

Pædagogiske læreplaner – mål, teori og praksis

Af Carlo Grevy, UC Syd

Siden august 2004 har alle dagtilbud skullet udforme pædagogiske læreplaner. I dagtilbudene har man landet over siden arbejdet med opgaven, og der foregår en løbende udvikling af dette arbejde. I denne artikel diskuteres hvordan målsætningsarbejdet kan gribes an, og hvordan det pædagogiske personale må være bevidst om eget værdigrundlag. Tilrettelæggelsen af det pædagogiske arbejde i henhold til læreplanens fokusfelter, og hvor sprogarbejdet i alle sammenhænge spiller en væsentlig rolle, må baseres på bevidste holdninger, og målene omfatte ikke kun det enkelte barn, men samspillet med børn, børnegruppen og miljøet. Læreplanen er personalets ansvar. Læreplaner er et vigtigt planlægningsredskab, som kan være nyttigt og værdifuldt i det daglige arbejde, men det er det pædagogiske personales plan – ikke "barnets plan".

Generelle mål for det pædagogiske arbejde i dagtilbudene

I vores kultur er der tradition for, at det pædagogiske arbejde kendetegnes ved, at

- børn anerkendes som unikke personer med hver deres særlige forudsætninger
- børn tillægges en aktiv rolle i deres egen udvikling og læring

- børns udvikling forstås som en helhed
- børns personlige og sociale udvikling vægtes højt
- der foregår mange forskellige aktiviteter på samme tid og sted
- der er et tæt samarbejde med forældre
- børn med særlige behov får stor opmærksomhed fra de voksne¹²⁶.

En sådan karakteristik er ikke en målformulering i sig selv. Der mangler en konkretisering. For sagen er, at hvis vi vil anerkende børnene som unikke personer, hvad indebærer det så for, hvordan vi for eksempel sætter grænser for dem, når vi i dagligdagen både skal tage hensyn til det enkelte individ og hele gruppen af børn? Her opstår en konfliktsituation, og anerkendelse af det enkelte barn betyder jo ikke, at gruppen tilsidesættes på grund af det enkelte barns umiddelbare behov. Konkrete mål i læreplanerne kan hjælpe med løsningsforslag til en sådan konflikt. Tilsvarende gælder, at vi i det daglige arbejde tilstræber at tillægge barnet en aktiv rolle i egen udvikling – men det bliver måske uklart, hvad det betyder,

126 Poulsgaard 2008, s. 4.

når man står i den konkrete situation, og når tolv børn eksempelvis skal have tøj på og nå bussen om 20 minutter.

Læreplaner og mål kan i dagligdagen være et redskab, som ikke kun er med til at konkretisere løsninger for den enkelte i det pædagogiske personale, men også være med til at skabe et konstruktivt fodslag mellem personalet, fordi det bliver mere tydeligt, hvilke veje man vil vælge i forskellige konkrete situationer. Og ikke mindst er det meget vigtigt, at børnene møder nogenlunde ensartet respons fra de voksne i ensartede situationer. Det er meget uhenigtsmæssigt, at barnet i ét tilfælde bliver rost og opfordret til at udvide aktiviteten, og i en fuldstændig tilsvarende situation af en anden voksen bliver irettesat. Læreplaner betyder ikke, at man ikke må være forskellige, men blot, at det overordnet er afklaret, hvor man som professionel pædagogisk vil hen, således at barnet møder en sammenhængende og konsistent omverden, når han eller hun er i dagtilbudet.

Når der arbejdes med mål og læreplaner, må man derfor i dagtilbudet overveje meget konkret, hvad man mener med for eksempel *forskellige aktiviteter, samarbejde med forældre, børn med særlige behov, udsathed og sprogarbejde*. Er alle aktiviteter for eksempel lige ønskværdige – og for hvem er de ønskværdige, nu da børnene har forskellige forudsætninger og behov? Hvorledes tænkes samarbejdet

med forældrene? Betyder det at samarbejde, at forældrenes eller det pædagogiske personales ord vejer tungest, og hvis man varetager barnets tarv i samtaler med forældre, hvordan gør man så det bedst? Og taler vi om udsatte børn, hvem tænker vi så på, og hvad forstår og anerkender vi som noget, der skaber risiko for udsathed?

