

B U P L



2019

Magien ind i Dagtilbuddet Del 2. Caserapporter



Merete Cornet Sørensen

Sisse Winther Oreskov

Mikkel Snorre Wilms Boysen

(Red)

**AB
SAL
ON**

PROFESSIONS-
HØJSKOLEN
ABSALON

Indholdsfortegnelse

Casebeskrivelse – Institution 1	5
Del 1. Kontekst.....	5
Institutionsbeskrivelse	5
Rammer for planlægning og evaluering	5
De fysiske rammer/læringsmiljøer	5
Børns egen leg og egne aktiviteter	6
Observationer af børnenes egen leg.....	7
Rollelege.....	7
Fysiske/kropslige lege	7
Fælles lege.....	8
Analyse af legene i relation til Den styrkede pædagogiske læreplan	8
Del 2. Indsatsområder	10
Praksisfortællinger	10
Storetuen.....	10
Analyse	12
Magi	12
Didaktik	12
Børneperspektivet	13
Udfordringer.....	13
Analyse ud fra de seks læreplanstemaer	13
Lillestuen	14
Praksisfortælling 1. Morgensamling og introduktion til tema.....	14
Praksisfortælling 2. Levende mariehøns.....	15
Praksisfortælling 3. Værkstedarbejde	16
Analyse 1	16
Magi	17
Didaktik	17
Børneperspektivet	17
Udfordringer.....	17
Analyse ud fra de seks læreplanstemaer	18
Mellemstuen.....	19
Praksisfortælling 1. Introduktion til tema	19
Praksisfortælling 2. Ulvelege	20

Praksisfortælling 3. Billedkunst.....	20
Praksisfortælling 4. Bordduketeater	21
Analyse 1	23
Magi	23
Didaktik	23
Børneperspektivet.....	24
Udfordringer.....	24
Analyse ud fra de seks læreplanstemaer	25
Evalueringer.....	26
Børneevalueringer.....	26
Evalueringer med pædagogisk personale.....	27
Opsamling.....	31
Analyse i forhold til Den styrkede pædagogiske Læreplans Grundlag	32
Casebeskrivelse – Institution 2	35
Del 1 – Kontekst.....	35
Institutionsbeskrivelse	35
Rammer for planlægning og evaluering	35
Det fysiske læringsmiljø.....	35
Børnenes leg og andre børnestyrede aktiviteter	36
Grantræet.....	36
Analyse af legen i forhold til læreplanstemaerne:	37
Goddag, goddag, tag hatten af	38
Analyse af legen i forhold til læreplanstemaerne:	38
Del 2 – Indsatsområder i forhold til magiprojektet	39
Vuggestuen	39
Blå stue.....	40
Rød stue	40
Lillegruppen.....	41
Mellemgruppen.....	41
Praksisfortællinger	42
Praksisfortælling 1: Dukken i kræmmerhuset.....	42
Praksisfortælling 2: Middagsmagi.....	42
Analyse – Dukken i kræmmerhuset	44
Magi	44
Didaktik	44
Børneperspektivet.....	44

Udfordringer.....	44
Analyse ud fra de seks læreplanstemaer:	44
Analyse – Middagsmagi	45
Magi	45
Didaktik	46
Børneperspektivet.....	46
Udfordringer.....	46
Analyse ud fra de seks læreplanstemaer	46
Evalueringer.....	47
Børneevaluering	47
Evaluering med det pædagogiske personale i institutionen	48
Opsamling.....	52
Samlet analyse.....	53
Magi	53
Didaktik	53
Børneperspektivet.....	54
Udfordringer.....	54
Analyse i forhold til Den styrkede pædagogiske læreplan	54
Casebeskrivelse – Institution 3	58
Del 1 – Konteksten.....	58
Institutionsbeskrivelse.....	58
De fysiske læringsmiljøer og børnenes leg	60
Børns egen leg og egne aktiviteter	60
Praksisfortællinger.....	60
Analyse af legene i relation til læreplanen – eksempler	63
Del 2 – Indsatsområder i forhold til Magiprojektet.....	64
Indsatsområder	64
Praksisfortællinger.....	65
Analyse af praksisfortællingen ”morgensamling om bier og honning”	69
Magi	69
Didaktik	69
Børneperspektivet.....	70
Udfordringer.....	70
Analyse af praksisfortællingen ”udvikling af bileg”	70
Magi	70
Didaktik	70

Børneperspektivet	70
Udfordringer	70
Perspektivering til læreplanen	71
Evalueringer af forløb	72
Mindstegruppen	73
Mellemgruppen	75
Førskolegruppen	77
Afprøvning af evalueringsformer	78
Forsøg med børneevalueringer	79
Overordnet analyse i relation til læreplanen	79
Opsummering	80

Casebeskrivelse – Institution 1

Merete Cornét Sørensen

Del 1. Kontekst

Institutionsbeskrivelse

Institutionen er et børnehus med både vuggestue og børnehave, der ligger i en nyudviklet forstad til Roskilde på Sjælland. Området ligger tæt på en station med direkte togdrift til København, og en del familier i området pendler. Området er præget af relativt nybyggede rækkehuse, lejligheder, parcelhuse, en lokal skole og et større område med uddannelsesinstitutioner.

Institutionen er normeret til 87 børn, hvoraf de 25 er vuggestuebørn. Der er ansat ni pædagoger og seks medhjælpere fordelt med seks voksne i vuggestuen og tre voksne pr. stue i børnehaven. Efter aftale med leder blev det besluttet, at det kun var de tre børnehavegrupper, som indgik i dette forskningsprojekt.

Børnehaveafdelingen er aldersopdelt. Det vil sige, at børnene, når de starter i børnehaven, starter på Lillestuen, når de er 2 år og 10 måneder til 3 år. De rykkes op på Mellemstuen maj året efter og ender året efter på stuen for de største, Storestuen. De pædagoginitierede aktiviteter foregår som udgangspunkt på eller med stuen og er målrettet børnenes alderstrin. De fælles gangarealer, fællesrum og uderum deles af hele børnehaven, mens vuggestuen har egne gangarealer og fællesrum. Som en overordnet logik følger om muligt personalerne med børnene fra Lillestuen og Mellemstuen og op.

Institutionen har en tradition for at prioritere arbejdet med billedkunst og andre æstetiske områder højt og har et ønske om at blive en profilinstitution med kultur som profil. To af de ansatte pædagoger har tidligere deltaget i det nationale KULT-projekt, som omhandlede dagtilbudsbørns møde med kunst og kultur. Herudover er institutionen inspireret af Reggio Emilia-pædagogikken, og stuerne indretning med åbne værksteder er inspireret af denne pædagogik.

Rammer for planlægning og evaluering

En gang om måneden afholdes fælles personalemøde af tre timers varighed efter lukketid. Disse møder bruges dels til at drøfte pædagogiske emner, dels til planlægning af fælles temaer eller projekter. Tre gange om året afholder institutionen afdelingsmøder om aftenen af tre timers varighed, og en gang om måneden afholder institutionen afdelingsmøde i arbejdstiden i 1,5 time. Disse møder bruges dels til at tale om de enkelte børns trivsel og udvikling, dels til planlægning og evaluering af stuerne pædagogiske arbejde. Endelig afholdes en gang om måneden stuemøde i 1,5 time i middagsstunden, hvor der både skal drøftes børn og planlægges og evalueres.

De fysiske rammer/læringsmiljøer

Institutionens stuer er lyse, store og funktionsopdelt, så der fremkommer forskellige læringsmiljøer i samme lokale. Det drejer sig om forskellige hjørner eller afdelinger på stuen, der er indrettet med forskelligt legetøj og forskellige materialer. På Store- og Mellemstuen er der eksempelvis en værkstedskrog med diverse materialer, konstruktionslegemiljøer, dukkekrog, spillekrog, science-/dyrehjørne med naturbøger og legetøjsdyr og et læsehjørne. På Lillestuen er der et konstruktionslegehjørne med LEGO, dukkekrog, dyrelegetøjskrog og læsekrog med sofa og billedbøger.

Når børnene er på stuerne i egeninitierede aktiviteter, fordeler de sig med udgangspunkt i disse læringsmiljøer. Dette er særligt tydeligt hos Storestuen, hvor børnene, når de møder ind på stuen om morgenen, på eget initiativ fordeler sig i de forskellige miljøer, hvor de leger, spiller spil eller laver kreative aktiviteter både alene og sammen med de voksne.



Billede: Forskellige læringsmiljøer på stuer og gangareal

Ud over de funktionsopdelte hjørner er der på Mellem- og Storestuen borde og stole, som bliver benyttet til de forskellige aktiviteter og til at sidde ved, når man spiser frokost. Lillestuen har kun et bord på stuen, og der er derfor god plads til leg på gulvet. Gruppen har yderligere tilknyttet et mindre lokale, der både benyttes til sove-, lege- og som aktivitetsrum. I dette rum er der borde, der kan slå ned og anvendes til frokost.

Store- og Mellemstuerne har hver tilknyttet et ekstra rum, der primært fungerer som legerum. Der er reoler og kasser med forskelligt rollelegslegetøj, puder, madrasser og et legekøkken i Mellemstuens rum. Selvom disse rum er tilknyttet de forskellige stuer, er de også åbne for børn fra de andre stuer. Ud over stuerne er der et stort gangareal med små legekroge, hvor børnene må lege frit.

Udendørs er der en meget stor legeplads, der både rummer bålhus, klatrestativer, legehuse, boldbaner, en kæmpe sandkasse med diverse redskaber, cykler og cykelstier og et meget stort naturområde. Pædagogerne prioriterer, at der er fleksible rammer udendørs, og børnene har blandt andet et stort antal mælkekasser, som kan bruges af børnene selv og også i aktiviteter, som de voksne sætter i gang. Der er cykler og forskellige udendørs legeredskaber.

Børns egen leg og egne aktiviteter

Børnenes leg har høj prioritet i institutionen. Børnene har derfor rig mulighed for at lege egeninitierede lege både indendørs og udendørs det meste af eftermiddagen og de dele af formiddagen, hvor de ikke deltager i fælles pædagogiske aktiviteter. I samme tidsrum indgår det pædagogiske personale i en række spontane aktiviteter med børnene, spændende fra spil til kreative værkstedsaktiviteter og fælles lege uden- og indendørs. Det er imidlertid det pædagogiske personales indstilling, at det er vigtigt, at børnene har tid og rum til at skabe egne lege for herigennem at kunne udvikle relationer og fællesskaber og have det sjovt. Det betyder, at børnene på daglig basis har god mulighed for at lege selv i de forskellige læringsmiljøer på stuerne, de indendørs legerum og udendørs på legepladsen. En af pædagogerne udtaler i den forbindelse: "Vi hjælper børnene ind i legen, når der er behov for det. Nogle gange leger vi sammen med børnene, nogle gange snakker vi med dem, hvis der er nogen, der ikke må være med i en leg og er kede af det, og nogle gange er det os, der sætter en leg i gang" (Pædagog A, Interview 1, s. 1). Overordnet ser pædagogerne børns leg som deres egen arena for læring og udvikling og ser sig i den forbindelse som ansvarlige for at skabe så gode rammer som muligt for, at børnene kan lege sammen både stuevis og på tværs af hele institutionen. Som en ikke uvæsentlig faktor falder de større børns legetid efter frokost sammen med, at det pædagogiske personale afholder

pauser. Det betyder, at der kun er et mindre antal pædagoger til stede sammen med børnene i dette tidsrum. At give børnene rum og tid til egen leg er således også et resultat af en normeringsmæssig nødvendighed.

Ud over at lege er der også en del børn, der i dagens løb indgår i spil, højtlesning og kreative aktiviteter både med hinanden og med de voksne. Disse aktiviteter foregår primært på stuerne med udgangspunkt i stuerne fysiske læringsmiljøer.

Observationer af børnenes egen leg

Som en del af projektet observerede jeg børnenes egne lege igennem flere uger. Det fremgik hurtigt, at børnene overordnet set var gode til selv at lege med hinanden både ud og inde. Der var meget få konflikter børnene imellem under deres egen leg, og børnene spredte sig i hele institutionen i små selvforvaltende legegrupper. I de følgende afsnit vil jeg give et lille indblik i nogle af de legesituationer, som jeg var vidne til i institutionen.

Rollelege

Når børnehavebørnene legede selv, var de meget ofte i gang med forskellige rollelege. De agerede selv i roller, eller de brugte dukker og dyr til projicerede rollelege. Disse rollelege foregik typisk i mindre grupper på 2-4 børn. Børnene var i alle de lege, jeg observerede, dybt optagede af de lege, som de selv etablerede.

Det er en solvarm eftermiddag, og to børn leger i et legehjør i tilknytning til sandkassen. De har en lille vandkande med vand, og de leger, de laver mad, og blander sand, vand og blade sammen i en lille gryde. De rører og rører og stikker hænderne ned i den klistrede masse og ser helt opslugte ud. "Så skal der salt i," siger den ene og drysser noget sand i – hvorefter den anden også drysser fiktivt sand over. Det fortsætter en tid, indtil den ene tager en plastiktallerken og hælder noget af sandmaden op. "Så skal vi spise," siger hun, hvorefter de begge lader, som de spiser og bruger de små skovle som skeer.

I mange lege virkede det, som om børnene brugte fælles energi på at etablere og holde legen i gang, og jeg har set mange eksempler på, at en lille gruppe børn helt fordybet i en sådan leg søger at skærme legen for udefrakommende forstyrrelser. Det kunne de gøre fysisk ved at søge ind i et hjørne på stuerne eller ved at vende ryggen til de andre aktiviteter og koncentrere sig om samspillet med hinanden. Nedestående er et eksempel på dette.

En formiddag kiggede jeg ind i Mellemstuens legerum. Her var to lege i gang på en gang. En gruppe på fire drenge sad på et gulvtæppe og legede med nogle dinosaurer. Drengene legede en projiceret leg, hvor de førte dinosaurerne og talte sammen med dyrestemmer i legen. De byggede "steder", hvor dinosaurerne boede. Dinosaurerne var tilsyneladende venner eller i familie. Drengene dannede kropsligt en lille cirkel med ryggen til resten af rummet, hvilket fungerede som en afskærmning af deres leg. Samtidig var en gruppe på tre piger i gang med at lege "fine damer" med tasker. De havde tydeligvis meget travlt og sprang rundt i rummet, mens de talte højt, både med egne stemmer og i rollerne som fine damer. Selvom der var mange børn i gang med to lege samtidig i et ret lille lokale, forstyrrede de tilsyneladende ikke hinanden.

Fysiske/kropslige lege

En del af børnenes lege både udendørs og indendørs havde karakter af en fysisk afprøvning og kunne rumme risikofyldte momenter. Den følgende leg er et eksempel.

To piger leger i en art åbent puderum med direkte adgang fra gangen. De har stablet en masse skumgummihynder oven på hinanden og balancerer på disse hynder. Der går en voksen forbi og smiler til dem, og de leger videre. Det ser lidt farligt ud, for pigerne bygger højere og højere og kravler højere og højere op. På et tidspunkt begynder deres tårn at vakle fra side til side, og pigerne hviner frydefuldt. Til sidst vælter det hele, og pigerne falder ned i en stor bunke madrasser. De griner og går i gang med at bygge det hele op igen. Da jeg senere taler med en af pædagogerne om denne leg, forklarede hun: "Det er vigtigt for dem selv at prøve sig frem – kropsligt – og jeg kunne jo se, at det var supersjovt for dem, og jeg kender dem jo, så jeg vidste, at de ok skulle klare det selv".

Fælles lege

Indimellem indgik de voksne også i børnenes lege, og nedenstående fortælling er et eksempel på dette.

Det er båltag, og Pædagogen B laver suppe over bål. Hun har en ghetto-blaster med, der spiller høj popmusik. Hun danser og synger med på melodierne, mens hun rører i gryden. Langs væggene i hytten er der bænke. På bænkene står syv børn og danser og synger med. Der er en løssluppen stemning. Alle skråler med på musikken, og både børnene og den voksne danser med store bevægelser. Det er en fest. Og flere og flere børn kommer og slutter sig til. Til sidst er bænke helt fyldt op af dansende, syngende børn



Billede: Sang og dans i bålhytten

Analyse af legene i relation til Den styrkede pædagogiske læreplan

Læreplanstemaerne	
Alsidig personlig udvikling	<p>De mest gennemgående lege er rollelege, hvor børnene enten selv går i roller eller anvender symbolske legerekvisitter til at skabe imaginære som-om-situationer. I disse lege udfolder, udforsker og bearbejder børnene de mange indtryk, de har fra deres hverdag, og erfarer sig selv, hinanden og konteksten på både kendte og nye måder.</p> <p>De forskellige lege rummer processer, hvor børnene eksperimenterer med forskellige materialer, artefakter og kropslige og æstetiske udtryk. Der indgår løbende italesættelse, forhandlinger og spejling, hvilket bevirker, at børnene kan udvikle identitet.</p> <p>Legene understøtter samspil og tilknytning mellem børnene. Alle legeeksempler foregår i mindre grupper, hvor børnene interagerer med hinanden med stor opmærksomhed og engagement, også når det som i balancelegene er udfordrende og svært. Dette styrker børnenes relationer og gåpåmod.</p>
Social udvikling	<p>I legeeksemplerne indgår børnene i sociale fællesskaber, hvor de deltager aktivt, samtidig med at de kan have forskellige positioner, roller og status i legen. Hermed er legene med til at understøtte et rummeligt fællesskab børnene imellem. Dette kan bidrage til børnenes demokratiske dannelse på sigt.</p> <p>I alle rolle- og som-om-lege lever børnene sig ind i en fiktiv rollekarakter, hvilket kan styrke udvikling af empati.</p>

Kommunikation og sprog	I alle lege indgår forhandlinger og dialoger, hvor der sættes ord på handlinger, hvilket understøtter, at børnene udvikler deres sprog. I legene kommunikerer børnene både verbalt, kropssprogligt og æstetisk, hvorved de opnår erfaringer med at kommunikere og sprogliggøre tanker, behov og ideer.
Krop, sanser og bevægelse	Som en central del af legene indgår kreative og kropslige aktiviteter. Dette ses særligt tydeligt i balanceleg og danselegen, hvor børnene udforsker og eksperimenterer med mange forskellige måder at bruge kroppen på. Børnene oplever krops- og bevægelsesglæde, hvorved de bliver fortrolige med deres krops muligheder og begrænsninger.
Natur, udeliv og science	I flere lege indgår situationer, eksempelvis lege i sandkassen med sand og vand, hvor børnene eksperimenterer med naturfænomener i deres omverden. De gør sig erfaringer med tyngdekraften, størrelse og vægt og rumfang. Herved får børnene en indledende forståelse for natur og science.

Del 2. Indsatsområder

Aktionsforskningsprojektet blev indledt med et heldags-kick-off-seminar for hele personalet. Her besluttede det pædagogiske personale i institutionen sig for at arbejde med fortællinger om dyr som tema. Dette tema blev valgt ud fra to begrundelser. For det første havde personalet oplevet, at børnene i egne lege var meget optagede af eventyr, magiske væsner og dyr. For det andet var institutionen samtidig blevet inviteret til at deltage i et projekt om fabeldyr i byens nye kreativhus. Med afsæt i dette tema valgte stuerne at arbejde med følgende:

Mellemstuen og Storestuen valgte at tage afsæt i eventyret om de tre små grise og ulven. Lillestuen valgte at arbejde med Mariehønen Evigglad som fortælling og sang.

På alle stuer ønskede det pædagogiske personale at arbejde med temaet i forbindelse med, og som en forlængelse af, deres daglige morgensamling. Målet for alle stuer var at bruge temaet som et redskab til at arbejde med læreplanens forskellige delelementer under en samlende paraply. Alle tre stuer ønskede at inddrage forskellige kreative og æstetiske metoder som en integreret del af temaarbejdet med børnene.

På kick-off-seminaret udarbejdede de enkelte stuer en overordnet plan for, hvordan de ville gribe arbejdet med temaet an. Denne plan blev dog revideret løbende ud fra de ideer, der opstod i samspillet med børnene. Pædagogerne ønskede at indgå som igangsættere og inspiratorer i forhold til børnenes æstetiske bearbejdnings af temaet ved at bruge forskellige æstetiske virkemidler til at fange børnenes opmærksomhed og skabe stemthed og senere bruge en række kreative og æstetiske metoder til at folde temaerne ud.

