som ingeniør i 10 år. I 2002 begynte jeg på desentralisert utdanning til førskolelærer ved DMMH. Der var jeg ferdig i 2006. Etter det har jeg jobbet som førskolelærer i nesten tre år i Bymarka naturbarnehager, samtidig som jeg begynte på mastergradsutdanningen i førskolepedagogikk. I denne prosessen har jeg fattet interesse for tema som danning, læring og filosofi. Mastergradsprosjektet er et steg i denne prosessen.

Med vennlig hilsen fra

Signe M. Hanssen
Mastergradsstudent.