Med læreplaner tænkes ofte på, at barnet skal nå at lære noget. Spørgsmålet er, om vores fokus bliver, at barnet skal lære for sin egen skyld og for at udvikle sig, eller fordi man har fokus på, at barnet på et tidspunkt skal være skoleklar. Der er i offentligheden et stort pres på elevernes faglighed helt ned til begynderundervisningen, og dette fokus på faglighed smitter af på den pædagogiske dagligdag. Så meget desto vigtigere er det, at man som medarbejder og ansat i et dagtilbud har klare mål for, hvordan man vil håndtere sådanne krav. Den sproglige dimension, som vi ser på her, kan hurtigt blive til førskoleundervisning uden tanke for traditionerne ovenfor som anerkendelse, aktiv rolle i egen læring, forskellige aktiviteter. Og dette kan ske, fordi man dels er under pres, dels ikke har formuleret klare mål i sine læreplaner. På den måde, kan man uforvarende komme til at tilsidesætte nogle kvaliteter ved sin egen pædagogiske praksis.

I drøftelserne af læreplanerne er det vigtigt at konkretisere sit syn på børnene og kon-

kretisere de traditionelle karakteristika, der ellers kan blive uklare og blive en blokering for den pædagogiske praksis. For eksempel vil offentligt pres på faglighed måske få det pædagogiske personale til i højere grad at tænke på, hvad børnene skal, i stedet for, hvad børnene vil. Der kan være en tendens til at komme til at tænke læring for skole og ikke læring for livet – eller som Poulsgaard skriver, at man bliver påvirket af, ”hvad skal barnet kunne for at ...”, så man i højere grad kommer til at tænke på børnene som nogen, der mangler noget, i stedet for at tage udgangspunkt i, hvor de er nu i deres udvikling (Poulsgaard 2008, s. 4).

Dagtilbudene har et klart pædagogisk sigte og er udgangspunktet for en livslang læring (jf. bogens indledning). Med en afklaring og konkretisering af, hvad man forstår ved dette pædagogiske sigte, og ved klargøring af mål og læreplaner får man et redskab, der netop kan være med til at skabe en sammenhængende pædagogik og en sammenhængende hverdag for børnene.

To måder at se børns udvikling og læring på

Børn udvikler sig og lærer, og i denne proces er sprogtilegnelsen helt afgørende. Jeg vil i det følgende se på to meget forskellige måder at se på relationen mellem sprog og verden. Den ene måde er den *positivistiske* læringsopfattelse, og den anden er den *konstruktivistiske* læringsopfattelse.

Ser man læring ud fra det positivistiske synspunkt, så er verden og barnet to helt adskilte ting: Der eksisterer en verden for sig selv, og barnet må udvikle sig og forstå denne verden, som alle andre har gjort det før det. I denne opfattelse ligger betydningen af ord og begreber ret fast, og barnets opgave bliver at *forstå*, hvad andre allerede har bestemt. En *stol* er en *stol*, en *skov* en *skov* – og også begreber som *godt* og *ondt*, *sandt* og *falsk*, *grimt* og *smukt* er fast definerede.

Sådan forholder det sig ikke i den *konstruktivistiske* måde at betragte læring på. Her ses læring, udvikling og sprogtilegnelse som processer, der indgår i barnets konstruktion af sin verden. Her ser man ikke barnets omverden som noget, der eksisterer forud for barnet, men noget, som udvikles, begrebsliggøres og nuanceres sammen med barnets sprog. Verden er ikke før sproget, men bliver til i brugen af sproget. Sprogtilegnelsen ses ikke som noget individuelt, men som socialt og kulturelt betinget. Således bliver det fællesskab, som barnet indgår i, afgørende for, hvordan det kommer til at se og opleve verden, og et velfungerende sprog bliver afgørende for, at barnet oplever, at det er et trygt og godt sted at være. Barnet udvikler sig via sproget *ind* i kulturen og overtager delvist måder at forholde sig til og forstå omgivelserne på.