Da det kun var muligt for mig som forsker at følge et af disse projekter ad gangen, valgte jeg at lægge hovedvægten på den midterste stue, Mellemstuen, hvor børnene aldersmæssigt var midt i deres børnehveliv. Herudover deltog jeg i en del af de mindstes, Lillestuens, forløb og enkelte af Storestuens aktiviteter og processer. I de følgende praksisfortællinger og analyser indgår de tre stuers forløb derfor med forskellig vægtning.

Praksisfortællinger

Storestuen

Storestuen havde valgt, at de ville arbejde med eventyret om ulven og de tre små grise med inddragelse af en række æstetiske udtryk og med produktion af deres helt eget dyreeventyr til slut. På baggrund af personaleudskiftning og udefrakommende arbejdsopgaver nåede pædagogerne ikke alt, hvad de havde planlagt. Der blev arbejdet med følgende aktiviteter og processer i projektperioden:

- Fortælling og oplæsning af eventyr
- Dukkespil
- Tegninger af eventyret
- Kreativt arbejde, hvor børnene lavede borddukketeaterfigurer med inspiration fra eventyret
- Borddukketeaterspil
- Udvikling af egen fortælling baseret på eventyret sammen med børnene
- Udvikling af og fremførelse af et teaterstykke på baggrund af børnenes egen fortælling.

Jeg vil i det følgende give to eksempler på stuens arbejde.

Praksisfortælling 1. Introduktion til tema

Det er mandag morgen, og det er samlingsstid på Storestuen. Pædagogen A samler børnene i et hjørne af stuen på gulvet på puder i en tilskueropstilling. Hun sidder selv på gulvet med et bord foran med front mod børnene. På bordet er der lagt et stykke blankt stof. Det er en anderledes måde at samles på, da de på stuen sædvanligvis samles i en rundkreds på gulvet midt i stuen. Børnene sidder og småsnakker, nogen sidder uroligt og skubber lidt til hinanden og virker umiddelbart uinteresserede, mens andre kigger op på A og ser ud til at være spændte på, hvad der mon skal ske.

Pædagogen A tysser smilende på børnene, og de holder nu op med at snakke og kigger op på hende. Så fortæller A, at hun har en hemmelig ven, som hun synes, de skal møde. Langsomt og forsigtigt tager hun en æske frem, som er

dækket med noget rødt stof. Hele atmosfæren forandres, og de børn, som før virkede uopmærksomme, kigger nu opmærksomt på. Pædagogen A sætter æsken på bordet, løfter stoffet af og tager hånddukken Maggi frem. A har i skjul under stoffet taget hånddukken på, og nu spiller hun med den. Den vinker og hilser på børnene, der ler og vinker tilbage. Der er en fokuseret og glad stemning i rummet. Pædagogen spiller nu videre med dukken på en måde, hvor hun improviserer med børnene og taler med dukkens stemme, samtidig med at hun som pædagog ind imellem taler med dukken og børnene med sin egen stemme. Det er en krævende form for dukkespil, som A tilsyneladende uden problemer udfolder sig i.

Nu fortæller pædagogen, at hendes hånddukke Maggi har glædet sig så meget til at møde børnene, fordi den har fået at vide, at børnene er så søde og kan alt muligt. "Kan I alt muligt?" spørger Maggi børnene. Og det svarer de med glitrende øjne ja til. Så vinker Maggi med armene, "se, hvad jeg kan, det kan I ikke," siger hun, og straks vinker børnene grinende tilbage, og Maggi falder overrasket omkuld. Der opstår nu en næsten euforisk stemning, hvor pædagogen klovner med dukken, og børnene griner og leger med. Efter en tid fortæller A børnene, at Maggi kan trylle, og hun spørger dem, om de gerne vil se det. Det vil de gerne, og A beder de to andre voksne hjælpe til. Det er tydeligvis noget, de har aftalt på forhånd, for de to voksne stiller sig op og holder et tæppe op foran det bord, som A og Maggi sidder ved.

A beder børnene hjælpe Maggi med at trylle ved at sige "Hokus Pokus flødeboller med kokos". Det gør de ivrigt, og de to voksne tager tæppet ned, så børnene kan se, hvad Maggi har tryllet frem. Der er ingenting! Så bliver Maggi helt febrilsk og undskylder og siger, de må prøve igen. Heller ikke anden gang er der noget, men tredje gang lykkes det, og da de voksne denne gang tager tæppet ned, er der dukket en ulvedukke op (en handskedukke, som A også fører). Der udspiller sig nu et helt lille spil, hvor ulven prøver at skræmme Maggi, hvor Maggi ikke bliver bange, hvor de to bliver gode venner, og hvor ulven til sidst tager afsted igen og siger farvel til Maggi og børnene. Pædagogen A tager ulvedukken ned under bordet. Så vil Maggi gerne trylle noget mere, og hele seancen gentager sig. Op med tæppet og "Hokus Pokus flødeboller med kokos". Og der sker det samme igen. Første og anden gang virker trylleremsen ikke. Men tredje gang dukker en tøjgris op. Pædagogen A lægger nu alle hånddukker ned på bordet og spørger så børnene: "Kender I nogen historie, hvor der er en ulv og grise med?". Børnene svarer ivrigt – nogle rækker fingeren op, men de fleste råber bare i munden på hinanden, at det er den historie, som de havde læst om de tre små grise. "Det er rigtigt," siger A, "det er den historie, vi skal bruge her de næste mange gange". For mig som observatør og ud fra børnenes opmærksomhed og medleven har det virket som en helt igennem anderledes, sjov og magisk introduktion til temaet for både børn og voksne.

Praksisfortælling 2. Borddukketeater

Børnene har tidligere i forløbet lavet en række borddukketeaterfigurer af pap, som har stået på stuen siden, og som de har måttet lege med i hele forløbet. I dag er børnene samlet i en opstilling foran et bord, der er dækket med en dug og gjort klar til borddukketeater. A lægger ud med at fortælle historien om grisene og ulven for børnene, samtidig med at hun spiller situationerne igennem med papfigurerne, og børnene følger ivrigt med. Så spørger A, om der er nogle af børnene, der gerne vil spille stykket for de andre børn. Mange børn rækker fingeren op, og A udvælger fem børn til at spille de forskellige roller. De rejser sig og kommer op til bordet, hvor de hver vælger en dukke, som de gerne vil spille med. Nu sætter A sig sammen med de resterende børn og indgår som publikum sammen med dem. "Værsgo," siger hun, "gå bare i gang".

De fem udvalgte børn går nu i gang med at spille stykket. De spiller til hinanden som i en rolleleg, og de er i stand til at huske handlingsgangen og genformulerer de replikker, som A havde brugt i sit spil med dukkerne. De er åbenlyst optagede af deres spil, men de taler imidlertid meget stille, og spillet er meget internt, hvilket gør det svært for de andre børn at se og høre, hvad der sker. I løbet af kort tid bliver de børn, der sidder som publikum, i stigende grad urolige, nogle lægger sig ned, andre begynder at snakke med hinanden, og nogle rejser sig op. Uroen smitter øjensynligt også de børn, der spiller, hvilket bevirker, at de nu taler endnu lavere til hinanden. Så griber en af de andre voksne ind og tysser bestemt på børnene. Da de fem udvalgte børn har spillet deres stykke færdig, klapper vi alle, og nu får fem andre børn muligheden. Denne gang har pædagogen A, efter en kort samtale med mig som observatør,

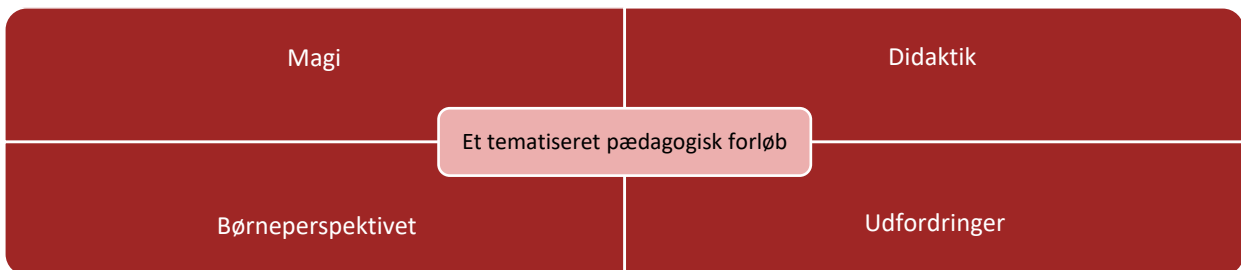
skiftet strategi, og hun indgår nu som fortæller i spillet sammen med børnene og agerer som formidler til publikum. Det viser sig at være en god strategi, for nu lykkes det igen at samle opmærksomheden om den lille scene, og de børn, der er publikum, følger nu med i og griner af grisene og ulvens problemer i stykket.



Billede: Børnenes borddukketeaterdukker

Analyse

Storestuens praksisfortællinger er i det følgende analyseret først ud fra nedenstående analysemodells fokuspunkter. Herefter indgår en analyse af læringspotentialerne i casen ud fra den styrkede pædagogiske læreplans seks faglige temaer.



Magi

I forløbet ses en række særligt fokuserede øjeblikke, hvor både børn og voksne er opslugte af de praksisser, de indgår i. Dette ses tydeligt i pædagogens dukkespil, hvor pædagogen benytter sig af en række æstetiske virkemidler til at fange børnenes opmærksomhed og stimulere deres fantasi. Dette ses eksempelvis i situationer, hvor pædagogerne tryller og benytter sig af eventyrets tre rituelle prøvelser, før det endelig lykkes hende at trylle det ønskede frem. Der er også magiske øjeblikke, hvor børnene spiller med borddukketeateret dybt indlevet, og hvor pædagogen indgår som spillende fortæller sammen med børnene. Det karakteristiske ved disse situationer er, at de alle rummer fiktion, hvor børn og voksne sammen skaber kollektive fiktioner, som de sammen vælger at acceptere og indgå i. Herudover indgår humoren som et centralt element, hvor pædagogen A klovner for og med børnene, hvilket skaber en glædesfuld stemning. Pædagogerne sætter en proces i gang og improviserer herefter sammen med børnene. Det er denne improvisatoriske karakter sammenholdt med pædagogens egne æstetiske og kreative kompetencer og den fælles opmærksomhed fra børn og voksne, der skaber de magiske øjeblikke.

Didaktik

I begge cases er forløbene iscenesat og faciliteret af pædagogen som dukkespiller og fortæller og pædagogisk igangsætter. Pædagogen er her kulturformidler, og målet er at give kollektive impulser til de efterfølgende æstetiske praksisser, hvor børnene selv omformer indtryk til udtryk. Herudover indgår pædagogen som kulturskaber i hele rammesætningen af projektet og i den måde, hun åbner muligheden for børnenes egen æstetiske virksomhed. I den

anden case ses det, at pædagogen indgår som både facilitator, publikum og medspiller og således både går foran, bagved og ved siden af.

Børneperspektivet

Børnene indgår i hele forløbet som aktive deltagere. I den første del, hvor pædagogen giver impulser, er de primært tilskuere. Men det er en aktiv tilskuerposition, hvor børnene indgår i improviserede samspil med dukkerne. I case 2 er det børnene selv, der spillede og udfoldede historien på deres egen måde med støtte og framing af den voksne som fortæller. Overordnet var de beskrevne cases designet til at være primært vokseninitierede impulser, men senere i forløbet legede børnene frit med borddukketeateret og figurerne på stuen, og aktiviteterne bevægede sig således fra at være voksen- til at være børneinitierede.

Udfordringer

Gennemførelsen af det tematiske forløb på Storestuen var præget af en række udfordringer med personaleudskiftning og udefrakommende opgaver, der bevirkede, at det pædagogiske personale ikke i fuldt omfang havde mulighed for at gennemføre alle de aktiviteter og processer, som de havde planlagt. Efterfølgende ytrede den gennemgående pædagog, at det havde været en frustration for hende ikke at kunne nå så meget, som hun havde håbet, og som hun også havde brændt for at prøve af.

Analyse ud fra de seks læreplanstemaer

Ulven og de tre små grise – Storestuen	
Alsidig personlig udvikling	I gennem dette forløb har pædagogen skabt et læringsmiljø, hvor børnene fik mulighed for at udforske og erfare sig selv og hinanden på nye måder. Dette skete i en række situationer, eksempelvis i samspillet med dukken Maggi, hvor børnene havde mulighed for som gruppe og som individer at udvikle glæde og engagement. Herudover indgik der en række fortællinger og dramatiseringer, hvor børnene havde mulighed for at spejle sig selv og udvikle identitet.
Social udvikling	Børnegruppen arbejdede i hele forløbet i grupper. Både på hele stuen og i mindre grupper. I en række af disse aktiviteter, eksempelvis i børnenes borddukkespil, skulle børnene samarbejde, vente på tur og lytte til hinanden med mere. Hermed blev der skabt et læringsmiljø, der rummede mulighed for, at børnene kunne udvikle sociale kompetencer, samarbejde og relationer. I de mange indlejede dramatiseringer og frie lege havde børnene rig mulighed for at indleve sig i fiktive rollefigurer og udvikle empati.
Kommunikation og sprog	I arbejdet med temaet blev der skabt et læringsmiljø, hvori sprog og kommunikation indgik som et gennemgående element. Fortællingen, der dannede basis for projektet, blev læst og fortalt på mange måder. Der blev brugt den oprindelige version af fortællingen, hvor der indgik en række ord og begreber, som var nye for børnene. Herigennem havde børnene mulighed for at udvide deres ordforråd og sprogforståelse. Herudover satte både børn og voksne gennemgående ord på handling, både når de arbejdede med fortælling, dukkespil, borddukketeater og visuelle fremstillingsformer. Dette rummede et indbygget potentiale for sprogudvikling. Projektets fokus på at inddrage mange forskellige æstetiske udtryksformer gav yderligere børnene mulighed for at tilegne sig en række æstetiske sprog ud over verbalsproget.
Krop, sanser og bevægelse	Læringsmiljøerne i forløbet understøttede, at børnene kunne udforske og eksperimentere sanseligt og kropsligt i de indlagte spil og legesituationer og i de forskellige værkstedsaktiviteter. I de afsluttende dramatiseringer fik børnene yderligere mulighed for at sætte krop på ord og bruge kroppen til at udtrykke sig med. Dette stimulerede børnenes kropslighed og kropsbevidsthed.

Natur, udeliv og science	I projektets læringsmiljø indgik enkelte situationer, hvor børnene kunne blive introduceret til naturen i fortællingens beskrivelse af forskellige naturformer som eng, mark og skov. Der var dog ikke fokus på dette i forløbet, hvor grisene og ulven indgik som eventyrfigurer og ikke som naturfænomener. Herudover kunne projektet bidrage til en begyndende matematisk opmærksomhed i arbejdet med visuelle former som firkanter, cirkler og trekkanter i værkstedsaktiviteterne.
Kultur, æstetik og fællesskab	Pædagogerne havde fokus på at skabe et læringsmiljøet, hvor børnene kunne udvikle fantasi både i egne skabende arbejder og i samspillet med pædagogen som kulturformidler. Herudover arbejdede pædagogerne med at iværksætte og understøtte flere æstetiske udtryksformer spændende fra fortælling, dukkespil over værkstedsproduktion og dramatisering. Herigennem fik børnene mulighed for dels at tilegne sig kulturens former, dels selv at udtrykke, skabe og lege. Endelig havde de mulighed for at eksperimentere med former og materialer og udvikle æstetiske kompetencer. Alle aktiviteter foregik i fællesskaber, hvor børn og voksne kunne inspirere hinanden.

Lillestuen

På Lillestuen havde det pædagogiske personale valgt at tage afsæt i sangen om Mariehønen Evigglad. Temaet blev valgt af flere grunde. Dels var børnene meget glade for at synge, dels var børnene meget optagede af dyr, dels var der mange mariehøns på legepladsen ved projektstart, og endelig var sangens fortælling ifølge pædagogerne tilpas enkel at arbejde med for børnene, der var mellem 2 og 10 måneder og 4 år. Indledningsvist i projektet introducerede det pædagogiske personale temaet for børnene gennem brug af en mariehønedukke og ved at synge og lege sangen om Mariehønen Evigglad. Herefter havde pædagoger og børn udfoldet temaet gennem en lang række aktiviteter, blandt andet:

- Indsamling af snegle, mariehøns og edderkopper på legepladsen
- Samtaler om dyrenes levevis
- Kreativt arbejde, hvor børnene har lavet mariehøns på paptallerkener
- Sanglege med mariehøns og snegle
- Tegning og maleri af mariehøns
- At lege en bog – med en bog om mariehøns
- Tegne, male og forme snegle til billedkunstneriske udtryk
- At bage og sælge sneglekager fra en kagebod i forbindelse med "Bag for en sag"
- Lege en række lege om mariehøns og snegle og de andre smådyr.

Forløbet udspillede sig over fire måneder med aktiviteter, som indgik i samlingen på stuen og i værksteds- eller naturaktiviteter, der foregik i mindre grupper. Der blev arbejdet med temaet mindst to dage ugentligt i perioden. Nedenfor beskrives et par eksempler fra dette forløb.

Praksisfortælling 1. Morgensamling og introduktion til tema.

Det er morgensamling på stuen, og alle børn sidder på puder på gulvet i en rundkreds. Der er en rolig stemning, og pædagogen B smiler og begynder at "råbe" børnenes navne op. Men så kommer pædagog C ind af døren, og to af børnene springer op og løber hende glade i møde. C bøjer sig ned og giver dem et knus. Nu breder der sig en uro i hele børnegruppen, og flere rejser sig op og løber også over til C for at få et knus. Så beder B C komme hen i rundkredsen og hilse på alle børnene. Det gør hun, og alle børn får et knus og et lille kild, og de vrider sig og griner til hinanden. Nu går B med i legen. Hun kravler ind i midten af kredsen og kilder børnenes ben. Der opstår en livlig, varm og glad stemning børn og voksne imellem. Da alle børnene har fået et kram og et kild, sætter både B og C sig ned i kredsen, og B går igen i gang med at "råbe" børnenes navne op fra en liste.

Nu tager B et glas med levende mariehøns frem, som hun viser til børnene. Der er helt stille i lokalet, og børnene følger opmærksomt med – det her er spændende. B lader glasset gå på omgang, og børnene holder forsigtig på det, mens de

kigger interesserede på de små mariehøns. Men der er 19 børn, så det tager lang tid. Mange børn sidder roligt og venter på deres tur, men der er også nogle, der begynder at sidde uroligt og småsnakke med hinanden, indtil en af de voksne tysser på dem.



Billede: Levende mariehøns

Da alle har set glasset, spørger C børnene, om de kender en sang med mariehøns. Mange svarer i kor: *Mariehønen Evigglad*, og C foreslår, at de skal synge den. C synger for og laver fagter til sangen, og de fleste af børnene synger med og laver også fagterne til sangen. "Skal vi ikke synge den igen," foreslår C, "og så skal I synge rigtig meget med alle sammen". Det er børnene med på, og anden gang synger hele børnegruppen med. Så er der tid til mad. En pige deler frugt ud. Alle sidder og venter på at få lov til at spise – når pigen siger "værsgo". Der er igen megen ventetid, men børnene virker rolige. Så har alle fået frugt, og pigen siger "værsgo," og alle spiser. De voksne småsnakker både indbyrdes og med børnene, og stemningen er afslappet og hyggelig. Efterhånden som børnene bliver færdige med at spise, får de lov at gå ud og tisse og tage tøj på. De skal på tur.

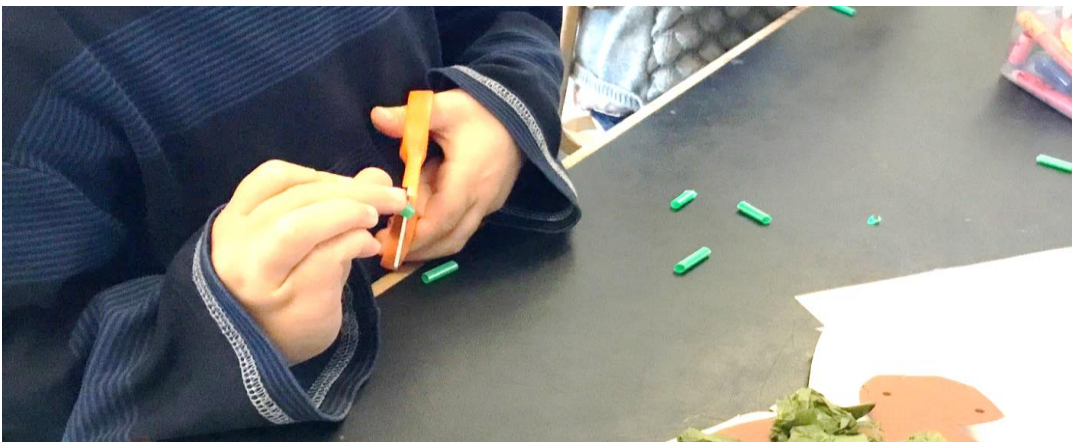
Praksisfortælling 2. Levende mariehøns

Det er tirsdag formiddag. Fem børn, pædagogen B og jeg er samlet om et af stuens borde. B har sat stille klassisk musik på, og børnene sidder rundt om bordet og lytter til musikken. Så giver B børnene forklæder på og giver hvert barn den paptallerken, de ugen før havde malet rød eller gul, samt en pensel og et bæger med maling. "Så skal I male sorte pletter på mariehønen," forklarer B og henter glasset med mariehøns, så børnene kan se på dem, mens de maler. Børnene kigger på glasset og maler sorte pletter på deres mariehøns. Der er en afslappet og hyggelig stemning i rummet med baggrundsmusik og tid til at male og snakke om mariehøns. Pludselig slipper en mariehøne ud af glasset og kravler ud på bordet mellem børnene. Stemningen bliver med et mere intens, og børnene ser opslugte på, at den levende mariehøne bevæger sig rundt på bordet. Nogle børn stikker hånden frem og lader mariehønen kravle på deres hånd, mens de gyser lidt og småler. "Forsigtig med den," siger B, "den er levende". Alle glemmer at male, og nu begynder børn og voksne at snakke om, hvad mon mariehøns spiser, og en lille dreng på tre år fortæller os andre, at det er bladlus. Hvilket vi er meget imponerede over, at han ved.

Til sidst flyver mariehønen op og cirkulerer rundt i stuen, og børnene rejser sig spontant og følger med. De "flyver" rundt i rummet med armene ud som vinger. Også B rejser sig og "flyver" til børnenes store morskab rundt i rummet med armene ud til siden. Til sidst flyver mariehønen over i vinduet, og børn og voksne følger med. Den svirrer rundt og flyver op mod ruden. "Hvad mon den vil," spørger pædagog B børnene. "Den vil ud," svarer en. "Hvorfor mon det," spørger B, og et barn siger, at den vil ud at finde noget at spise, et andet, at den vil ud til sin mor og far. Så bliver B og børnene enige om at lukke den ud, og B åbner vinduet, mens alle står i en lille rundkreds rundt om hende og ser mariehønen flyve væk. "Skal vi ikke gå over og tegne alt det her?" foreslår B, og de vender tilbage til deres tegninger.

Praksisfortælling 3. Værkstedsarbejde.

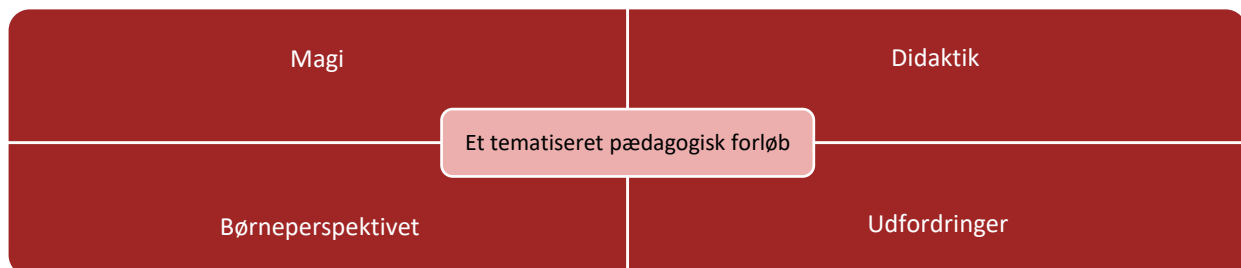
Der har lige været morgensamling, og der er fem børn, der har valgt sig på eller er blevet udtaget til at lave en værkstedsaktivitet. Den ene pædagog er på legepladsen med resten af stuen, mens de fem børn er gået i gang med at lege med dyr og legoklodser. De ser ud til at nyde at have hele stuen for sig selv. Pædagogen B er samtidig gået i gang med at gøre klar til en værkstedsaktivitet på stuen. Hun lægger en malerdug på bordet og henter materialer frem fra depotet, som hun arrangerer på bordet. Da hun er færdig, kalder hun børnene op til bordet. Børnene fortsætter med at lege. Pædagogen kalder igen, uden at nogen rejser sig, og så går hun over og henter børnene. Hun tager to af dem ved hånden, og de andre tre følger med, så alle er samlet om bordet. "Nej, hvor er det dejligt, at vi er her alle sammen," siger B. "Jeg har noget rigtig sjovt og rigtig flot med til jer." B tager nu en æske med plastikøjne frem, og alle børn får lov til at se og røre ved dem. Så henter B de paptallerkenmariehøns, som børnene havde malet ugen før, og hvert barn får sin tallerkenmariehøne. B tager sin egen paptallerkenmariehøne frem og viser nu hvordan man kan lime øjne på. Så er det børnenes tur til selv at prøve, og de går ivrigt i gang med at vælge øjne og lime dem på deres mariehøne. Der er dog en enkelt dreng, der ikke går i gang. "Jeg kan ikke," siger han, hvortil B svarer "Nej, men du kan jo lære det, og jeg skal nok hjælpe dig." Så rykker B sig helt tæt ind til drengen, og sammen vælger de et par øjne, som de klistrer på hans mariehøne. Imens er de andre børn også i gang, og snart udvikler hele processen sig til at blive til sanselige eksperimenter med lim og plastikøjne og fingre, der klistres sammen, når der kommer lim på. Børnene ser ud til at være meget optagede af processen, men flere af dem har brug for hjælp af os voksne til at få klistret øjnene på. Efter en tid er alle færdige. Nu tager B sugerørene frem og viser børnene, hvordan man kan lave ben til mariehønsene af små stykker sugerør, der klistres på mariehønen. Alle børn tager eller får en saks og nogle sugerør og går i gang med at klippe sugerørene i mindre stykker. Det er ikke noget, børnene har prøvet før, og de ser helt koncentrerede ud. "Er det ikke meget svært?" spørger jeg den dreng, der sidder nærmest. "Nej," siger han, "det er sjovt." Et par af børnene har hurtigt klippet de fire sugerør, de skal bruge til ben, og de får nu hjælp af B til at klistre dem på deres mariehøne. De andre børn klipper og klipper. Der er en hyggelig og intens stemning om bordet, som alle ser ud til at nyde.



Billede: Klippe ben af sugerør

Analyse 1

Lillestuens pædagogiske forløb er analyseret ud fra nedenstående pejlemærker:



Magi

I forløbet ses en række særligt fokuserede øjeblikke, hvor både børn og voksne er opslugte af de praksisser, de indgår i. Dette ses tydeligt i børnenes møde med de levende mariehøns, hvor der opstår en fælles fascination, og spontant skabes hele fortællinger om dyrene. Et andet eksempel ses i situationen, hvor Pædagogen C kommer ind på stuen, lige da samlingen er begyndt, og nogle børn springer op for at give hende et knus. Selvom C egentlig afbryder det, der er i gang på stuen, bliver der holdt en spontan pause, hvor begge pædagoger giver alle børn et knus og en lille kildetur. Det sidste eksempel er hentet fra værkstedsaktiviteten, hvor en lille gruppe børn og voksne virker helt opslugte af at udforske, hvordan de kan skabe deres egne mariehøns med paptallerkener, lim, sugerør og guldglimmer. Det karakteristiske ved alle tre eksempler er, at der opstår en fælles positiv opmærksomhed børn og voksne imellem. En opmærksomhed, der fra de voksne er præget af varme, improvisationsevne og vilje til at lege med. For børnene er oplevelsen præget af fælles opmærksomhed, intensitet og glæde. Det særlige er det kollektive tredje aspekt af, at det er noget, vi oplever sammen, som vi er fælles om at skabe, og som føles godt.

Didaktik

Overordnet er hele projektforløbet designet som et primært vokseninitieret forløb, hvor børnenes stemmer og interesser løbende inddrages, men hvor det er pædagogerne, der leder og rammesætter aktiviteterne. I det første eksempel er de pædagogiske processer og impulser iscenesat af pædagogerne på forhånd, idet de medbringer glasset med de levende mariehøns. Men ingen havde kunnet forudse, at mariehønsene ville slippe ud, og det er i de øjeblikke, hvor børn og voksne fascineres og sammen følger mariehønsene rundt i rummet, at magien virkelig får vinger. Pædagogerne sætter i dette eksempel en proces i gang og improviserer herefter sammen med børnene. I det andet eksempel opstår en spontan situation, som umiddelbart kolliderer med den planlagte pædagogiske aktivitet. Imidlertid vælger begge pædagoger at følge børnenes impulser og improvisere og skabe en spontan kramme-kilde-leg. Her demonstrerer pædagogerne evne og vilje til at improvisere og handle i nuet og følge ikke bare børnenes, men yderligere hinandens impulser. I det sidste eksempel ses en voksenledet værkstedsaktivitet, hvor de voksne indgår som kulturformidlere i forhold til børnenes skabende arbejde. I disse processer indgår pædagogen som mester i de formsprog, der arbejdes med, hvor pædagogerne viser egne modeller som inspiration og løbende stilladserer børnenes skabende arbejde i en trin for trin-progression.

Overordnet var hele forløbet bygget op på en lang række af gentagelser af handlinger, fortællinger og temaer, hvilket gav god mulighed for, at børnene kunne lære i deres eget tempo og løbende internalisere deres læring. Samtidig foregik alle processer i grupper med den voksne som aktiv deltager og inspirator, hvilket rummede mulighed for, at børnene kunne lade sig inspirere og tage ved lære af samspillet med hinanden og de voksne. Hermed var der god mulighed for at etablere både traditionelle og kollektive NUZO-fællesskaber.

Børneperspektivet

Børnene indgik i hele forløbet som aktive deltagere i de kreative og eksperimenterende processer, enten hele børnegruppen samlet eller i mindre grupper. Værkstedsaktiviteterne var overvejende voksenledede, og det var også primært de voksne, der bestemte, hvilke børn der skulle være med i hvilke aktiviteter. I de konkrete aktiviteter var der dog stort rum for, at børnene kunne lege med materialer, fordybe sig og eksperimentere frit. Samtidig viser eksemplerne med de levende mariehøns og kildelegen, at pædagogerne følger børnenes opmærksomhed og det, der sker nu og her i rummet. Dette bevirker, at deres samspil med børnene får en legende karakter, hvor børn og voksne leger og improviserer sammen.

Udfordringer

Der opstod flere pædagogiske udfordringer i forløbet. Dels fremstod selve børnegruppens størrelse ind imellem som en udfordring i de aktiviteter i samlingen, hvor der indgik individuelle delaspekter, eksempelvis når alle børn skulle se mariehønsene i glasset. Dette bevirkede, at processerne tog så lang tid, at de børn, der ikke lige var i fokus, i mange tilfælde så ud til at miste opmærksomheden og blive urolige. Dette førte igen til, at det pædagogiske personale bestemt tyssede på børnene, hvorved den magiske legende stemning risikerede at forsvinde. En anden udfordring var

den logistiske, hvor pædagogen eksempelvis skulle tilrette værkstedsaktiviteter og hente materialer, mens børnegruppen måtte vente på, at der blev gjort klart. Dette betød i eksemplet med værkstedaktiviteten, at pædagogen blev nødt til at afbryde børnenes leg for at igangsætte den aktivitet, hvilket ud fra et barneperspektiv kan virke uhensigtsmæssigt. En sidste udfordring, som det pædagogiske personale selv italesætter, er, at der kun i begrænset omfang har været tid og rum til, at de kunne planlægge og organisere aktiviteterne på forhånd, hvilket har tvunget dem ud i en række ad hoc-løsninger.

Analyse ud fra de seks læreplanstemaer

Mariehønen Evigglad analyseret ud fra de seks læreplanstemaer	
Alsiddig personlig udvikling	I gennem dette forløb har pædagogerne skabt et læringsmiljø, hvor børnene fik mulighed for at udforske og erfare sig selv og hinanden på nye måder. Der var en række situationer i eksempelvis værkstedsaktiviteterne, der var præget af nysgerrighed, hvor børnene eksperimenterede og havde mulighed for at udvikle engagement og gåpåmod. Børnene fik yderligere mulighed for at udtrykke sig på mange måder i et legende og anerkendende fællesskab og hermed udvikle tillid til sig selv og til hinanden. De deltog i kollektive aktiviteter, som gruppen som helhed opfattede som lystbetonede og meningsfulde. De havde herved mulighed for at udvikle og dele livsglæde. Læringsmiljøet var præget af omsorg og varme, hvilket eksempelvis ses i kramme-kilde-situationen. Dette er med til at styrke tilknytningen børn og voksne imellem og give børnene en oplevelse af at være værdifulde.
Social udvikling	Børnegruppen arbejdede i hele forløbet i grupper. Både på hele stuen og i mindre grupper. I en række af disse aktiviteter skulle børnene synge og lege sammen, vente på tur og lytte til hinanden. Herigennem kunne børnene udvikle samarbejdskompetencer. I processerne i de mindre grupper arbejdede børnene med at skabe egne produkter, men de blev inspireret af hinanden, og undervejs i de kreative processer indgik børnene spontant i samspil med hinanden. Herved udviklede børnene relationer til hinanden. I hele forløbet prioriteres, at alle børn deltager i alle aktiviteter. Børnene havde meget forskellige udgangspunkter og kompetencer, men i de konkrete praksisser deltog alle på lige fod, hvilket medvirkede til at skabe et læringsmiljø, hvor forskelligheden ikke udgjorde en forhindring.
Kommunikation og sprog	I arbejdet med temaet blev der skabt et læringsmiljø med fokus på sprog og kommunikation. Sangen og den bagvedliggende fabel blev italesat, sunget, ageret og genfortalt på mange forskellige måder, både af børn og voksne. Dette gav børnene mulighed for at kommunikere på mange måder og lære nye ord og begreber, som eksempelvis "udenpå" og "indeni". Herudover satte både børn og voksne gennemgående ord på handling, både når de arbejdede med visuelle fremstillingsformer, og når de agerede med dukker eller selv spillede de forskellige roller. Dette rummede et immanent potentiale for sprogudvikling. Pædagogerne arbejdede med mange forskellige æstetiske udtryksformer og gav yderligere børnene mulighed for at kommunikere gennem en række sprog ud over verbalsproget.
Krop, sanser og bevægelse	Læringsmiljøerne i forløbet understøttede, at børnene kunne udforske og eksperimentere med mange forskellige måder at bruge kroppen og sanserne på. Dette ses eksempelvis i sang og rolleleg, hvor børnene bruger deres krop og stemme til at agere mariehøns og snegle. Dette understøtter børnenes kropsbevidsthed og bevægelsesglæde. Herudover indgik en række sanselige oplevelser, hvor børnene maler, klipper, laver mariehøns af forskellige materialer og bager sneglekager samt en række sanselige oplevelser i mødet med snegle og mariehøns i naturen.

Natur, udeliv og science	I projektets læringsmiljø indgik en række situationer, hvor børnene kunne gøre sig erfaringer med naturen. Sangen, som projektet tog udgangspunkt i, handler om mariehøns og snegle, og som en del af forløbet indsamlede og studerede børnene mariehøns og snegle og andre smådyr. I den forbindelse talte pædagogerne med børnene om, hvor dyrene bor, og hvad de spiser. Mødet med disse dyr blev omsat til en række tegninger, malerier og "skulpturer" af mariehøns og snegle og edderkopper. Herudover bidrog projektet til en begyndende matematisk opmærksomhed f.eks. i forhold til at erfare cirkelns form, når børnene tegner cirkler, som bliver til billeder af mariehøns.
Kultur, æstetik og fællesskab	Pædagogerne havde i hele forløbet fokus på at skabe læringsmiljøer, hvor børnene har været nysgerrige og kreative i deres møder med de mange forskellige lege og æstetiske udtryksformer. Pædagoger og børn arbejdede med at opleve og udtrykke sig igennem flere æstetiske udtryksformer spændende fra sang, fortælling og tegning over leg og bevægelse. Alle disse aktiviteter tjente dels som en måde at tilegne sig kulturens former, dels som et forum for at udtrykke, skabe og lege. Samt endelig også som en arena for færdighedsudvikling og formeksperimentering. Børnene har i forløbet udfoldet deres fantasi og forestillingsevne ved at digte med på fabelen og ved at lave deres egne æstetiske udtryk. Børnene har deltaget med stort engagement og har indgået i rummelige fællesskaber, hvor alle stuens børn var inkluderet, og hvor børn og voksne kunne inspirere hinanden.

Mellemstuen

Mellemstuens projekt blev indledt gennem en stemningsfuld introduktion og en interaktiv fortælling på stuen. I de følgende måneder arbejdede børn og voksne videre med historien gennem en række forskellige aktiviteter. Nedenfor ses et uddrag.

Børnene,

- hørte og fortalte historien mange gange og så den på tegnefilm
- var på bondegårdsbesøg og se grise og i Zoologisk Have og se ulve
- tegnede, malede og klippede billeder, der var inspireret af historien
- byggede huse af strå, pinde og LEGO-klodser og eksperimenterede med at puste dem omkuld
- byggede grenhuse på legepladsen, som de legede i
- lavede dramalege på stuen, hvor de spillede de forskellige figurer fra historien
- så og legede med bordukketheater over historien
- lavede deres eget teaterstykke, hvor alle børn deltog
- spillede teateret for Lillestuen, der var inviteret
- evaluerede projektet gennem tegninger, fotos, samtaler og dukkespil.

Jeg vil i det følgende beskrive et par udpluk fra denne proces.

Praksisfortælling 1. Introduktion til tema

Alle 22 børn er samlet på stuen i en rundkreds på gulvet til den sædvanlige samling. Pludselig banker det på døren, og en pædagog fra nabostuen kommer ind med en guldæske, der er en gave til børnene med noget, de skal bruge til at lege med. Hun giver stuepædagogen G gaven, og børnene følger intenst med. Der er en helt magisk forventningsfuld stemning i rummet. Forsigtigt åbner G æsken og tager de ting frem, der er deri. Det er nogle små mursten, nogle grene og noget halm. Børnene er opslugte. G går rundt i kredsen med materialerne, og alle børnene får lov at røre ved dem, imens de snakker om, hvad det er for nogle ting, og hvad de mon kan bruges til. Så deler pædagogerne børnene ind i tre smågrupper med en voksen i hver. Hver gruppe får lidt af alle materialerne, som de kan lege og eksperimentere med. Børnene virker fascinerede af at lege og bygge med de forskellige sanselige materialer. Efter en stund med fri leg med materialerne samler de voksne dem sammen i æsken og beder børnene sætte sig ud i kredsen igen. Pædagogen F

spørger nu børnene, om de kender nogen historier, hvor de her ting er med? Og flere børn råber "ja" og fortæller, at det er den der med de tre små grise og ulven. "Skal jeg ikke læse historien og se, om de her ting er med?" spørger F, og en masse børn svarer "jah". Så tager pædagog G bogen frem og læser historien. Hun bruger forskellige stemmer til de forskellige figurer og anvender en interaktiv læseform, hvor børnene og de andre voksne undervejs laver lyde og bevægelser til. Når husene bygges, laver børnene eksempelvis byggebevægelser med arme og hænder, og når ulven puster, puster alle. Det virker, som om børnene lever sig helt ind i historien.

Til sidst får børnene mulighed for at lege med materialerne igen. De leger nu frit på stuen. Nogle prøver at bygge med materialerne, andre kaster med dem og undersøger dem, og endnu andre prøver, om de som ulven kan puste til materialerne. Efter en stund samler de voksne materialerne sammen igen og siger, at nu er det legepladstid, og dagens seance er forbi.

Praksisfortælling 2. Ulvelege

I dag var jeg på mellemstuen til samling. Indledningsvist samledes børnene i den ene ende af lokalet, mens de blev råbt op en ad gangen og kom frem og satte sig i en rundkreds på gulvet. Børnene småsnakkede med hinanden, efterhånden som de fik sat sig. Nu lagde pædagogen G fingeren på læben og bad børnene om at være helt stille. Da først alle havde sat sig, blev der uddelt knækbrød og frugt. Alle var stadig stille, og pædagogen G bad dem lytte efter lyde, og hun spurgte dem, hvad de hørte. Børnene lyttede og rakte fingeren op og fortalte efter tur, hvad de havde hørt. Der var en hyggelig, rolig stemning.