Når barnet udvikler sig og lærer, er det hensigtsmæssigt, at der har fundet overvejelser

sted, så man i sin praksis i dagtilbudene er bevidst om, hvor man vil hen. Når vi tilskynder børnene til at bruge sproget, så er det vigtigt, at vi ved, hvor vi vil hen med det. Skal barnet lære ord som *stol*, *far*, *hjem*, *fødselsdag*, *frikadeller*, så det får en mere nuanceret måde at se sine omgivelser på – eller skal det gøre det, fordi ”sådan er det altså”. I den første situation bliver tilgangen til samtalen, at barnet skal sige så meget som muligt og prøve af – og i den sidste måske, at den voksne fortæller, hvordan det er, og barnet lytter. Ud fra en konstruktivistisk tilgang til sprog og læring vil man i langt højere grad være bevidst om, at jo mere barnet prøver sproget af, bruger tid på sprog og derved selv kommer ind i det – i dialog med andre børn og voksne – jo mere udvikler og nuancerer det sit sproglige univers.

Læreplaner og mål

Når læreplaner udformes, og der efterfølgende laves opfølgning på dem, er det helt afgørende, at målene er klare. Det er ikke muligt at evaluere eller finde ud af, om man har nået det, man gerne ville, hvis der ikke er en retning i det, der skrives i læreplanen. Står der for eksempel ”vi vil arbejde med sproget, fordi det har en stor betydning”, så kan man ikke bagefter se, om man har nået sit mål. For var meningen, at man skulle arbejde med sprog i en positivistisk ånd, altså at barnet skulle lære at udtrykke sig formelt korrekt for andres skyld? Eller skulle barnet i sin brug af sproget opleve udtryksglæde? I

den tænkte formulering her ville det blive mere klart for de involverede i den daglige praksis, at der havde stået, at målet var at arbejde med sprog på en måde, som udviklede barnet på dets præmisser og med udgangspunkt i dets oplevelse og glæde ved sprog. I en sådan mere klar målformulering ville det efterfølgende være meget enklere at evaluere, for man ville kunne iagttage, om barnet faktisk var en glad og aktiv sprogbruger.

Tilsvarende er det vigtigt at formulere sig i forhold til, hvad fokus er i sproget – ser man på sproget hos det enkelte barn isoleret set eller på sproget hos børn som gruppe? Hvis det er det sidste, ville det også være relevant at formulere mål, såsom at barnet skal kunne indgå i en gruppe, og her kan målet være, at det skal udvikle ikke kun sin evne til at tale, men også lytte. Det vil man så efterfølgende kunne evaluere. En sådan evaluering kan så bruges helt konkret til at få fokus på, hvad man gør i hverdagen, og hvilke sproghandlinger det pædagogiske personale sætter i værk i det udviklende arbejde. For er barnet for eksempel ikke glad for at sige noget, og udvikler barnet ikke evnen til at lytte, så kan man bruge evalueringen til at sætte fokus på indsatsområder i dagligdagen. Teori og praksis hænger sammen: Netop opsætningen af mål – for eksempel ud fra et konstruktivistisk læringssyn – er styrende for praksis og helt afgørende for den retning, man bevidst ønsker barnet udvikles i.

Læreplaner kan være et fint arbejdsredskab til i dagtilbudene at gøre arbejdet mere klart, så man faktisk kommer til at gøre, som man gerne vil. De kan være med til at tune den daglige praksis, så man ikke kommer til at lade sig styre af umiddelbare impulser og her og nu-løsninger. John Dewey skriver:

”Et mål adskiller sig fra oprindelige impulser og ønsker ved at være omsat til en plan og en metode for handling, der bygger på, at man forudser konsekvenser af at handle på en bestemt måde under bestemte iagttagne vilkår” (Dewey, citeret efter Grønbæk Nielsen 2007, s. 96).

At sætte mål er altså også at have en plan for aktiviteter i bestemte situationer. I dagtilbudet kan man således i dagligdagen aftale og udvikle aktiviteter og aftale måder at håndtere typiske situationer på, så barnet udvikler sproglæde og ikke hæmmes i sin sproglige udvikling, for eksempel ved irettesættelser.

I det løbende fokus på barnets sproglige udvikling er afklaring af mål derfor vigtig. Og der er forskellige typer af mål, der har fokus på forskellige aktiviteter, som konkret kan iagttages og evalueres.

Typen af mål

Grønbæk Nielsen skelner mellem følgende typer mål: *Holdningsmål, kundskabsmål og færdighedsmål* (Grønbæk Nielsen 2007, s. 104 ff.).