Så tog Pædagogen D den guldæske frem, som de havde brugt ugen før. Børnene huskede, at der var strå, pinde og sten i æsken, og de voksne talte med børnene om det eventyr, de havde fortalt om og leget sidst. Så var der pludselig en dreng, der sagde "men hvad med ulvemasken?". Og pædagog F svarede, at ja, de havde været i Zoologisk Have og se på ulve, og der havde de købt en ulvemasker. Så gik F ud af rummet, og kort efter kom hun ind igen. Hun havde nu ulvemasken med, som hun tog på, hvorefter hun begyndte at lege farlig ulv, der med kropslig intensitet og en dyb brummende stemme rakte ud efter børnene. Børnene var henrykte og hvinede og lo. "Jeg er sulten," udbrød ulven med sin dybe ulvestemme, og straks begyndte børnene at fodre ulven med alle mulige former for imaginær mad.

"Mumsemums," sagde ulven og bøvssede til børnenes henrykkelse højlydt efter hvert nyt måltid, børnene gav den. Nu ville børnene også prøve masken, og de, der ønskede, fik lov efter tur. Hver gang et barn med masken på sagde noget med dyb ulvestemme, vagte det jubel blandt de andre børn. Det var en stor spontan fælles leg og et magisk øjeblik, og flere uger efter legede børnene stadig sultne ulve, der bøvser og jager hinanden på legepladsen.

Så hentede pædagogen G bogen om de tre grise og ulven, som hun ville læse for børnene, og pædagog F tog masken væk igen. G læste og viste billeder og snakkede lidt med børnene om det, hun læste. Efter oplæsningen var børnene ved at blive urolige, og flere rejste sig op. De havde nu været samlet i næsten tre kvarter. Pædagogen F gik ud af lokalet igen. Denne gang hentede hun et stort rullepapir, som hun satte op på væggen med tape. Pædagogerne bad nu børnene være med til at fortælle hele historien, mens F tegnede, hvad de fortalte, på vægavisen. Efter et par tegnende fortællinger blev børnene urolige igen, hvilket fik pædagogen F til igen at gå i rolle som ulv. Hun talte med ulvestemme og agerede med hele kroppen, at hun som ulv vil have dessert og gå i supermarkedet efter is. Børnene grinede og var pludseligt helt med igen. Nu udspiller der sig igen en magisk seance, hvor pædagogen er i rollen som ulv, og hvor børnene foreslår alt muligt, hun skal spise, og som de så alle sammen leger, at de spiser – børnene kommer med den ene idé efter den anden, og både børn og voksne leger, at de spiser den imaginære mad. Det er en fest – nogle foreslår lækker mad, som de frydefuldt smager på, andre væmmelig og ulækker mad, der spises vildt og voldsomt, og som indimellem bliver spyttet ud igen. Både børnene og de voksne bliver hele tiden inspireret af hinanden både med ideer og med de kropslige udtryksformer, der indgår.

Praksisfortælling 3. Billedkunst

Pædagogerne har inden dagens forløb delt børnene i mindre grupper på 5-6 børn og en voksen i hver gruppe. I dag samles to af disse grupper på stuen ved bordene, hvor pædagogerne har lagt forskellige materialer frem. Der er pinde og halm, lim og papir og farver. "Vi skal lave billeder af historien om de tre grise og ulven," forklarer de voksne. De

fleste af børnene kaster sig ud i processerne og ser ud til at hygge sig i smågrupperne, mens de eksperimenterer med materialerne, kigger på hinandens billeder og selv skaber deres egne billeder. De voksne er med i hele processen, hvor de dels snakker med børnene om deres billeder og de forskellige materialer, dels selv eksperimenterer med materialerne og laver egne billeder. De billeder, de voksne laver, er dels inspireret af børnenes udtryk, men de tjener samtidig som inspiration til børnene. Børnene i institutionen er vant til at tegne eller på anden vis udtrykke sig visuelt og virker meget fortrolige ved og glade for arbejdsformen. I Pædagogen G's gruppe er der dog en enkelt pige, som vi kalder A, som længe sidder og fingerer ved materialerne uden at komme i gang med at lave sit billede. G spørger pigen, om hun ikke skal lave et billede ligesom de andre, men hun ryster bare på hovedet og kigger ned i bordet. "Skal jeg hjælpe dig?" spørger G, og nu kigger A op og nikker og smiler lidt. "Skal vi sætte nogle pinde på?" spørger G, og pigen nikker, og sammen limer de nogle pinde på papiret. Sådan fortsætter processen noget tid, hvor pædagog og barn arbejder sammen om at lave billedet. Da billedet er færdigt, bliver det hængt op, og næste dag viser A mig glædestrålende sit billede, der hænger sammen med de andre billeder på væggen i gangen.



Billede: Billedkunst om ulven og de tre små grise

Praksisfortælling 4. Bordduketeater

Da jeg kommer ind på stuen, sidder pædagogen G med børnene til en kort samling i det ene hjørne. I mens arrangerer de andre voksne en "scene" med borde og rekvisitter i den anden ende af lokalet. Foran er der sat stolerækker og madrasser på gulvet.

G fortæller nu børnene, at de skal se teater, og forklarer, at når man skal se teater, så ringer klokken tre gange. Først en gang, når de første skal gå ind. Så en gang, når de næste skal gå ind, og så sidste gang, når stykket skal starte. Pædagogen G ringer så med en usynlig klokke og nævner børnene ved navn og tager dem en efter en i hånden og spørger dem, om hun må tage dem med i teateret, hvorefter hun leder dem over til tilskuerpladserne. Alle siger ja og går glade med og sætter sig ned. Da alle sidder, ringer G sidste gang med den imaginære klokke, og teateret starter. Pædagogen F indleder stykket ved at byde velkommen og går så i spil som grisemoderen. Hun har tre grisedukker på bordet, som hun spiller med. Fortællingen starter med, at grisemoderen sender de tre grise afsted hjemmefra for at bygge deres egne huse. Børnene følger intenst med, mens grisene bygger de tre huse af stråpinde og mursten



Billede: Pædagogerne spiller borddukketeater for børnene

Så kommer ulven. Det er pædagogen G, der spiller med ulvedukken, og hun gør den lidt farlig med en dyb stemme. Børnene gyser og griner samtidig frydefuldt. Så fortsætter stykket med ulven, der puster på grisenes huse, til de styrer sammen. Børnene følger fuldstændig opslugte med. Undervejs beder ulven børnene om at hjælpe med at puste, og det gør de siddende på deres pladser. På et tidspunkt siger grisene til børnene, at de ikke må fortælle ulven, hvor de er. Der breder sig en vis uro, for hvem skal man holde med? Men kort efter hjælper børnene igen ulven med at puste, ligesom de også senere hjælper grisene med at røre rundt i ulvesuppen og spise den. Stykket spilles til ende, og det hele ender godt. Det hele er magisk.

Nu spørger pædagogerne børnene, om der er nogen af dem, der gerne vil spille stykket. Det er der mange, der gerne vil, og de voksne udvælger grupper af børn til at spille med dukkerne. Resten af børnene kigger på. Så går spillet i gang med den ene pædagog som fortæller, der rammesætter spillet, samtidig med at hun løbende åbner mulighed for, at børnene kan komme med deres egne input til spillet. Børnene lever sig helt ind i spillet og kan i detaljer huske fortællingen. Men de finder også selv på replikker og handlinger undervejs. Der er intens glæde og koncentration blandt de børn, der spiller. Men også blandt dem, der ser på, der med de voksnes hjælp løbende bliver inddraget i stykket med at puste, kradsse og banke på.

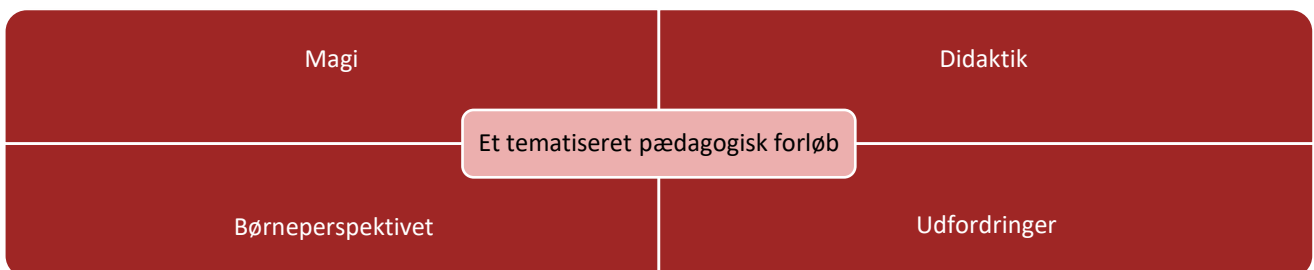
Til sidst får alle børnene lov til at lege frit med borddukketeateret. Det er der mange, der gerne vil, også flere, end der er dukker til. Så de voksne laver hurtigt ekstra grise og ulve til børnene. Det er en stor gruppe på 8-9 børn, som flokkes om legen. De leger uden voksendeltagelse, og det viser sig, at flere børn, blandt andre A, der havde virket tilbageholdende i værkstedsaktiviteten, her indgår ivrigt. Samme eftermiddag går en gruppe børn i gang med at bygge et grenhus på legepladsen.



Billede: Børnene leger med borddukketeateret

Analyse 1

Mellemgruppens pædagogiske forløb er analyseret ud fra nedenstående pejlemærker



Magi

I forløbet ses en række særligt fokuserede, legende og magiske øjeblikke, hvor både børn og voksne er opslugte af de praksisser, de indgår i. Dette ses særligt tydeligt i de mange æstetiske samspil, eksempelvis i praksisfortælling 1, hvor pædagogerne bruger en guldæske med små rekvisitter til at introducere børnene for temaet og give impulser til børnene. Samtidig ses en række situationer, hvor pædagogerne fortæller historier med symbolsk stemmeføring og fagter og interaktivt samspil med børnene. Et andet eksempel er situationen, hvor pædagogerne med krop, stemme, indlevelse og legelyst spiller borddukketeater for og med børnene. I alle disse situationer skaber pædagogerne stemthed og magi gennem kropslige improvisatoriske samspil med børnene på stuen. I flere af disse situationer er der en glidende overgang fra en voksenstyret aktivitet til fri leg, hvor den magiske stemning genopstår flere gange i samme forløb. Dette ses eksempelvis i praksisfortælling 2, hvor pædagogen F spontant går i rolle som ulv og improviserer sammen med børnene. Der ses også en række magiske øjeblikke, hvor børnene fordybet eksperimenterer med materialer og bygger huse eller udtrykker sig billedkunstnerisk og dramatisk. Det karakteristiske ved disse eksempler er, at der opstår en fælles positiv opmærksomhed børn og voksne imellem, hvor der skabes et fællesskab og et både planlagt og spontant fælles tredje. De voksnes opmærksomhed er i alle eksempler fokuseret på handlingen (aktiviteten) og er præget af varme og vilje til at lege med.

Didaktik

I en række af de ovennævnte eksempler er aktiviteterne og den legende stemning iscenesat af pædagogerne, der eksempelvis på forhånd har medbragt en guldæske med rekvisitter, læser historier, viser egne billeder for børnene, de har lavet på forhånd, eller har arrangeret en borddukketeaterforestilling for børnene. I disse situationer indgår pædagogerne som kulturformidlere, der skaber stemthed og giver impulser til børnenes egne skabende aktiviteter. Disse impulser er aftalt, men ikke afprøvet, og pædagogerne improviserer situationerne frem i et tæt samspil med børnene. Det fremstår som en vekselvirkning mellem relativt stram voksenledet inspiration efterfulgt af frie, eksperimenterende, ekspressive og legende faser, hvor det er børnene, der har hovedrollen. I nogle af disse situationer indgår de voksne som hjælpere og samarbejdspartnere, for eksempel når børnene bygger huse af de

forskellige materialer og puster dem ned. I andre situationer træder de voksne tilbage og overlader scenen helt til børnene, eksempelvis hvor børnene selv spontant spiller/leger borddukketeater med de forskellige dukker og rekvisitter. Man kan sige, at pædagogen i hele forløbet både er kulturformidler, medspiller og rammeskaber (går foran og ved siden af og bagved).

Overordnet giver pædagogerne impulser og sætter processer i gang og improviserer herefter sammen med børnene. Det er denne improvisatoriske her og nu-karakter sammenholdt med den fælles opmærksomhed, der skaber de magiske øjeblikke. I eksemplet med pædagogen F, der agerer ulv, opstår en spontan situation, som umiddelbart kolliderer med den planlagte pædagogiske aktivitet. Imidlertid vælger begge pædagoger at følge den spontant opståede situation og på improvisatorisk vis lade ulvelegen udfolde sig og tage den tid, det tager at involvere alle 20 børn aktivt i samspillet. I dette eksempel udviser pædagogerne mod til at improvisere og vilje til at følge de spor, der spontant opstår i samspillet med børnene, og i den forbindelse fravige deres oprindelige plan.

I de forskellige værkstedsaktiviteter indgår de voksne flere gange som hjælpere og vejledere for børnenes processer. I disse processer indgår pædagogerne i et mesterlærepræget samspil, hvor de voksne både viser egne modeller som inspiration og løbende stilladserer de kreative processer i en trin for trin-progression.

I alle eksempler bruger pædagogen sine egne kreative, æstetiske og improvisatoriske kompetencer til at indgå i dialektiske samspil med børnene, hvor de vekselvis arbejder med at gå foran, ved siden af og bag ved børnene. Herudover bliver der arbejdet med en lang række gentagelser, både af fortælling, borddukkespil, teater og værkstedsaktiviteter, og der arbejdes hermed med mulighed for, at børnene kan internalisere og konsolidere deres læring. Endelig foregår alle processer i grupper, hvor de voksne indgår som aktive medspillere, og hvor børnenes input inddrages løbende, og hvor alle parter gensidigt kan lade sig inspirere af hinanden. Herved skabes der basis for at udvikle både klassiske og kollektive NUZO-fællesskaber.

Børneperspektivet

Børnene indgik i hele forløbet som aktive deltagere i de kreative og eksperimenterende processer, enten hele børnegruppen samlet eller i mindre grupper. Alle aktiviteter var rammesat af de voksne, men der var undervejs stor mulighed for, at børnene kunne bidrage med deres impulser og udtryk. Der var mange eksempler på, at de voksne fulgte børnenes spor og gav rum og tid til børnenes egen leg, eksempelvis i borddukketeaterlegen og i ulvelegen. Børnene blev også løbende inddraget i planlægningen af det overordnede forløb. Det var eksempelvis børnene, der foreslog, at de skulle lave teater, og pædagogerne, der valgte at gå med på dette, selvom de selv mente, at teater ikke var deres stærkeste side. I gennem hele forløbet virkede børnene i mange situationer opslugte af deltagelsen i de forskellige processer. Denne interesse kunne ses ved deres spontane samspil med de voksne, og ved at børnene efterfølgende fortsatte legen med materialer og roller i deres egen frie leg.

Udfordringer

Der sås også udfordringer i forløbet. Disse kan primært relateres til en udfordring med at fastholde børnegruppens opmærksomhed i de indledende forløb, hvor pædagogerne starter med en fælles samling, der indebærer en række ritualer, hvorefter de går i gang med dagens temaarbejde. De rituelle samlingsituationer rummer stor pædagogisk værdi, men tager også relativt lang tid, hvilket betyder, at de samlede forløb kunne strække sig over mere end en time i alt. Dette bevirkede, at børnene blev trætte undervejs i forløbene og ind imellem mistede koncentrationen, hvilket igen kunne bevirke, at pædagogerne tyssede på børnene, og at den magiske, legende stemning forsvandt. I de senere forløb ændrede pædagogerne denne struktur, hvilket betød, at de nu kun havde en kort morgensamling de dage, de arbejdede med projektet, hvorefter de gik direkte i gang med temaarbejdet. Dette viste sig at være en fordel.

En anden udfordring, som det pædagogiske personale selv italesatte, var, at der kun i begrænset omfang havde været tid til at planlægge og organisere aktiviteterne på forhånd. Imidlertid udviste pædagogerne udstrakt evne til at benytte de små huller, der er i hverdagen, til at planlægge og evaluere.

Analyse ud fra de seks læreplanstemaer

Analyseret ud fra de seks læreplanstemaer	
Alsidig personlig udvikling	<p>I dette forløb skabte pædagoger og børn et læringsmiljø, hvor børnene fik mulighed for at udforske og erfare sig selv og hinanden på nye måder. Børnene eksperimenterede med og udfoldede på kreativ vis en række forskellige udtryksformer. Samtidig rummede alsidigheden og de lange processer mulighed for, at børnene kunne udfolde og udvikle egne potentialer. Der var eksempelvis nogle børn, der udviste særlig interesse for og færdigheder i leg og teaterprocesserne, mens de samme børn omvendt var mere tilbageholdende i værkstedsaktiviteterne. Gennem denne alsidige tilgang fik børnene mulighed for at udvikle tillid til egne potentialer.</p> <p>Læringsmiljøet var præget af varme og engagement både fra de voksne og fra de deltagende børn. Dette stimulerede børn og voksnes samspil og tilknytning. Børnene deltog i kollektive aktiviteter, som gruppen som helhed opfattede som lystbetonede og meningsfulde. De havde herved mulighed for at udvikle og dele engagement.</p> <p>Endelig blev der i hele forløbet arbejdet med kollektive eksperimenterende praksisser, hvor børnene afprøvede og tilegnede sig forskellige udtryksformer i et fællesskab, hvor der var plads til at fejle og øve sig og blive bedre. Dette ses eksempelvis i de billedkunstneriske udtryk, hvor børnene forsøgte sig med forskellige materialer og metoder og udviklede færdigheder inden for anvendte æstetiske formsprog. Igennem deltagelse i disse processer sås en udvikling hos flere af børnene, hvor de gik fra ikke at turde indgå til at deltage på lige fod med resten af børnegruppen. Dette rummede mulighed for, at børnene både enkeltvis og som samlet børnegruppe kunne udvikle livsduelighed og gåpåmod.</p>
Social udvikling	<p>Børnegruppen arbejdede sammen i hele forløbet både i mindre grupper og hele stuen sammen. De lavede fælles udstillinger, fælles hytter og skabte et teater sammen. Dette krævede i udstrakt grad, at børnene samarbejdede i de forskellige processer. Samtidig indgik børnene i nye relationer i de forskellige gruppeaktiviteter og rollegrupperinger. Dette betød, at børnene så sig selv og hinanden på nye måder og fik mulighed for at udvikle nye relationer, som de kunne overføre til egen frie leg. Herved rummede læringsmiljøet rig mulighed for, at børnene kunne udvikle sociale kompetencer. I arbejdet med fortælling, dukkespil, teater og leg rummede læringsmiljøet stor mulighed for, at børnene kunne indleve sig i de forskellige roller og narrativer og herigennem udvikle empati. Herudover fik børnene mulighed for at udtrykke sig på mange måder i et legende og anerkendende fællesskab og udvikle tillid til sig selv og til hinanden. Endelig blev der i alle aktiviteter arbejdet med en grundlæggende social læring, hvor børnene øvede sig i at indgå aktivt i fællesskaber, at bidrage og i at modtage kollektive beskeder.</p>
Kommunikation og sprog	<p>Under arbejdet med fabelen blev historien italesat og genfortalt på mange forskellige måder, både af børn og voksne. Dette rummede et potentiale for sprogudvikling. Herudover satte både børn og voksne gennemgående ord på handling, både når de arbejdede med visuelle billedkunstneriske fremstillingsformer, og når de agerede med dukker, legede eller selv spillede de forskellige roller. Hermed var der god mulighed for, at verbalsproget blev stimuleret.</p> <p>Projektets arbejde med mange forskellige æstetiske udtryksformer gav yderligere børn og voksne mulighed for at kommunikere gennem en række æstetiske sprog/udtryksformer. Projektet rummede således stor mulighed for, at børnene kunne opnå erfaringer med at kommunikere og sprogliggøre tanker, ønsker og ideer, som de kunne anvende i de løbende processer og i de sociale fællesskaber, som de indgår i.</p>

Krop, sanser og bevægelse	I forløbet indgik en række sanselige oplevelser, hvor børnene eksempelvis byggede huse af halm, grene og sten og udforskede og eksperimenterede med at puste disse omkuld. I disse processer indgik en række direkte kropslige erfaringsformer. Herudover rummede arbejdet med billedkunst, dukkefremstilling og skulptur og ulvesuppe en række lystbetonede kropslige og sanselige oplevelse i mødet med diverse materialer og råvarer. Endelig udforskede og eksperimenterede børnene med mange forskellige måder at bruge kroppen på en legende måde i de mange indlejrede dramatiseringer. Disse dramatiseringer foregik i grupper, hvor både børn og voksne kunne spejle egne kropslige udtryk i hinandens. Hermed var der mulighed for, at børnenes kropsbevidsthed blev stimuleret.
Natur, udeliv og science	Der blev i flere faser arbejdet med undersøgelser af naturfænomener. Dette sås i børnenes naturvidenskabelige eksperimenter, hvor de byggede huse og hytter af forskellige materialer og udforskede, i hvilken grad disse huse kunne blæses omkuld. Hermed fik børnene erfaringer med at genkende og udtrykke sig om årsag, virkning og sammenhænge. Den valgte fabel handlede om ulve og grise, og som en del af forløbet var institutionen dels i ZOO for at kigge på ulve, dels på et gårdbesøg, hvor de så på grise. Her fik børnene førstehåndsindtryk af disse dyr, som de efterfølgende bearbejdede og omsatte til en række tegninger og samtaler om ulve, grise og andre dyr. I løbet af projektet bevægede processen sig imidlertid væk fra det naturfaglige hen imod det æstetiske, hvor grise og ulve blev set som symbolske eventyrkarakterer og ikke som dyr i en mere naturvidenskabelig forstand.
Kultur, æstetik og fællesskab	Forløbet tog sit afsæt i en kulturel fortælling, og pædagogerne arbejdede i hele forløbet med en række æstetiske udtryksformer spændende fra fortælling og tegning over skulptur, dukkespil, sang, dans, leg og teaterproduktion. Alle disse processer tjente dels som en måde at tilegne sig kulturens former og få erfaringer med at anvende forskellige materialer, redskaber og medier. Dels som et forum for at udtrykke, skabe og lege. Samt endelig som en arena for færdighedsudvikling og formeksperimenter. Hermed fik børnene en række forskellige kulturelle oplevelser, både som tilskuere og aktive deltagere, hvilket rummede stor mulighed for at stimulere børnenes engagement, fantasi, kreativitet og nysgerrighed. Alle aktiviteter foregik i praksisfællesskaber, hvor alle børn deltog på lige fod, og hvor køn, etnicitet, familiemæssige normer eller personlig udvikling ikke spillede nogen rolle. Hermed indgik børnene i grupper præget af diversitet, hvor de kunne spejle sig i både de, der lignede dem selv mest, og de, der var mere forskellige.

Evalueringer

Børneevalueringer

Det pædagogiske personale havde i projektperioden arbejdet med flere supplerende børneevalueringsmåder. Den primære har været tegning og opfølgende samtaler. Herudover arbejdede pædagogerne på en af stuerne med at bruge fotos af forløbet til efterfølgende at skabe et visuelt storyboard, der skulle indfange hele forløbsprocessen. Det foregik som en kollektiv proces, hvor børnene selv skulle lægge billederne fra forløbet i den rigtige rækkefølge, i forhold til hvad der skete først og efterfølgende. Hvilket viste sig at være vanskeligt for børnene. Efterfølgende blev det aftalt, at pædagogerne i stedet skulle lave dette storyboard på forhånd, hænge det op på væggen og bruge det som udgangspunkt for samtaler om forløbene.

Der blev løbende og efter projektafslutningen lavet evalueringer med børnene på stuen. Hos Store- og Mellemgruppen foregik dette primært som samtaler med afsæt i tegninger. Hos Lillestuen foregik det primært gennem samtaler med børnene ved samlinger og i spisesituationer, hvor pædagogerne snakkede med børnene om, hvad de lige havde lavet eller havde lavet dagen før.

Herudover indgik der børneinterviews, som jeg og pædagogerne forestod i mindre grupper med børn med håndduken Sigurd som støtte. Børnene kunne i disse interviews både huske og beskrive, hvad de havde lavet, selv om disse aktiviteter havde fundet sted op til flere uger før. De udtrykte sig meget positivt om de ting, de havde været med i, og fortalte eksempelvis:

”Det var om grisene og ulven, og det var sjovt”, ”For så var jeg jo moren, der sendte dem afsted”, ”Det var ikke spor svært”, ”Så lavede vi også de der billeder med grisene”, ”Vi byggede huse af LEGO og grene, og så pustede vi og pustede”, ”Teateret var det sjoveste”, ”Det var os, der spillede det”, ”Vi var alle sammen med”, ”Vi var gode”, ”Det var slet ikke svært”. (Børneinterview, Institution 1.s1)

Evalueringer med pædagogisk personale

Overordnet vurdering

Pædagogerne udtalte ved de efterfølgende evalueringer, at projektets måde at arbejde på havde været meget motiverende for alle parter. Pædagogerne italesætter det lange stræk, de mange forskellige måder at folde temaerne ud og fordybelsen som særligt positive.

”Det, jeg syntes har været så godt, er det, at vi har arbejdet med så mange former. Ligesom med de 100 sprog, som vi snakkede om. Så er der jo noget for alle. Og der er også nogen, der får en ny oplevelse med noget, som de måske aldrig havde troet, at gud, det her... det kan jeg faktisk godt lide. Og måske synes jeg, at det er svært, men jeg vil gerne blive bedre, for jeg synes, at det er spændende... Og så den der følelse af, at når man bare bevæger sig hele vejen rundt i forskellige kreative miljøer, så er man hele vejen rundt”. (Interview 1, Institution 1, s. 6)

”Det har været fedt at have så lang tid med ro på og gøre det mange gange. Vi har lært noget af hver gang. Det begynder at sidde mere og mere inde under huden, nåh, men så er det sådan her, vi starter. Første gang da vi læste bogen, holdt vi en mega lang samling. Nu handler samlingen om det her i dag. Det er det, vi samles om lige nu. At spille skuespil eller teater. Læse bog og tegne. Og sådan arbejdsgangen i det – med at komme med nogle input og så tage fat i dem sammen med børnene, på alle mulige forskellige måder, som vi har gjort det her”. (Interview 1, Institution 1, s. 5)

”Det er jo netop, når det er, vi har været helt inde i det allesammen, i det her, at så lægger man jo slet ikke mærke til, at tiden går. Så det er jo også det, der er det fede ved det. Det er det der flow, man kommer ind i, hvor det bare... så er man bare i den stemning, og så er alt andet lukket ude”. (Interview 1, Institution 1, s. 12)

Pædagogen som kulturformidler og kulturskaber

Pædagogerne arbejdede i hele projektet som kulturformidlere og kulturskabere sammen med børnene. Dette skete på mange måder, både som en del af hverdagens pædagogiske praksis og som en integreret del af de pædagogiske forløb. I løbet af projektet og i det daglige pædagogiske arbejde prioriterede det pædagogiske personale at give børnene mulighed for at tilegne sig forskellige æstetske formsprog.

”Og alle vores børn, de skal altså kunne tegne. De skal alle sammen være med. Og nogle børn bakker også nogle gange ud, fordi de er usikre på, om de kan. Og så siger jeg jo: ’Ja, men jeg skal nok hjælpe dig. Jo, du bliver nødt til at prøve det’. Det handler om det der med at gøre det nok gange til, at de kan nå at få succesoplevelsen. Se nu A, som gik helt i hårdknude, da hun skulle tegne. ’Det kan jeg ikke, det kan jeg ikke’. Sådan reagerede hun også sidste gang, da hun skulle tegne. Men så fik hun hjælp, og så gjorde vi det, og så gjorde hun det selv. Og hun gik rundt og viste det til alle. Hun blev simpelthen så stolt. Så det blev jo en rigtig god oplevelse, fordi hun blev fastholdt i det. Og vi gjorde det sammen”. (Interview 2, Institution 1, s. 26)

Pædagogerne så børnenes skabende virksomhed som både et personlighedsdannende og identitetsskabende arbejde.

”Når man skaber noget, så skaber man også sig selv. Det handler om identitet. Når man skaber noget, så bliver man tydelig for andre og for sig selv. Der var så mange forskellige sprog i spil, at der var nogle, der talt alle børn. Alle havde noget, de var gode til, og så hinanden i så mange forskellige roller. De udviklede selvtilid og samarbejdede og

havde det sjovt. Og det var også kulturformidling for børnene og en måde, de kunne udvikle en række håndværksmæssige og æstetiske færdigheder". (Interview 2, Institution 1, s. 27)

I forløbene var de voksne kulturformidlere og kulturskabere på forskellige måder, hvor de selv skulle gå foran og indgå sammen med børnene i en række forskellige æstetiske processer. Pædagogerne fortalte, at disse processer indledningsvist kunne virke udfordrende, men at de i løbet af processen udviklede fortrolighed med dem.

"Altså, jeg ville også have syntes nogle gange, at det der med at spille teater. Nej, det er måske ikke lige mig. Men når man gør det sammen med børnene, og der hvor man kan se, at børnene er glade og griner, så lever man sig selv ind i det. Og det her, det har jo bare bredt sig ud, altså. Jeg har prøvet en masse ting selv og spillet teater for børnene og alt muligt, og det har faktisk ikke været grænseoverskridende på nogen som helst måde, men jeg kan da godt mærke, at jeg brugte mig selv". (Interview 1, Institution 1, s. 8)

Pædagogerne italesatte, at det improvisationsbårne arbejde som kulturformidler og kulturskabende rollemodel var en arbejdsform, der var spændende, og som appellerede stærkt til børnene, men som også krævede meget nærvær og intensitet af pædagogerne.

"Det er faktisk meget sjovt, det der, alt det med at spille med dukker og fortælle og sådan, men det er altså også lidt hårdt, og man føler sig brugt, ikke. Fordi det, vi har lavet, det har været så intenst, når man har en samling, og når man skaber noget, og man gør noget, altså, der kommer sådan et intenst nærvær, og man skal hele tiden brainstorme og finde på noget". (Interview 1, Institution 1, s. 9)

Pædagogerne vurderede endeligt, at deres egen rolle som kulturskaber og rollemodel havde stor betydning for deres arbejde med børnene.

"Det er så vigtigt, at vi selv er på, også der sammen med børnene. Men det kræver bare også, at man siger, at ja, jeg vil godt. Og så går man bare ind i det – og prøver det, selvom det godt kan være lidt svært første gang. Men så prøver man det, og så går det også. Så det, jeg tænker, er, at det er jo det, vi prøver at lære vores børn, og vi prøver at give videre til dem, og så er det jo, vi skal være på samme måde selv". (Interview 1, Institution 1, s. 15)

Hvad var børnenes oplevelse/Børneperspektivet

Pædagogerne italesatte, at det måske allermost positive ved projektet var, at børnene havde været meget glade for og engagerede i forløbene, og at forløbene havde sat sig spor.

"Når man tænker på, at vi har haft så meget om det, og vi har rundet alle hjørner, med tegninger og teater og alt muligt, ikke, så tror vi nogle gange, at så er børnene blevet trætte af det, men det er de altså ikke. De nyder det stadigvæk, og de lever sig ind i det. Og børnene, de elsker det stadigvæk, altså, det er virkelig imponerende..." (Interview 1, Institution 1, s. 5)

"Ja, det sætter nemlig spor, og det har forankret sig i dem på en eller anden måde, ikke. Og så tror jeg, at altså... at når man hele tiden tager det hen, hvor man har børnene med, og ikke bare kører den hen over hovedet på dem, så når de jo ikke at blive trætte af det, så tænker de tilbage på det som en rigtig fed ting, som de gerne bare vil have mere af. Fordi det er sjovt, og det har været sjovt, fordi de også selv har haft medbestemmelse i det, og vi har hele tiden justeret efter at have dem med". (Interview 1, Institution 1, s. 1)

Hvilke potentialer var der for børn i relation til læreplanen?

I forhold til den styrkede pædagogiske læreplan udtalte pædagogerne, at projektets arbejdsform passer godt til læreplanenes fokusområder.

"Den måde, vi har arbejdet med det her – den har været legende og respektfuld, syntes jeg. Og det er det, jeg elsker ved de udvidede læreplaner, det er, at børnene også er bragt meget i spil. Altså, det er italesat så meget, og det synes jeg, at det her projekt, det er sådan, at det lige rammer plet med den balance. Altså... vi har lavet rigtig meget, både

noget hvor det har været os voksne, der har fundet på, og også en masse, hvor det har været børnenes input, og så har det jo været så godt... ved at have den legende tilgang til det hele". (Interview 1, Institution 1, s. 4)

I forhold til de enkelte læreplanstemaer udtalte det pædagogiske personale, at de har været rundt om dem alle.

"Vi har været sindssygt meget omkring. Vi har kigget på fede grise. Hængebugsvin, som spiste blommer med kerner. Og så har vi snakket om deres tænder, grise kan spise alt. Det kan jeg ikke, mine tænder kan ikke holde til en hård sten. Så der har de også fået udvidet deres horisont. Vi har været meget rundt om det hele. Også materialer fra naturen. Hvad kan det holde til. Og kultur og æstetik og fællesskab også rigtigt meget. Æstetiske læreprocesser, det med at få fremstillet det, som jeg har inde i hovedet, hvordan kan jeg få givet det videre. Udtrykke det, ja. Det har været en fed måde at arbejde på". (Interview 2, Institution 1, s. 18)

"Vi har været rundt om dem alle sammen. Meget personlig udvikling i det med at spille teater. Og det med at bruge sin krop på alle de måder, finmotorisk og grovmotorisk. Og vi har jo lavet lidt forskelligt. Hele vejen rundt, så alle har været på nogle baner, hvor de har følt sig sikre, også i at konstruere tingovre i science". (Interview 2, Institution 1, s. 18)

I alle projekterne indgik sprog og kommunikation som en integreret del af forløbet. Det pædagogiske personale udtrykte i den forbindelse:

"Det har de snakket meget om, det der med, de snød bare, altså, de snød sgu den der ulv der. Han troede på dem. Så vi har snakket om det at lyve og at snyde hinanden. Og vi har snakket om tid. Vi skal mødes klokken syv, havde ulven sagt, og så kom grisen en time før. Og ulven prøvede også at snyde. Så vi har snakket om alt det der. Og så har de jo lært nogle nye begreber også". (Interview 2, Institution 1, s. 6)

Som et gennemgående træk arbejdede børn og voksne med at udtrykke sig og skabe på mange forskellige måder, og pædagogerne udtalte i den forbindelse:

"Det er også at give dem mange måder at udtrykke sig på, fordi det er identitetsskabende. Det er med til, når man skaber noget ud fra sig selv, så er man med til at skabe sig selv... Jeg er selv helt vild med at lave alle sådan nogle ting. Har skabt noget selv, der gør et eller andet ved den, man er. At kunne skabe noget. Det er en god egenskab at have". (Interview 2, Institution 1, s. 27)

Hvilke udfordringer var der?

Som en central udfordring italesatte det pædagogiske personale, at det havde været svært at finde tiden til at forberede og evaluere de pædagogiske tiltag, forløb og processer.

"Jeg har åbnet i dag. Så jeg har været på stuen fra tidligt. Stod og skulle bruge billeder til den der bog, vi skulle lege. Så jeg skulle tage imod børn samtidig med at finde billeder på computeren og samtidig holde øje med dem, der leger derinde, fordi den ene ikke må bide den anden. Forberedelsestiden foregår hen over hovedet på børnene på den måde. Det er ikke okay over for børnene, for man er ikke nærværende, når man gør det. Men det er de vilkår, vi har lidt. Det er smadderfrustrerende, fordi man har så mange gode ideer inde i hovedet, som ikke kommer til at ske. Fordi man ikke har fået tid til at forberede og gennemtænke, hvordan scenariet egentlig er bedst". (Interview 2, Institution 1, s. 8)

I forhold til udvikling af egen praksis efterlyste pædagogerne også rammesat tid til evaluering.

"Det handler også om evaluering. Planlægning og evaluering. Hvordan kan vi blive bedre? Have tid til at snakke sammen om det. Hvad gik godt, og hvad skal vi ændre". (Interview 2, Institution 1, s. 18)

Herudover udtrykte flere, at det kunne være en udfordring at få tid til det lange, fordybende arbejde med projektet, når der kom udefrakommende events, som børnehaven skulle deltage i.

"Så er der en idrætsdag, vi skal være med i, og så 'Bag for en sag', og det er jo godt nok alt sammen, men det griber bare hele tiden ind i de ting, vi også gerne vil sammen med børnene". (Interview 2, Institution 1, s. 10)

Endelig fortalte pædagogerne at de havde andre opgaver, der gik ud over fordybelsen i forløbene og personalets tid til forberedelse og evaluering.

”Vi har alle mulige andre møder. Forældresamtaler. Dialogsamtaler. Samtaler med folk i huset. Støtte- og talepædagoger har vi møder med. Og så kan jeg jo ikke være på stuen samtidig”. (Interview 2, Institution 1, s. 10)

Ad hoc-planlægning og improvisation

Selvom tid til planlægning således fremstod som en udfordring, så lykkedes det alligevel ofte for pædagogerne at lave en ad hoc-planlægning på stuen lige før og efter forløbene.

”Men det er altså også noget med hele tiden at kigge på muligheder i stedet for at sige nej, det kan ikke lade sig gøre. Nej, vi har ikke så meget tid, nåh, okay, nu sidder ungerne lige og læser, eller også så skaber vi tiden”. (Interview 2, Institution 1, s. 9)

En anden mulighed, det pædagogiske personale på en af stuerne anvendte, var at fastholde ideer til nye forløb i en idémappe, der altid lå fremme på stuen.

”Hvis man får en ide, så lige grifle den ned og bare føre den ind i den mappe, så der ligesom ligger ideer til de næste gange. Det er sådan en brainstormmappe, nærmest. Alt, hvad man lige tænker, ’orv, det kan vi også gøre, det kan vi også’. I stedet for kun at sige det højt, så lige skrive tre stikord ned og så putte det ind i den. Så kan man tage den med, når man siger, ’hvad skal vi så arbejde med nu. Eller hvad var det, vi snakkede om?’ (Interview 2, Institution 1, s. 9)

Herudover fortalte pædagogerne, at de indimellem også brugte deres fritid på at planlægge og få nye ideer til arbejdet.

”Det er ikke, fordi jeg skal rose os selv, men vi er også nogle, som brænder for det, og som også tænker på det derhjemme, du sidder derhjemme midt om natten og tænker ’nej, sådan kunne det også være sjovt at gøre’. Jeg kan også sidde i bussen og google ... og så kommer der pludselig nogle nye ideer. Det er, fordi man ikke kan lade være”. (Interview 1, Institution 1, s. 13)

Endelig italesatte pædagogerne, at det også havde afgørende betydning for inddragelsen af børnenes ideer og perspektiver, at de kunne afvige fra de aftalte planer og improvisere, alt efter hvordan aktiviteter og processer udviklede sig i samarbejdet med børnene.

”Men det er jo den erfaring, vi har fået efter at have arbejdet sammen, at okay, så kan vi planlægge sådan her, og så skal den lige forandre sig igen på en eller anden måde, og så kan vi sige ’okay, hvordan gør vi det så’. Det kan godt være, at vi lige har siddet og sagt, vi gør det på denne her måde, men så er det også, at man går ind sammen med børnene og deres ideer, og så bliver man hele tiden nødt til at justere det. Så det er godt at have sådan nogle grundpiller, man ligesom kan bygge på, men så hele tiden være åben for, at det måske tager en anden vej”. (Interview 1, Institution 1, s. 13)

Hvad tager det pædagogiske personale med sig fra projektet?

Som en afsluttende opsamling fortalte det pædagogiske personale, at projektet overordnet faldt godt i tråd med den måde, de ønskede at arbejde med børnene på til hverdag. De har således både i projektet og i det daglige pædagogiske arbejde haft fokus på at skabe legende, positive og magiske oplevelser for børn.

”Det gør noget ved mig og min arbejdsindsats, at jeg tænker ’denne her gruppe børn, det skal bare være det fedeste... at gå i børnehaven og være sammen, vi skal lære at lave en masse fede ting. Når jeg skal aflevere dem videre, så vil jeg aflevere nogle gode unger’. Det gør noget ved mig”. (Interview 2, Institution 2, s. 23)

Selve temaarbejdet, det lange forløb og anvendelsen af de mange forskellige æstetiske og kropslige udtryksformer er noget, personalet er inspireret af og ønsker at tage med sig i det kommende pædagogiske arbejde.