Holdningsmålene er de helt overordnede. Den retning, man ser og ønsker for børnenes udvikling, er dybt integreret med ens holdninger og værdier. Og holdningsmålene kommer til at have indflydelse på, hvilke kundskabsmål og færdighedsmål der sættes fokus på:

Holdningsmål → kundskabsmål
 – hvad børnene ved
 → færdighedsmål
 – hvad børnene kan

Kundskaber er, hvad børnene ved. Som pædagogisk personale må man spørge sig selv: Hvor er jeg holdningsmæssigt, og hvad vil jeg *ud fra* det gerne have, at barnet udvikler af viden?

Færdighedsmål er, hvad børnene kan, og man må tilsvarende spørge sig selv: Hvor er jeg holdningsmæssigt, og hvad vil jeg *ud fra* det gerne have, at barnet udvikler af kunnen?

I de danske dagtilbud er der tradition for at have læringsmål, som tager udgangspunkt i det konstruktivistiske læringssyn: Læring finder sted på barnets præmisser, men barnet skal også indgå i det sociale. Der kan her

være en konflikt – for hvornår er barnet og dets behov i centrum, og hvornår er fællesskabets behov i centrum? Netop i sådanne konfliktsituationer er fokus vigtigt, så man i sin praksis ikke glider over i den positive måde at se tingene på.

Lad os vende blikket mod et par områder, hvor det kan være relevant at se på holdningsmål og børnenes viden og kunnen. Det er tre eksempler på en anden kategorisering af mål, nemlig om de retter sig mod det enkelte barn, mod børnegruppen eller mod miljøet.

Forinden vil jeg repetere fra denne bogs indledning: I den danske pædagogiske praksis i dagtilbud har den pædagogiske holdning traditionelt været formuleret i et spændingsfelt mellem omsorg og udvikling. Den historiske omsorgs- og beskæftigelsesopgave (sysselsætning) fra asylerne står ikke mere, men er gennem tiden blevet udfordret af udviklingspsykologien og senest af nye teorier om læring. Barnets læring og udvikling ses i dag ikke som en spontan proces, hvor barnets biologiske modning og tilpasning til omgivelserne er drivkraft, men som en menneskelig understøttet proces, hvor barnet udfordres og vejledes af dets omsorgsgivere i et kommunikativt samspil (Hundeide 2004).

I pædagogisk praksis betyder det, at det pædagogiske personale ikke blot har en omsorgsrolle, der alene udmøntes i pas-

ning, men også en pædagogisk vejledende rolle, der udmøntes i læring og udvikling. Gennem etablering af kontakt og samspil i læringsmiljøer, hvor barnet mødes med anerkendelse, kan der arbejdes efter en relations- og ressourceorienteret tilgang, så barnet inkluderes i det kulturelle fællesskab (Tomasello 1999, efter Hundeide 2004). I målsætning og læreplaner må man derfor lægge op til at iagttage børnenes muligheder for at kunne kommunikere og handle i en kontekst frem for at fokusere på deres svagheder og "mangler". Når vi i pædagogisk arbejde ønsker at fremme børns udvikling, handler det om at kortlægge de muligheder, der bliver skabt i konteksten, og som ligger "foran" børnene. Vi må lægge vægten på at finde de områder, hvor børnene kan videreudvikle sig, så de oplever følelsen af at kunne mestre, at de har et højt selvværd og dermed motiveres for at lære mere.

Målene i læreplanerne må derfor aldrig være rettet mod det enkelte barn alene, men mod det samspil og den kontekst, samspillet med barnet og mellem børnene udspiller sig i. Der tegner sig således et billede af, at det kan være hensigtsmæssigt, ud over at skelne mellem ovenstående tre typer af mål, også at skelne mellem mindst tre former for mål:

Figur 1: Mål

<i>Mål, der er rettet mod det enkelte barn og samspillet</i> Konkrete, relations- og ressourceorienterede
<i>Mål, der er generelle og rettet mod børnegruppen</i> Generelle, brede og fællesskabsorienterede
<i>Mål, der er rettet mod miljøet</i> De muligheder, man ønsker at give børnene for læring, og den måde, der skal kommunikeres om det, herunder det pædagogiske personales rolle i samspillet