”Jeg kunne rigtig godt tænke mig, at alt, hvad vi lavede, blev gjort på den her måde. Med rigtig, rigtig god tid det og så en før- og under- og efterfase. Og så også tid til at planlægge det, få snakket om, hvad det er, vi vil, og så også tid til at evaluere det bagefter. Det er den rigtige måde at gøre det”. (Interview 2, Institution 1, s. 20)

Pædagogerne italesatte endeligt, at de lange tematiske forløb, de børneinddragende legende processer og pædagogens rolle som kulturformidleren, der går foran, ved siden af og bag er en metode, som de var meget glade for.

”Det har noget at gøre med den måde, vi er sammen med børnene på. Og projektet, som vi har gang i her, det er, at de bliver medskabere af det, de er i. Det er også fedt ved at have det over en periode, man kan mærke, hvordan man veksler ind og ud mellem både at gå foran og være sådan meget information, og så spille med ved siden af på slap line. De går foran, og jeg står bagved. Alle de der forskellige roller, man kan have. Det er fedt at være i det, og fedt at de også oplever det”. (Interview 2, Institution 1, s. 20)

Opsamling

Hvad fungerede godt?

- At der blev arbejdet med et tema over lang tid, der rummede stor mulighed for fordybelse
- De mange æstetiske aktiviteter
- Børnenes engagement og glæde ved deltagelsen i projektet
- At det også er udfordrende og sjovt for de voksne
- At der var muligheder for alle børn gennem de mange forskellige metoder.

Pædagogen som kulturformidler og kulturbærer

- Pædagogerne indgik i forløbene som rammesættende kulturskabere
- At pædagogerne går foran og lærer børnene formsprog er vigtigt
- Pædagogen indgår som kultuskabende rollemodel.

Hvad var børnenes oplevelses- og læringsudbytte?

- Børnene var dybt indlevede i og optagede af forløbene
- Børnene fastholdt interessen for temaerne i hele forløbsperioden
- De fik succesoplevelser og havde det sjovt
- De videreførte elementer fra forløbene til egne lege
- De arbejdede med alle læreplansmål i relation til den pædagogiske læreplan.

Hvad var mere problematisk?

- Nogle forløb var indledningsvist for lange
- Der var behov for mere tid til at forberede og evaluere
- Der kom mange udefrakommende events og møder, som kunne gribe forstyrrende ind i det fordybende temaarbejde.

Improvisation og ad hoc-planlægning

- Som en løsning på manglende tid til planlægning brugte pædagogerne ad hoc-planlægning og evaluering
- Pædagogerne var gode til at gribe øjeblikket og improvisere sammen med børnene
- Den improvisatoriske arbejdsform var både givtig og anstrengende.

Hvad tager det pædagogiske personale med sig fra projektet?

- Hele måden at arbejde på, som en metode til at fordybe sig og være i det samme i lang tid
- Metoden med at bruge mange forskellige sprog og at gøre noget ud af alle enkeltelementer
- Måden at inspirere børnene med brug af dukker, masker, æsker, trylleri og iscenesættelse af rum for at skabe stemthed og en magisk stemning
- Den legende arbejdsform.

Analyse i forhold til Den styrkede pædagogiske Læreplans Grundlag

Vi har i det foregående set, hvordan de enkelte forløb kan relateres til den styrkede pædagogiske læreplans seks temaer. Her afslutningsvist vil jeg analysere institutionens læringsmiljø både i institutionens daglige praksis og i det pædagogiske arbejde med dette projekt. Vi har operationaliseret læreplanens pædagogiske grundlag i følgende underpunkter, der har dannet afsæt for vores analyser:

- Trivsel, udvikling, læring og dannelse
- Børnefællesskaber
- Børn i udsatte positioner
- Forældresamarbejde

Institution 1	Det pædagogiske grundlag
Trivsel, udvikling, læring og dannelse	<p>Institutionens læringsmiljø og pædagogiske tilgang prioriterer arbejdet med børnenes trivsel, udvikling og læring højt. Dette ses dels i institutionens struktur, hvor børnene er aldersopdelt på de forskellige stuer, hvilket rummer stor mulighed for, at det pædagogiske arbejde på stuen kan målrettes børnenes alder og udviklingsniveau. Dette ses i dette projekt både i samlinger og de mange æstetiske aktiviteter på stuen, hvor børnene indgår i læringsmæssige samspil med de voksne og de andre børn på stuen i processer, der er målrettet den specifikke aldersgruppe. I forbindelse med denne struktur fortæller en pædagog, at det særligt gode ved institutionens struktur er, at børnene bliver opmærksomme på egen udvikling, der helt konkret manifesterer sig i de årlige stueskift og de stadigt stigende udfordringer til børnene i de konkrete pædagogiske aktiviteter. Herudover er der rig mulighed for, at børnene mødes på tværs af aldersgrupper i de mange daglige legeperioder og i tværgående projekter. Dette giver mulighed for, at børnene kan lære af og lade sig inspirere af hinanden og danne forskellige NUZO-fællesskaber. I dette projekt sås det blandt andet i, at Mellemstue-børnene spillede deres teaterforestilling for de mindre børn til stor fornøjelse og inspiration for begge parter. Endelig er det fysiske læringsmiljø på de forskellige stuer og på legepladsen indrettet til at give læringsmuligheder inden for en række af læreplanens temaer.</p> <p>Som en rød tråd i alt pædagogisk arbejde på stuerne er der fokus på børnenes trivsel. Som en pædagog italesætter det: "Det er jo deres dagligdag, det her. Det skal være sjovt at gå i børnehave" (Interview 2, Institution 1, s. 28). Dette fokus på børnenes trivsel ses dels i selve tonen på institutionen, hvor der fremstår en varm og tillidsfuld relation børn og voksne imellem. Dette ses eksempelvis, som beskrevet i praksisfortællingen fra Lillestuen, i den glæde, børnene udviser, når en pædagog møder ind, og de alle løber hende i møde og får et knus. Herudover ses fokus på trivsel i de mange kollektive aktiviteter, hvor alle børn inddrages ligeværdigt, og i de mange daglige legemuligheder, hvor pædagogerne prioriterer at lade børnene lege selv, men samtidig træder til med en hjælpende hånd, hvis enkelte børn bliver kede af det eller ikke kan komme med ind i de andre børns legefællesskaber.</p> <p>I forbindelse med dette projekt arbejdede det pædagogiske personale med et temaforløb, der strakte sig over en periode på 3-5 måneder. Igennem det lange forløb skabte det pædagogiske personale en række fordybende læringsoplevelser, hvor børnene havde mulighed for at udvikle færdigheder, viden og forståelse gennem de mange gentagne processer. Hermed blev der skabt rammer for, at børnene kunne internalisere den læring, de erhvervede sig gennem aktiv deltagelse i processerne. Denne internalisering ses eksempelvis, ved at børnene i genfortællinger, tegninger og interviews i detaljer kunne huske og beskrive det narrative og tematiske indhold, som de havde arbejdet med i projektet.</p>

	<p>Som en grundlæggende præmis blev der i hele projektet arbejdet med ligeværdig deltagelse af alle børn og med et samspil mellem individuelle og kollektive processer, hvor både børn og voksne deltog aktivt. Der blev løbende arbejdet med fælles regler i en rammesætning, som pædagogerne havde ansvaret for, og som blandt andet indebar at vente på tur, samarbejde og være positive tilskuere til hinandens forskellige udtryk. Projektet understøttede hermed udviklingen af en grundlæggende demokratisk dannelse, hvor børnene i de mange praksissamarbejder, eksempelvis i Mellemstuens fælles byggeprojekter, udviste hensynsfuldhed og solidaritet på børneniveau.</p> <p>Samtidig rummede projektet rig mulighed for, at børnene indgik som aktive medskabere i lege og i skabende arbejde som aktive deltagere i de mange kollektive processer. I disse processer søgte det pædagogiske personale at indhente børnenes stemme ved at lade dem være medbestemmende af både indhold og form. Et eksempel på dette ses i forbindelse med Mellemstuens teaterprojekt, der udsprang af børnenes ønske og ikke havde været en del af den pædagogiske plan for forløbet. Hermed åbnede det pædagogiske personale op for at forfølge børnenes interesser og lade dem være medbestemmende for hele projektets form og indhold.</p> <p>Herudover blev der arbejdet med en kulturel dannelse. Dette foregik, ved at det pædagogiske personale tog afsæt i en fortælling eller en sang, som er en del af den danske fælles kulturarv, som de herved indviede børnene i. Samtidig blev der i hele forløbet arbejdet med indføring i og bemestring af en række kulturelle udtryksformer.</p>
Børne-fællesskaber	<p>Institutionen prioriterer børnefællesskaber højt. Dette ses dels i samlinger og aktiviteter på stuen, der altid foregår enten hele stuen samlet eller i større eller mindre grupper. Her har børnene mulighed for at udvikle et tilhørsforhold til de andre børn og voksne og venskaber med de andre børn.</p> <p>I samlinger arbejder det pædagogiske personale med en række ritualer for, hvem der deler mad ud, hvordan der vælges sange, der synges, hvordan man taler og lytter til hinanden. I disse ritualer indføres børnene i nogle regler for socialt samvær, der også har betydning for den måde, de interagerer i egne børnefællesskaber.</p> <p>Endelig prioriteres god tid til børnenes egen leg i løbet af dage, og institutionens fysiske rammer rummer gode muligheder for, at børnene kan lege uforstyrret i længere tid i mindre legegrupper. Dette giver potentielt gode muligheder for, at børnenes egne legefællesskaber kan udvikles. Hvilket praksisfortællingerne om legen også viser.</p> <p>Der ses dog ind imellem børn, der ikke er med i legen og opholder sig på sidelinjen af de andre børns legefællesskaber. Disse børn kan muligvis have en rolle som legitim perifer deltager – en rolle, som rummer rige lærings- og udviklingsmuligheder for barnet, og som alle parter er tilfredse med. Men der kan også være situationer, hvor børnene, der står udenfor, bliver kede af det. I disse situationer søger det pædagogiske personale efter eget udsagn at få børnene med i en leg, hvis det er muligt, eller de tager selv barnet med i en leg, som den voksne tager initiativet til.</p>
Børn i udsatte positioner	<p>Der er enkelte børn i institutionen, der har en diagnose eller udviklingsforstyrrelse, som kræver særlig opmærksomhed i hverdagen. Samtidig er der enkelte børn, der har sprogmæssige udfordringer. Disse børn indgår i hverdagen sammen med de øvrige børn på stuen i enkelte tilfælde med særlig pædagogisk støtte. I dette projekt har alle børn deltaget på lige fod, også de med særlige behov i visse situationer med inddragelse af en støtteperson. Dette har ikke forvoldt problemer i forhold til gennemførelsen af de forskellige aktiviteter og processer.</p>

Forældresamarbejde	<p>Institutionen afholder årlige forældremøder og forældresamtaler. Den daglige kommunikation med forældrene foregår primært i forbindelse med aflevering og afhentning af børn. Der er dog begrænset tid til dette i en hverdag, da der ikke er så meget personale på arbejde i de ydertimer, hvor mange børn afleveres og hentes.</p> <p>Institutionen benytter sig herudover af et forældreintra, hvor det pædagogiske personale dagligt beskriver de aktiviteter, der har foregået på institutionen. Derudover bliver børnenes værker og projektresultater formidlet gennem udstillinger på gange og på stuen, hvor der som oftest er skrevet en forklarende tekst med på de enkelte billeder. I forbindelse med dette projekt sås flere eksempler på, at børnene selv viste deres værker til forældrene, og der opstod spontane samtaler mellem børn, forældre og indimellem også med inddragelse af det pædagogiske personale omkring børnenes projekter og produktet.</p> <p>I forbindelse med dette projekt blev alle forældre informeret om projektet til et forældremøde, hvor de også havde mulighed for at foreslå temaer, de syntes var mest relevante at arbejde med. Forældrene blev herudover inddraget i forbindelse med stuemøder og ved den løbende evaluering, hvor forældrene udtrykker, at deres børn har været meget optagede af projektet.</p>
Leg som grundlæggende metode	<p>Institutionen prioriterer helt overordnet at arbejde med leg som en grundlæggende metode, både i hverdagen og i dette projekt. En pædagog udtaler i den forbindelse: "Og den måde, vi har arbejdet med det her – den har været legende og respektfuld, syntes jeg. Og det er det, jeg elsker ved de udvidede læreplaner, det er, at børnene også er bragt meget i spil". (Interview 1, Institution1, s. 4)</p> <p>Det pædagogiske personale anvendte i de pædagoginitierede aktiviteter en række æstetiske udtryksformer, hvor pædagogen indgik i legende som-om-samspil med børnene, og hvor børnene indgik i legende som-om-aktiviteter med hinanden. Pædagogerne fortalte, spillede dukketeater, skabte positive stemninger og lavede sjov. Alt sammen aktiviteter, der inspirerede til leg, og hvor børnene i langt overvejende grad greb bolden og legede med. Det var blandt andet i disse samspil, at magien opstod som en gensidig overenskomst om at lade, som om det "bare er noget, vi leger." En overenskomst, der kunne aflæses i stemning, kropssprog, mimik og stemmebrug. I børnenes egen leg overførtes de mange elementer fra forløbene og fortsatte eksempelvis i en rolleleg med ulven, der jager grisene på legepladsen. Samtidig tjente børnenes måde at lege på som inspiration for den pædagogiske praksis, hvor pædagogerne eksempelvis lader som om og laver sjov</p>

Casebeskrivelse – Institution 2

Sisse Winther Oreskov

Del 1 – Kontekst

Institutionsbeskrivelse

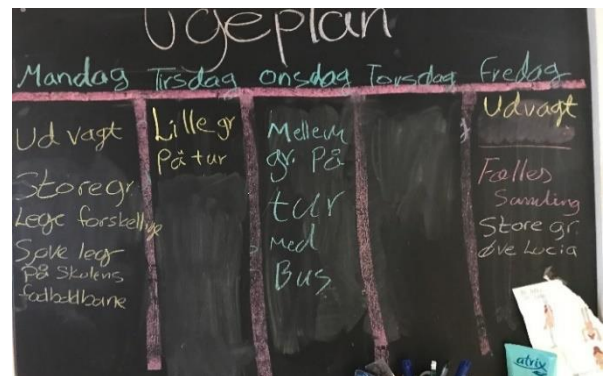
Institutionen er placeret i den østlige del af en større provinsby, i et kvarter med mange etageejendomme og lige op ad en skole. Der er tre børnehavegrupper og en vuggestuegruppe. Institutionen er omkranset af en stor legeplads med mange muligheder for leg og fordybelse. Indendørs er de tre børnehavegrupper placeret med udgang til et stort fællesrum, mens vuggestuen er placeret lidt mere for sig selv ved indgangen til institutionen. Stuerne er delt op i forskellige legezoner, sådan at der f.eks. er et afgrænset område til konstruktionslege (LEGO, Plus-Plus og lign.), køkken, klæde ud, tumlerum, sofa til læsning m.m. Det store fællesområde bliver brugt til f.eks. fredagssamling for alle børn, Just Dance, bygge huler, lege med klodser m.m. Der er 15 fastansatte i institutionen (en leder, ni pædagoger, seks medhjælpere) + vikarer, praktikanter og studerende. I vuggestuen er der ca. 14 børn, og i børnehaven er der 66 børn (22 på hver stue). Otte pladser er forbeholdt børn med særlige behov, som er inkluderet i de fire børnegrupper. I børnehaven er stuerne sammensat sådan, at der er børn fra 3-6 år på alle stuer. Derudover samles børnene i grupper efter alder (lillegruppe, mellemgruppe og storegruppe) og laver forskellige aktiviteter efter behov. De største vuggestuebørn deltager i lillegruppen. Om fredagen er der fælles samling for alle børn i institutionen. Der laves årligt en teaterforestilling, hvor alle børn og voksne deltager.

Rammer for planlægning og evaluering

Den overordnede planlægning af aktiviteter foregår på stuemøder (to timer en gang om måneden). Derudover er det pædagogiske personale gode til at bruge de muligheder, der opstår i løbet af dagen til at planlægge og koordinere aktiviteter. Der er meget mundtlig evaluering i forbindelse med de enkelte aktiviteter, men det er ikke så ofte, det lykkes at få lavet de mere sammenfattende og skriftlige evalueringer.

Det fysiske læringsmiljø

I institutionen er der blevet arbejdet med metoden ECERS-3¹ for de 3-6-årige og ITERS-R for de 0-2-årige, og dette har bl.a. været med til at præge indretningen af institutionen. Der tænkes i at skabe forskellige legezoner og i at gøre materialerne tilgængelige for børnene, sådan at de selv kan tage de materialer, de gerne vil arbejde med. Materialernes tilgængelighed har betydet meget for børnenes mulighed for kreativ udfoldelse og udvikling af kompetencer. Pædagogerne fortæller, at der bliver lavet mange kreative ting, og at de også selv bliver udfordret af børnenes ideer til, hvad de skal prøve at lave. Kropligt udvikler børnene deres kompetencer, idet de selv klipper, klitrer, limer m.m. I den forbindelse er det pædagogernes rolle at skabe inspirerende læringsmiljøer og gribe, følge op og understøtte de ideer, børnene kommer med.



¹ ECERS-3 og ITERS-R er et observationsmateriale til vurdering af læringsmiljøet for hhv. 3-6-årige og 0-2-årige. Metoderne har fokus på et trykt og sikkert miljø, opbygning af relationer og passende læringsmuligheder og udfordringer gennem deltagelse i alderssvarende aktiviteter.

Hele institutionen er omkranset af en legeplads. På legepladsen er der bl.a. mål, legehuse, gynger, bakker, rutsjebaner, sandkasse, Mooncars m.m. Legepladsens udformning skaber mange rum, børnene kan lege i, og der er god plads til, at børnene kan lege uforstyrret.



Børnenes leg og andre børnestyrede aktiviteter

Der er både fysisk og strukturelt rig mulighed for børnenes egen leg. Indretningen giver rum for, at børnene kan lege deres egne lege i forskellige zoner, og der gives plads til, at de kan anvende ting og indrette rummene, så det passer til deres lege. Om formiddagen er der ofte en voksenstyret aktivitet, men i perioden før og efter er der tid og rum for børnenes egen leg. Opdelingen mellem børne- og vokseninitierede lege skal ikke opfattes så skarp opdelt, da der ofte er rum for børnenes input i de vokseninitierede aktiviteter, og de voksne også kan give input til de børneinitierede lege.

De efterfølgende to cases er eksempler på børneinitierede lege. "Grantræet" foregår på legepladsen mellem tre af de største drenge, mens "Goddag, goddag, tag hatten af" foregår i vuggestuen. De stores leg er et eksempel på en børneinitieret leg, hvor de leger selv, mens casen fra vuggestuen er et eksempel på en aktivitet, der igangsættes af vuggestuebørnene, men udvikles ved pædagogens input.

Grantræet

"Jeg går rundt på legepladsen en solrig dag i maj. Jeg lægger mærke til tre store drenge, der drøner rundt på legepladsen med meget energi og høj lyd. Jeg tænker, 'Gad vide, hvordan de kan få kanaliseret alt den energi ud her i børnehaven?'. Næste gang jeg ser dem, har de slæbt et vissent grantræ op på rutsjebanen og står og taler om, hvordan de alle tre kan komme ombord i 'rumraketten', når de skal rutsje ned. I første forsøg er det kun to, der kommer med ombord, men alle tre hjælpes om at få grantræet op ad trapperne, så de kan gøre et nyt forsøg. De gentager aktiviteten mange gange og forhandler undervejs om, hvordan de alle kan nå at komme ombord. Der er store krav til samarbejdet, hvis alle skal nå med ombord. Aktiviteten varer ca. 45 min., og drengene er fuldstændigt optagede af deres leg. De får lov til at fordybe sig i aktiviteten uden at blive afbrudt."

Drengene er fordybede i denne leg. Det er en stor kropslig udfordring at få juletræet op på rutsjebanen og kompliceret at få alle tre ombord, inden de rutsjer ned. Grantræet er på intet tidspunkt et grantræ, de bruger deres

fantasi og forestillingsevne til at forestille sig, at det er forskellige former for fartøj, som de skal suse af sted i ned ad rutsjebanen.



Analyse af legen i forhold til læreplanstemaerne:

Læreplanstemaerne	
Alsidig personlig udvikling	<p>De tre drenge udfolder, udforsker og erfarer sig selv og hinanden på både kendte og nye måder og får tillid til egne potentialer. Der er ingen af børnene, der har erfaring med, hvordan man får bokset et grantræ op ad trapperne til rutsjebanen, og heller ikke, hvordan de alle tre kan komme op at sidde på det, inden det kører ned, men de afprøver mange forskellige måder at gøre det på og er i løbende forhandlinger om, hvordan de kan få det til at lykkes.</p> <p>Legen understøtter samspil og tilknytning mellem børnene. Situationen er præget af nysgerrighed, og de tre drenge udvikler engagement og gåpåmod gennem legen, idet de bliver ved med at forsøge at "komme ombord", selvom det er svært.</p>
Social udvikling	<p>De tre drenge trives med aktiviteten og indgår i et socialt fællesskab, hvilket understøtter udvikling af empati og relationer. De er fordybte i aktiviteten, og alle tre byder ind med forslag.</p> <p>De tre drenge har forskellige ideer og kompetencer, og dermed er aktiviteten med til at understøtte et fællesskab, hvor forskellighed opleves som en ressource. Dette kan være med til at bidrage til børnenes demokratiske dannelse på sigt.</p>
Kommunikation og sprog	<p>I legen er der mange forhandlinger, hvilket understøtter, at børnene udvikler deres sprog. I legen kommer de alle tre med mange ideer, hvorved de opnår erfaringer med at kommunikere og sprogliggøre tanker, behov og ideer.</p>
Krop, sanser og bevægelse	<p>I denne leg udforsker og eksperimenterer børnene med mange forskellige måder at bruge kroppen på. Det er en motorisk udfordring at få grantræet op på rutsjebanen og at "komme ombord", inden de rutsjer ned igen.</p> <p>Børnene oplever krops- og bevægelsesglæde, hvorved børnene bliver fortrolige med deres krops muligheder og begrænsninger.</p>
Natur, udeliv og science	<p>I aktiviteten får børnene konkrete erfaringer med naturen (i dette tilfælde et vissent grantræ).</p>

	I legen observerer og undersøger børnene aktivt naturfænomener i deres omverden. De gør sig erfaringer med tyngdekraften, størrelse og vægt på grantræ og spidse nåle. Herved får børnene erfaringer med at genkende og udtrykke sig om årsag, virkning og sammenhænge, herunder en begyndende matematisk opmærksomhed.
Kultur, æstetik og fællesskab	I legen er børnene kreative og fantasifulde i forhold til grantræets funktion/rolle. Derved stimuleres børnenes engagement, fantasi, kreativitet og nysgerrighed.

Goddag, goddag, tag hatten af

En formiddag i vuggestuen har børnene leget med madrasser, kravlet op på bænke og slået på trommer. Nogle børn er begyndt at tage klæd-ud-tøj frem, og en kommer med en hat på over til Pædagogen A. Barnet tager hatten af og rækker den til Pædagogen A, som synger "Goddag, goddag, kom indenfor og tag hatten af". Der kommer to børn mere over til Pædagogen A, og de skiftes til at få hatten på og tage den af, når Pædagogen A synger: "Goddag, goddag, kom indenfor og tag hatten af". Der kommer flere børn til, og alles opmærksomhed er rettet mod det barn, der har hatten på og tager den af.



Analyse af legen i forhold til læreplanstemaerne:

Læreplanstemaerne	
Alsidig personlig udvikling	Det barn, der er kommet med hatten, oplever, at det initiativ, det tager, er værd at følge, idet Pædagogen A smilende tager imod hatten og sætter sang på den bevægelse, barnet har lavet ("Goddag, goddag, kom indenfor og tag hatten af"). Dette er med til at opbygge barnets tro på eget potentiale. Situationen er præget af tryghed og nysgerrighed, og idet flere børn kommer med i legen, giver det dem mulighed for at udvikle deres kompetencer til at indgå i fællesskaber. I denne leg udvikler de deres kompetence til at vente på tur og give hatten tilbage, når det bliver sunget.
Social udvikling	Idet der kommer flere og flere børn med i legen, understøtter læringsmiljøet, at børnene indgår i sociale fællesskaber. Pædagogen A sørger for, at alle børn får mulighed for at få hatten på og blive set som et individ i fællesskabet.

	Det er forskelligt, hvordan børnene vil indgå. Nogle vil gerne have hatten på (hele tiden), og andre vil gerne stå og se på uden at få hatten på. Pædagogen A understøtter børnenes måde at indgå i fællesskabet og møder deres forskellige behov. Dette understøtter et læringsmiljø, hvor forskelligheder ses som en ressource.
Kommunikation og sprog	Barnet, der tager initiativ til at hente hatten, tage den på og derefter gå over til Pædagogen A og give hende den, gør sig erfaringer med at kommunikere. Hun oplever sig forstået og mødt, idet Pædagogen A går i dialog med hende. Idet Pædagogen A sætter ord på børnenes bevægelse ("Goddag, goddag, kom indenfor og tag hatten af"), støtter det børnenes sproglige udvikling. Det, at sangen gentages mange gange, er ligeledes med til at støtte børnenes sproglige udvikling.
Krop, sanser og bevægelse	Motorisk er det udfordrende for vuggestuebarnet at tage hatten af og på. De skal have en fornemmelse af, hvor høje de selv er, samtidig med at de koordinerer deres sanser for at få passende spænding og koordination i musklerne for at få hatten af og på.
Natur, udeliv og science	Det er begrænset, hvad denne lege bidrager med i forhold til natur, udeliv og science. Der er elementer af science, når børnene taber hatte, og de oplever tyngdekraften og en spirende matematisk opmærksomhed i forhold til mængder, når alle børn skal prøve at have hatten på.
Kultur, æstetik og fællesskab	Denne leg stimulerer børnenes nysgerrighed, og flere og flere børn kommer til. Gennem gentagelse af sangen opbygges en forudsigelighed, og børnene indgår i en kulturel oplevelse både som deltager og tilskuer.

Del 2 – Indsatsområder i forhold til magiprojektet

I institutionen har stuerne og grupperne valgt at arbejde med forskellige temaer. Det betyder, at der har været mange sideløbende projekter:

- Vuggestuen har sat fokus på følelser
- Blå stue har arbejdet med middagsmagi
- Rød stue har arbejdet med teater
- Lillegruppen har arbejdet med "De tre bukkebruse"
- Mellegruppen har arbejdet med "Hans og Grethe"
- Storegruppen har arbejdet med "Konen i muddergrøften" (vi har ikke fulgt dette forløb, og det bliver derfor ikke beskrevet nedenfor).

Vuggestuen

I vuggestuen er der blevet arbejdet med følelser. Dette har været et gennemgående tema over hele dagen og har også været et fokuspunkt i samlinger, hvor der f.eks. er lavet sanglege, fagtesange, lade-som-om-lege m.m. Fælles for aktiviteterne har været, at de vækker følelser hos børnene. De har grinet af de fjollede sange, de har været forventningsfulde, når dukken skulle komme ud af kræmmerhuset, de har enten grinet eller været lidt utrygge, når musen skulle snuse til tærerne, de har været spændte, når de skulle pakke den imaginære pakke op og se, hvad der gemte sig i den, og de har været glædesfyldte, når de har danset til musik. Samlingerne foregår dagligt på stuen omkring bordet inden frugt, men en gang om ugen foregår det på et plejehjem sammen med de ældre (8-tallet). I anden del af projektet har alle forældre medbragt billeder af børnene, hvor de udtrykker følelser, og (i mange tilfælde) har forældrene fortalt de historier, der ligger bag følelserne. Billederne er hængt op på nogle store spejle i øjenhøjde for børnene, så de både kan se billederne og sig selv i spejlet. Derudover har pædagogerne været opmærksomme på at sætte ord på børnenes følelser i det daglige.

Pædagogerne oplever, at følelser "fylder" meget i vuggestuelivet, og de vil gerne arbejde med børnenes evne til at forstå og håndtere egne og andres følelser gennem kropslige og æstetiske aktiviteter. Pædagogerne har været

rammesættere og gået foran i aktiviteterne, men de har også været meget opmærksomme på børnenes initiativer og inddraget dem i aktiviteterne. Pædagogerne har mødt og spejlet børnenes følelser, sådan at de er blevet tydelige for børnene. På den måde har pædagogerne både verbalt og nonverbalt støttet børnenes følelsesmæssige udvikling.

Blå stue

På blå stue har de arbejdet med det, de kalder "middagsmagi". Efter frokost lægger alle børnene sig på et tæppe, hvorefter pædagogerne, via fortælling, skaber en fantasirejse til en magisk eng eller et slot. Historierne har været bygget op om samme ramme, enten er de i deres fantasi rejst til den magiske eng, hvor de møder nogen/der sker noget, eller de er taget til det magiske slot, hvor de har udforsket forskellige rum. Fantasirejsen slutter ofte af med, at børnene har et magisk dyr med tilbage fra historien. Børnene sidder i en rundkreds med dyret i hænderne foldet foran sig og skiftes til at åbne hænderne og vise og fortælle, hvilket dyr de har med fra den magiske verden.

På stuen har de efterfølgende arbejdet med de oplevelser, de har haft under fantasirejsen, ved f.eks. at gå tur hen til en eng og lege nogle af de ting, de har hørt om i fantasirejserne, de har været ude og samle blade, lagt dem i pres og fremstillet dyr fra den magiske eng, de har tegnet deres oplevelser fra fantasirejsen, og de har lavet figurer fra den magiske verden og sat dem på pinde for derefter at spille pindeteater over fortællingerne fra middagsmagi.

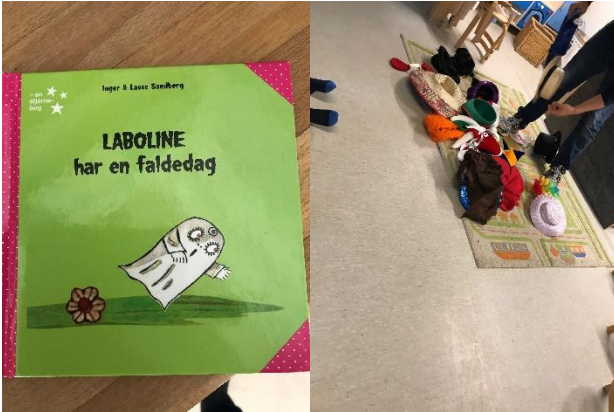
Pædagogernes rolle har været at gå foran og introducere børnene for den magiske verden. I fantasirejserne har der været en fortæller, og de andre pædagoger har ligget blandt børnene og hørt historien. I de øvrige aktiviteter har pædagogerne været rammesættere, men samtidig givet børnene mulighed for at udfolde deres ideer og kreativitet inden for rammen.



Rød stue

Rød stue har arbejdet med teater på mange forskellige måder, hvor børnene er aktivt deltagende. De har f.eks. arbejdet med hatteteater (børnene vælger en hat og dermed en person, samt hvad personen kan lide). Derefter digter pædagogen en historie, hvor de fire personer indgår, og børnene spiller rollerne), bamseteater (hvor børnene styrer forskellige bamser og spiller med i en del af den historie, pædagogen fortæller) og dramatisering af en bog eller en sang (pædagogen læser først historien eller sangen, og derefter dramatiserer børnene historien/sangen med støtte fra pædagogen). Børnene har også lavet små scenarier fra deres liv med bedsteforældre i en lille æske, som er blevet brugt til bedsteforældredag. Som afslutning på forløbet har hele stuen besøgt et teater, hvor de blev vist rundt og f.eks. har set, hvordan der kan laves forskellige effekter med lys og lemme i gulvet.

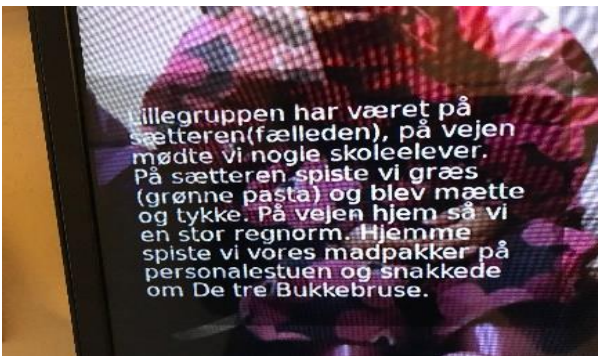
Pædagogerne har været rammesættere for aktiviteterne, de har været kreative og grebet børnenes ideer (især i hatteteater). Dette kræver, at pædagogerne går med på de ideer, børnene kommer med, og er rummelige i forhold til, hvordan børnene vælger at udfylde rammen, samt er gode til at improvisere. De har været tilstedeværende i nuet og haft forståelse for den proces, børnene går igennem.



Lillegruppen

Lillegruppen har sat fokus på "De tre bukkebruse". Historien er blevet læst mange gange, og jo flere gange den er blevet læst op, jo mere dialogisk er læsningen blevet. Børnene siger f.eks. "trip, trap", når bukkene går over broen, og "wraaa", når trolden kommer frem. Børnegruppen har været ude og gå tur og trampe på en bro, hvilket nogle børn syntes var sjovt og spændende, og andre syntes, det var skræmmende. På andre ture er der stoppet op ved et havebord, hvor alle børnene lige kunne klemme sig ind på de to bænke, og så har pædagogerne først læst historien og derefter spillet historien med træfigurer. Mange af aktiviteterne er gjort mange gang, og børnene har gennem gentagelsen internaliseret historien og arbejdet med de forskellige elementer.

Pædagogerne har fungeret som rammesættere af aktiviteterne. De har skabt genkendelighed og givet børnene rum for at bidrage f.eks. i forbindelse med den dialogiske læsning, eller når historien blev spillet med træfigurer. De har været rollemodeller, når de f.eks. har trampet på broen, og de har været formidlere af historien på mange forskellige måder.



Mellemgruppen

Mellemgruppen har fokuseret på eventyret om Hans og Grethe. De er startet med at læse historien højt (hvis barnet er tosproget, har nogle forældre også læst den på modersmålet derhjemme), hvorefter de voksne har spillet historien som teater for børnene. Derefter har børnene spillet historien om Hans og Grethe. Dette er gjort flere gange, så børnene har kunnet prøve at have forskellige roller i eventyret og gøre sig erfaringer med f.eks. at være fanget hos heksen eller være heksen, der bliver skubbet ind i ildstedet. De har været ude at gå tur, hvor børnene har skiftet til at lægge en krumme, sådan at de kunne finde tilbage, og de har talt om, hvad en brændehugger er (som faren), og de har hugget brænde. De har lavet pandekager over bål og drukket grøn heksebryg, og de har bygget pandekagehus, hvor de først malede huset og derefter lavede en masse slik, der kunne klistres på, og de har bygget et bur, som har indgået i deres lege og været en del af forestillingerne.

Pædagogerne har udfoldet eventyret på mange måder for børnene, og de er selv indgået som rollemodeller ved f.eks. først selv at spille skuespillet og vise, hvordan man hugger brænde. De har formået at give børnene mulighed for at

erfare eventyret på mange æstetiske og sanselige måder. Pædagogerne har skabt en ramme, hvor børnene trygt har kunnet udfolde sig og eksperimentere med mange forskellige udtryksformer.



Praksisfortællinger

I det følgende er der udvalgt to praksisfortællinger. En fra vuggestuen (dukken i kræmmerhuset) og en fra Blå stue (middagsmagi). Disse cases er udvalgt, da det er de to stuer, der er fulgt tættest, og de viser begge eksempler på magiske stunder. De to cases vil først blive beskrevet, hvorefter der følger en analyse i forhold til didaktik, magi, børneperspektiv og udfordringer.

Praksisfortælling 1: Dukken i kræmmerhuset

Den første case foregår i vuggestuen, hvor det overordnede tema var følelser. Den foregår på stuen, hvor alle børnene er samlet omkring et højt bord. Pædagogen A har sat forskellige aktiviteter i gang, der er bl.a. blevet sunget sange og lavet forskellige fagtesange. Det øvrige pædagogiske personale sidder med omkring bordet (dog lidt bag børnene) og støtter op om aktiviteterne.

I vuggestuen holder de samlingen, inden der spises frugt, og Pædagogen A går hen til skabet og spørger "Skal vi se, om der er nogen inde i skabet i dag?". Hun kigger på børnene med et venligt og spændt ansigt, og alle retter deres opmærksomhed mod hende. Pædagogen A tager en dukke i et kræmmerhus frem og skaber stemning omkring dukken, "Nu skal vi se, om der er nogle hernede i dag". Børnene kigger opmærksomt. Dukken er nede i kræmmerhuset, og når den stikker sit hoved op, griner børnene. Pædagogen A laver sin stemme om, når hun taler som dukken, og bruger sin mimik til at understøtte det, dukken siger. Dukken kommer på skift rundt og snuser til børnenes fødder, "Pyha, de lugter, de tæer, puha, puha", børnene griner. Børnene har fælles opmærksomhed, de er spændte, når dukken nærmer sig, der er åndeløshed, lige inden den stikker sit hoved op, og de griner, når dukken snuser til tæerne. Det er ikke alle børn, der vil have, at dukken kommer tæt på. Pædagogen A læser børnene og sætter ord på deres kropslige udtryk.

Praksisfortælling 2: Middagsmagi

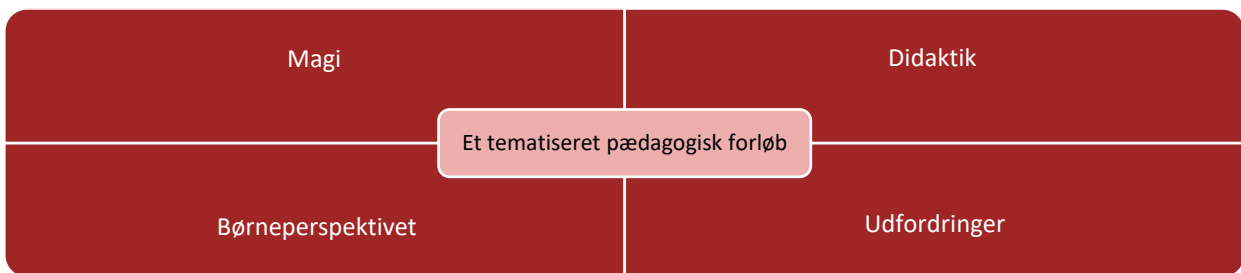
På Blå stue har de valgt at sætte fokus på middagsmagi. Dette foregår hver dag efter frokost, hvor alle børn på stuen lægger sig ind i et tilstødende rum på nogle tæpper. De to pædagoger på stuen skiftes til at fortælle en magisk historie, som tager børnene med på en fantasirejse.

Vi er samlet i Blå stues bagerste rum. Der ligger tæpper på gulvet, og børnene har fået at vide, at nu er der middagsmagi. Børnene lægger sig på gulvet, nogle bliver flyttet eller får at vide, at de skal vende den anden vej. Alle får en plads, og de ligger tæt. Pædagogerne F og G lægger sig også på gulvet. Pædagogen E begynder at fortælle historien. "I dag skal vi på den magiske eng, vi skal gå ind ad døren til slottet. Kan I huske sidste gang, vi var inde på biblioteket og kigge i en bog? I dag går vi ind og tager en bog ned af hylden, vi åbner den, og der er et billede af en kentaur – det er en blanding af en hest og et menneske. Den har underkrop fra en hest og overkrop fra et menneske. Der er også et billede af en enhjørning, det er en hest med et horn i panden, dens horn har magiske kræfter, og dens blod kan helbrede syge. (...) Nu finder vi en dejlig plet i græsset, hvor solen skinner, og ligger og slapper af". Pædagogen E går rundt og har fysisk kontakt med alle børnene, trykker dem lidt på ryggen, stryger dem på armen eller holder på deres hoved. Pædagogen E fortæller historien færdigt og slutter af med at sige "Nu er det tid til at vågne, I

strækker jeres krop og sætter jer op. Sæt hænderne sammen, og lad os sige trylleremsen 'sim-sallabim'. Hvad har I tryllet frem?" Børnene begynder at fortælle til alle tre pædagoger. Pædagogen E holder fast i alle børn, og en ad gangen fortæller de, hvad de har tryllet frem. Der er bl.a. frøer, hajer, kattekillinger med glimmer og regnbuer. "Nu er det slut, I skal ud og lege, husk at tisse af, inden I går ud".

Analyse – Dukken i kræmmerhuset

De beskrevne forløb er analyseret ud fra nedenstående pejlemærker:



Magi

Kræmmerhuset og Pædagogen A's evne til at skabe stemning via sin stemme og gestik skaber et magisk rum for børnene, som er kendetegnet ved et fortættet nærvær. De har alle deres opmærksomhed rettet mod Pædagogen A, og stemningen skifter mellem åndeløs spænding og forløsende latter, når dukken kommer frem og snuser til tæerne. Nogle børn oplever dukken skræmmende, og Pædagogen A tager den helt væk fra dem (gemmer den på ryggen) og sætter ord på, at barnet ikke vil have, den komme tæt på dem. Hun skaber et magisk rum, hvor børnene kan føle sig trygge, ved at deres behov bliver mødt. Hun signalerer på en gang "uhh, det er farligt", samtidig med at hendes ansigt beroliger børnene og udtrykker "bare rolig, det er bare noget, vi leger". Pædagogen A's evne til at bruge æstetiske og kropslige virkemidler skaber den særlige magiske stemning, hvor alle har fælles fokus.