Eksempel 1

Når der tales om, at barnet skal udvikle sproget gennem alle hverdagens aktiviteter, så bør det gøres klart, hvad der menes med "udvikle sproget". Holdningsmålet kan for eksempel være, at man siger, at barnet skal mødes med udfordringer dér, hvor det er, og primært, fordi det er en del af barnets måde at etablere sit syn på verden. Kundskabsmål

kan derfor være, at barnet for eksempel ved noget om, hvilke ord man bruger til at tale om følelser, og færdighedsmål kan være, at det kan være med i samtaler, hvor det kan bruge sådanne ord aktivt. Via disse mål udvikler barnet sine empathiske evner, hvilket kan være nok så svært at måle og evaluere i sig selv, men som dog kan iagttages gennem analyse af de samspil, barnet indgår i med de voksne eller med andre børn. Hvis man alene i sine mål havde fokuseret på, hvordan man "møder barnet", ville man efterfølgende ikke kunne justere på de daglige aktiviteter, for man ville ikke vide det. Men om færdighedsmålene og kundskabsmålene er nået, det kan man iagttage. Man kan konkret iagttage, om barnet kan vise empati ud fra, om det kan forstå og tale om ordene. Man kan også iagttage barnets adfærd både verbalt og nonverbalt i forhold til, at det kan omgås andre, samtale og agere via følelsesmæssige udtryk og dermed bruger sine følelsesmæssige kompetencer. Og man kan iagttage det pædagogiske personales egen samspilskompetence.

Eksempel 2

Børnene skal opnå at bruge talesproget i samværet med andre børn, står der måske i læreplanen. Spørgsmålet er dog, om dette krav bliver noget, der kan sættes mål på. Som det er formuleret her, er det en aktivitet i sig selv, og aktiviteter kan ikke evalueres kvalitativt. Dette betyder igen, at man i dagtilbudet ikke konkret kan sige, om det

er nået eller ikke, og derfor kan man heller ikke ændre aktiviteter, der skulle lede i én retning. For spørgsmålet er: Hvilken måde og hvilken retning har man i dette eksempel for "at opnå at bruge talesproget"? Gør børnene det, når de skændes, eller når de taler pænt? Begge svar er igen aktiviteter, og vi kan ikke evaluere det kvalitativt. Et holdningsmål i forhold til børnenes brug i samvær med andre kunne være, at man gerne vil have, at børnene nuancerede deres sprog og udviklede deres ordforråd for på denne måde at få en mere nuanceret omverdensopfattelse og derved også få større indflydelse på denne omverden. En erkendelse i dette holdningsmål ville måske også være, at børnene ikke udvikler sproget isoleret for sig selv, men netop i fællesskab med andre. Derfor er kundskabsmålet også, at barnet skal bruge sproget i fællesskab med andre og lytte til andre for at kunne udvikle sin omverdensforståelse og kompetence til at skabe mening gennem sin deltagelse i børnegruppens aktiviteter. For at dette kan ske, må det foregå i god orden, og færdighedsmålet er, at børnene tager hensyn til hinandens forskelle og krav. De skal ikke tale nedsættende om hinanden, men bruge sproget "hensigtsmæssigt", med kvalitet i samspillet og altså på en måde, der giver gruppen som helhed og individerne hver især mulighed for at udvikle sig, uden at nogen ekskluderes fra fællesskabet.

Eksempel 3

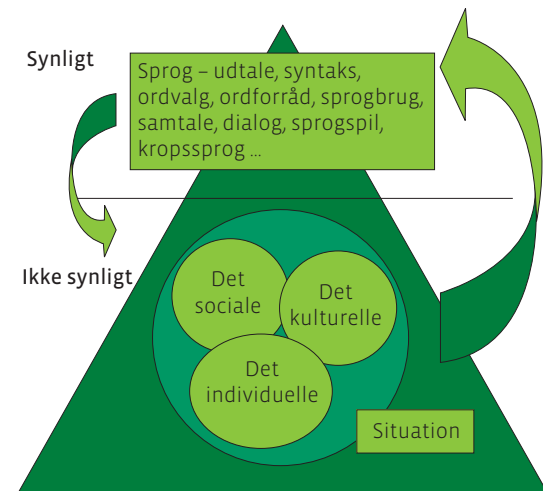
De aktiviteter, som tilrettelægges, og de måder, som det pædagogiske personale styrer samtaler på i gruppen, er i dette tænkte tilfælde styret af et overordnet mål om børnenes sproglige udvikling, og for eksempel ikke af at "de jo også skal indordne sig", at de jo også skal "vide noget om takt og tone". De muligheder, man ønsker at give børnene for læring, og den måde, der skal kommunikeres om det, herunder det pædagogiske personales rolle i samspillet, er præget af det holdningsmål at møde alle børn med anerkendelse. Kundskabsmålene kan derfor være, at børnene skal vide noget om, at de skal lytte til hinanden, at det er ok at tale om sine følelser. Når de tilegner sig disse måder at være på i gruppen, har de en bevidsthed om relationer, og at det er vigtigt, at de kan sætte ord på relationer. Det, de siger om gruppen, og det at være i gruppen kan evalueres. Og færdighedsmålene kunne være, at børnene rent faktisk lærer måder at tale sammen på, hvor det enkelte individ respekteres. Det kan iagttages og evalueres. Pædagogisk praksis kan så igen drøftes i forhold læreplanens overordnede holdningsmål, nemlig hvor man vil hen med de sproglige aktiviteter, hvordan miljøet henholdsvis hæmmer og fremmer sproglige aktiviteter, og hvordan man dermed samlet set skaber muligheder for børnenes udvikling af mestringskompetence.

Sproget er komplekst, og det at arbejde med børnenes sprog er derfor kompliceret. Grundlæggende set er sprog ikke interessant i sig selv. Men det er interessant, fordi det giver os fingerpeg om børnenes sociale, kulturelle og individuelle profil (se figur 1 nedenfor). Problemer med sproget kan indikere noget om problemer i barnets miljø eller individuelle udvikling. Det, vi ser i sproget, indikerer noget andet – og det er dette andet, vi har mål for. Om barnet udtaler alle lyde korrekt, er ret beset ligegyldigt, hvis det ikke var, fordi det for eksempel afspejlede samspilsproblemer i hjemmet eller gav barnet problemer i fællesskabet. At sætte ind sprogligt er derfor at sætte ind socialt, kulturelt og i den individuelle udvikling. At have mål for det sproglige er at have mål for alt det, sprog dækker over.

Den sproglige udvikling bidrager til den livslange læring. Læreplanerne kan være med til at sætte fokus på konkrete aktiviteter, og om man er på vej derhen, hvor man faktisk gerne vil. Og de kan rette fokus på, hvad der egentlig er kvalitet i pædagogisk praksis, og hvordan kvalitet kan evalueres¹²⁷. På den måde bliver den sproglige udvikling starten på et personligt udviklingsprojekt for barnet, en løbende, foranderlig og kontinuerlig udviklingsproces af sprog, som forudsætter, at barnet tidligt har

erfaret, at det selv er en vigtig del af denne proces, og at verden er et godt og trygt sted at være.

Figur 2: Sprogprofil-modellen (isbjergsmodellen for sprog)



Sproget er et produkt af sociale, kulturelle, personlige og situationsbetingede faktorer

- Kulturmøder, institutionelle rammer
- Sociale forhold, belastede sociale forhold af forskellig karakter
- Individuelle særtræk, individuel udvikling, arvelige særtræk, høreproblemer
- Problemer og særlige forhold i barnets liv, skilsmisser, ulykker, sygdom

Sproget kan ses som et tegn eller en indikation på disse områder. Sprog er ofte kun et symptom! Sproget afspejler barnets profil.

Målsætning i forhold til sprog: Hvilken retning skal barnet bevæge sig i (ikke direkte synligt område) – hvordan evalueres det i det synlige område?

127 Herom handler den næste artikel.

Litteratur

Brodersen, Peter m.fl. (red.) (2007): *Effektiv undervisning. Didaktiske nærbilleder fra klasserummet*. Gyldendal.

Grønbæk Nielsen, Niels (2007): *Mål. I: Brodersen m.fl. (red.): Effektiv undervisning. Didaktiske nærbilleder fra klasserummet*. Gyldendal. s. 96-120.

Hundeide, Karsten (2004): *Relationsarbejde i daginstitution og skole*. Dafolo.

Poulsgaard, Kirsten (2008): *Pædagogiske læreplaner i dansk design*. Indenrigs- og Socialministeriet: Pædagogiske læreplaner: http://www.social.dk/ministeriets_omraader/boern_unge_og_familie/Dagtilbudsomraadet/Dagtilbud/Paedagogiske_laereplaner.html.