Didaktik

Dukken i kræmmerhuset er kendt af børnene, og de ved, at den bor i skabet. Når Pædagogen A spørger, "Skal vi se, om dukken er der?", har børnene allerede forventninger til, hvad der skal ske, og det skaber en tryghed for vuggestuebarnet at opleve, at der er gentagelser og forudsigelighed. Pædagogen A bruger æstetiske og kropslige virkemidler til at fange børnenes interesse.

Børneperspektivet

Dukken kommer og hilser på/snuser til hvert enkelt barn, så de føler sig set og mødt. For nogle børn er det en stor glæde, og de griner højt, når dukken snuser til deres tær. For andre børn er det lidt overvældende og utrygt, og de signalerer med deres krop, at dukken ikke skal komme tættere på. Begge reaktioner respekteres, og Pædagogen A anerkender børnenes behov.

Udfordringer

For at det fine samspil mellem børnene og pædagogen skal lykkes, kræver det stort nærvær og engagement fra pædagogens side, sådan at hvert barn føler sig set og mødt. Er dette nærvær ikke til stede, kan magien forsvinde, og i stedet for et fint samspil kan aktiviteten blive ren underholdning, hvor børnene er passive.

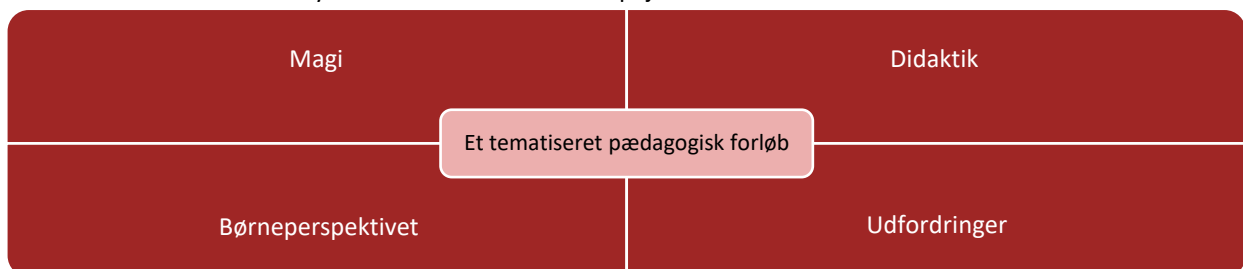
Analyse ud fra de seks læreplanstemaer:

Institution	Tema: Følelser i vuggestuen
Læreplanstemaerne	
Alsidig personlig udvikling	Igennem arbejdet med følelser har børnene udfoldet, udforsket og erfaret sig selv og hinanden på både kendte og nye måder. De har set hinanden udtrykke forskellige følelser, de har udfoldet sig på forskellige måder f.eks. til samling på stuen og på nærtliggende plejehjem, og idet deres initiativer er blevet mødt, har det været med til at give dem tillid til eget potentiale. Læringsmiljøet har været præget af omsorg, tryghed og nysgerrighed. Pædagogerne har været en sikker base for børnene, som har givet dem mod til at afprøve ting. Samtidig er

	børnenes grænser blevet accepteret, sådan at alle børn har kunnet deltage med deres forskellige forudsætninger.
Social udvikling	Alle børn har været en del af et fællesskab i de forskellige aktiviteter. Gennem arbejdet med følelser er børnenes relationer og empati blevet styrket. Alle børn har deltaget i fællesskabet omkring aktiviteterne, og forskellighed er blevet set som en ressource.
Kommunikation og sprog	I arbejdet med følelser har aktiviteterne understøttet børnenes udvikling af sprog. Børnene har fået ord for de forskellige følelser, og dermed har aktiviteterne bidraget til, at børnene bedre kan forstå sig selv og hinanden. Børnene har talt sammen om følelser, bl.a. i forbindelse med de billeder, der er blevet hængt op. De har igen og igen talt om de oplevelser, der ligger bag følelserne, og dermed fået erfaringer med at kommunikere og sprogliggøre tanker og behov, som de kan anvende i sociale fællesskaber.
Krop, sanser og bevægelse	Børnene har brugt kroppen på mange måder i de forskellige aktiviteter, de har bl.a. trommet med hænderne, de har haft en lille strikket mus på fingeren, de har danset, og de har hoppet. Læringsmiljøet har understøttet, at børnene har kunnet udforske og eksperimentere med mange forskellige måder at bruge kroppen på. Børnene har oplevet bevægelsesglæde gennem aktiviteterne, og de har gjort sig erfaringer med både aktive og mere rolige aktiviteter.
Natur, udeliv og science	På vej til 8-tallet (plejehjemmet) sad der en mariehøne på en af børnene. Pædagogen satte ord på dette og rettede alle børns opmærksomhed mod mariehønen. Alle børn fik set, spurgt og fortalt om mariehønen. Pædagogen understøttede børnenes nysgerrighed ved at fortælle, og efterfølgende fandt hun en busk, som mariehønen kunne komme over og sidde på. På vej tilbage var alle spændte på, om mariehønen stadig var der – og det var den. Denne oplevelse har givet børnene en konkret erfaring med naturen, som kan være med til at udvikle deres nysgerrighed og lyst til at udforske naturen.
Kultur, æstetik og fællesskab	I dette projekt har læringsmiljøet understøttet, at børnene har fået mange forskellige kulturelle oplevelser, både som tilskuere og aktive deltagere. Dette er især sket i forbindelse med samlingerne, men også i spontant opståede lege. Disse oplevelser kan være med til at stimulere børnenes engagement, fantasi, kreativitet og nysgerrighed.

Analyse – Middagsmagi

Det beskrevne forløb er analyseret ud fra nedenstående pejlemærker:



Magi

Når alle børn ligger og lytter til historien, tæt pakket i det lille lokale, er der et særligt fælles fokus. Alle ligger og lytter, det er kun pædagogen, der fortæller fantasirejsen, der siger noget. Der er respekt om ikke at bryde den magiske stemning ved f.eks. at sige noget undervejs. Når børnene kommer tilbage fra den magiske eng, har de oftest noget med tilbage fra den magiske verden. De sidder med det mellem deres hænder og skiftes til at fortælle, hvad de har i

hænderne. Alles blik er rettet mod den, der fortæller, og nogle gange spørger pædagogen ind til det dyr, der er med tilbage. Der er en fortættet stemning, hvor alle lytter til den, der fortæller. Ofte er det fantasifulde dyr som en regnbueenhjørning eller glimmersommerfugle, børnene har med tilbage fra den magiske verden, men der er også en dreng, der altid har en haj med tilbage, ligegyldigt hvor han har været.

Didaktik

I denne aktivitet går den voksne foran som kulturformidler. Hun fortæller historien og skaber rum for fantasirejsen. Børnene accepterer rammen, de ligger og lytter uden at sige noget. Nogle har åbne øjne, andre lukkede. Nogle børn ligger stille, andre "nulrer rundt" for at finde ro. Der er en rolig stemning omkring aktiviteten, og alle børnene (med undtagelse af et) kommer tilbage med et magisk dyr. Der tales til alle sanser i historien, og derfor kan børnene relatere sig kropsligt til aktiviteten, selv om de ligger stille og lytter.

Børneperspektivet

Børnene går straks ind i rummet, når de får at vide, at nu er der middagsmagi (også selv om nogle er nået at gå i gang med en bog eller en leg efter frokosten). De lægger sig til rette, nogle ligger og nusser hinanden lidt eller piller ved naboens sko. Der er ikke nogen børn, der siger noget undervejs i fortællingen, alle ligger og slapper af og lytter. De har (stort set) alle et dyr med tilbage, nogle fortæller klart og tydeligt, hvad de har med tilbage, mens andre er mere tøvende og bliver støttet af pædagogerne.

Udfordringer

Børnene ligger meget tæt i det lille rum, så tæt, at de ikke kan undgå at røre hinanden. Det betyder, at når der er et barn, der bevæger sig lidt for at finde ro, kan det nemt komme til at forstyrre andre børn. Dette forsøges løst med at give de børn, der bevæger sig, kugledyne eller tæppe på, for via det faste tryk på kroppen at give ro. At børnene ikke ligger helt stille, kan betyde meget for pædagogens koncentration og følelse af at "have styr" på aktiviteten.

Analyse ud fra de seks læreplanstemaer

Institution	Tema: Middagsmagi
Læreplanstemaerne	
Alsidig personlig udvikling	I forløbet med middagsmagi har pædagogerne lavet et læringsmiljø, hvor børnene får mulighed for at udforske og erfare sig selv og hinanden på nye måder. For mange af børnene var det at lave fantasirejse en ny ting, og de gjorde sig erfaringer med at ligge stille og forestille sig ting. Når de efterfølgende viste frem, hvilke dyr/ting de havde med tilbage fra den magiske verden, viste pædagoger og børn interesse, hvilket kan være med til at give barnet tillid til eget potentiale. Læringsmiljøet er præget af omsorg og nysgerrighed. Undervejs i fortællingen var pædagogen rundt og have fysisk kontakt med alle børnene, hvilket er med til at styrke tilknytningen og give barnet en oplevelse af at være værdifuld.
Social udvikling	Pædagogerne prioriterede, at alle børn skulle deltage i middagsmagien, selv om det var en udfordring at få plads til, at alle kunne ligge på gulvet. Det var vigtigt for dem, at børnene oplevede sig som en del af fællesskabet, og at middagsmagi var noget, hele stuen lavede sammen. Børnene havde meget forskellige dyr/ting med fra den magiske verden, og det var meget forskelligt, hvor meget og hvor højt børnene havde lyst til at fortælle, men alle børn fik plads, og forskelligheden blev set som en ressource.
Kommunikation og sprog	Gennem bearbejdning af fantasirejserne vha. tegninger og pindeteater blev der skabt et læringsmiljø, hvor børnenes sproglige kompetencer kunne udvikles. Der blev både lært nye

	ord (f.eks. skrigplante og kentaur) og givet rum for at udtrykke sig i en forsamling, når der blev taget runde efter fantasirejsen eller spillet pindeteater.
Krop, sanser og bevægelse	Gennem projektet blev der skabt et læringsmiljø, der understøttede, at børnene kunne udforske og eksperimentere med mange forskellige måder at bruge kroppen på. De gjorde sig erfaringer med at have kroppen i ro og ligge og lytte, de erfarede, hvordan græsset slog op på benene, da de gik tur på engen, og de blev udfordret finmotorisk, da de skulle producere pindeteater. Projektet understøttede, at børnene oplevede krops- og bevægelsesglæde både i ro og i aktivitet.
Natur, udeliv og science	I dette projekt gjorde børnene sig erfaringer med naturen, da de gik tur til den magiske eng. De var nysgerrige på at udforske engen og se, hvad de kunne finde på engen. Læringsmiljøet i dette projekt kan bidrage til en begyndende matematisk opmærksomhed f.eks. i forhold til at få en fornemmelse af, hvor meget alle stuens børn fylder, når de skal ligge på gulvet i et lille rum, erfare cirkelns form, når de sidder i cirkel og fortæller om deres magiske dyr, eller at man kun kan holde to pindedukker, når man kun har to hænder.
Kultur, æstetik og fællesskab	Pædagogerne har haft stort fokus på at skabe et læringsmiljø, hvor børnene kan udvikle fantasi gennem mange forskellige fantasirejser, der alle kredser om den magiske eng og det magiske slot. Børnene har udfoldet deres fantasi og forestillingsevne ved at finde på dyr, de har med tilbage fra den magiske eng, tegne deres oplevelser, lave pindeteater og gå på opdagelse på en eng. Børnene har deltaget med stort engagement og været nysgerrige og kreative i processerne.

Evalueringer

Som en del af dette projekts empiriske følgeforskning er der lavet opsamlende midtvejs- og endelig evaluering. Derudover er de aktiviteter, der er overværet af forskeren, evalueret ud fra følgende skema:

Indsats
Hvad prøvede vi af?
Hvordan gik vi voksne foran som kulturformidlere og kulturskabere?
Hvordan var børnene med?
Hvad lykkedes for os – hvad var vi gode til?
Hvad kan vi eventuelt ændre til næste gang?

Børneevaluering

Som en del af projektet er der lavet børneinterview med 2x2 børn, hvor centrale pointer er sammenfattet i den efterfølgende evaluering af projektet. Fra mellemgruppen deltog to børn på fire år (en dreng og en pige), og de fortalte om deres oplevelser med Hans og Grete. Vi taler sammen ud fra billeder, der er taget af forløbet. Fra Blå stue

deltog to børn (en dreng og en pige) på hhv. fire og fem år, som fortalte om middagsmagi. Vi talte sammen ud fra tegninger, de har lavet efter middagsmagi. Derudover er der på stuerne også arbejdet med evaluering i form af tegninger, dukkeinterview og samtaler.

Evaluering med det pædagogiske personale i institutionen

Nedenstående er en sammenfatning af pædagogernes evaluering af projektet midtvejs og ved afslutningen.

Evalueringen er opdelt i følgende afsnit:

- Hvad fungerede godt?
- Hvad er børnenes oplevelse og læringsudbytte?
- Hvilke potentialer er der for børnene i relation i læreplanen?
- Hvilke udfordringer har der været?
- Ad hoc-planlægning og evaluering
- Pædagogen som kulturskaber og kulturbærer
- Hvad tager det pædagogiske personale med sig fra projektet?

Hvad fungerede godt?

Helt overordnet har det fungeret godt at fordybe sig i et emne over en længere periode. Pædagogerne fremhæver, at det har betydning for deres fokus, evaluering, børnenes fordybelse, deres arbejdsbelastning og børnenes relationer.

I evalueringen af projektet fremhæver pædagogerne, at det har givet fælles fokus at arbejde med det samme over længere tid. Pædagogen A fortæller, at "fokus på det samme giver også fælles fokus. Det bliver naturligt at tænke det ind i hverdagen. Det er blevet en naturlig del af hverdagen. Det opleves ikke som noget, der fylder, det tager ikke pladsen fra noget andet. Det giver mening i en hverdag" (Pædagog A, Interview 2, s. 3).

Den lange periode med fordybelse har også betydning for, hvordan der kan evalueres. "Det er skønt at arbejde med et tema i lang tid. Dejligt at have tid til det. Det er der, man får mulighed for at kigge på sig selv og se, hvad børnene får ud af det. Det har været en god proces" (Pædagog C, Interview 2, s. 3).

Projektet har været meningsfuldt for både børn og voksne, og de voksnes motivation har haft betydning for børnene. "Vi har været gode til at holde os til emnet og samtidig brede det ud. Det har aldrig været kedeligt, børnene har virkelig været med på den. Vores gejst har smittet af på børnene, vi syntes jo, det var sjovt at stå og lave pandekager på bålet og alt det, vi har lavet. Det er sjovt at se noget blive til det, man har tænkt sig. Det er meningsfuldt og motiverende for de voksne også. Til sidst havde vi voksne svært ved at finde på mere, men børnene var ikke trætte af det" (Pædagog B, Interview 2, s. 3). Det er en generel tilbagemelding, at børnene ikke bliver trætte af at fordybe sig i det samme over en længere periode.

Det opleves som en lettelse for egen arbejdsbelastning at fordybe sig i et tema, da det giver en retning for det pædagogiske arbejde. Nogle har rigtig mange ideer, og så er det fint at blive fastholdt i en ramme. "Det er en lettelse for egen arbejdsbelastning at blive i det samme, så ved man, hvad man skal holde sig til. På vores stue har vi rigtig mange ideer, derfor er det fint, at vi bliver fastholdt i noget. Vi vil mange ting. Godt at have mange ideer, men fint, at det bliver holdt inden for det samme. Mere 'afslappende' at blive i det samme" (Pædagog B, Interview 2, s. 3).

Sidst men ikke mindst har den lange fordybelsesperiode haft betydning for børnenes relationer. "Det er tydeligt, hvor meget det skaber for børnene indbyrdes. Deres relationer kan man se har ændret sig rigtigt meget, de leger meget mere sammen, de børn, der har været med i det her, end de gjorde før. Alle har kunnet være med på forskellige niveauer. Vi vil blive ved med at være i det samme længe. Det giver børnene en fælles referenceramme, det giver dem andre betingelser for at lege sammen" (Pædagog B, Interview 2, s. 3).

Pædagogen som kulturformidler og kulturskaber

Pædagogen som kulturbærer og kulturskaber er et centralt tema for dette projekt, og det er et emne, som pædagogerne gør sig mange overvejelser omkring. I forhold til betydningen af egne kompetencer fortæller

pædagogen A: "Egne æstetiske og kropslige kompetencer er meget vigtige. Det er vigtigt at huske at være til stede sammen med børnene. Den voksne er med til at skabe rammerne ved at vise interesse både i deres egen leg og det, vi sætter i gang. Nogle gange hopper vi selv med rundt, andre gange kigger vi kun" (Pædagog A, Interview 2, s. 5).

I forhold til at finde sig godt til rette og være tryk ved at igangsætte kropslige og æstetiske aktiviteter kan forberedelse være centralt. "Nogle har brug for mere forberedelse end andre. Vi skal sætte os ind i tingene og tage stilling til, hvordan vi gør tingene, og hvad kan vi selv. Vi kan jo selv en masse, tænker jeg. Vigtigt at have den kreative tankegang, børn skal have det fysisk, det hele skal prøves igennem, og de skal forstå, hvad man har gang i, ellers tror jeg ikke, at børnene kommer med i processen" (Pædagog E, Interview 2, s. 6).

Pædagogerne er bevidste om, at måden, hvorpå de sætter deres egen kropslighed i spil, har betydning. "Vi bruger os selv, vi er redskabet. Vi viser med krop, mimik og sprog, det her er sjovt, det er noget, der kan leges frit, der er ikke noget, der er forkert, der er ikke noget, der er pinligt. Vi er sammen om det her" (Pædagog C, Interview 2, s. 6). "Vi skal inspirere dem. I forhold til kroppen... Vi leger lege omkring det at være gode venner, f.eks. krammefanger – dem, man krammer, mobber man ikke. I forhold til skolen og lære tal gør vi det fysisk, man skal løbe, have noget i hænderne. Det tænker vi over, og vi er selv med og viser med kroppen, at det er sjovt at være med" (Pædagog E, Interview 2, s. 6). Samtidig er der også flere, der nævner, at det er vigtigt at turde dumme sig, og at alt ikke behøver at være perfekt. "Det er det med at turde sætte sig selv i spil, vi tør godt at være fjollede og glemme ting og komme til at lave fejl. Man går foran og viser børnene, hvordan kan man gøre det her. Vi bruger meget vores egen lyst, og det at turde spille, agere og være fjollet, skør og være en anden. Det skal ikke være korrekt alt sammen. Det er også vores egen lidenskab til temaet. Vi bruger meget at improvisere, vi bruger os selv, vi ser, hvad der sker" (Pædagog C og D, Interview 1, s. 2).

Som personalegruppe er det vigtigt at være tryk ved hinanden for at udfolde sig som kropslige og æstetiske kulturformidlere og kulturbærere. "Det kræver en tryk i p-gruppen at kunne spørge ind til hinanden – oplever man, at man får noget konstruktivt tilbage, som man kan arbejde med. Og at man tør eksperimentere lidt med nogle ting med børnene. Hele tiden evaluere og justere ud fra den respons, man får i sin umiddelbare evaluering. Ligesom børnene har brug for tryk rammer, er der også brug for dem kollegialt. Man tør kaste sig ud i noget nyt" (Pædagog C, Interview 2, s. 4).

Og netop det at kaste sig ud i noget nyt (også selv om det ikke er noget, man nødvendigvis er god til), har der været tryk til i personalegruppen: "Vi vil gerne blive bedre til det med teater. Vi prøver bare af, vi er lidt mere på bar bund. Vi vakler lidt, men gør det så godt, vi kan. Der ikke nogle af os på stuen, der har teater som noget, vi har gået op i på seminarierne, så det er lidt nyt. Vi lærer hen ad vejen, første gang var det måske knap så godt som anden gang" (Pædagog B, Interview 1, s. 2).

Det har stor betydning for børnene, at pædagogerne sætter sig selv i spil. "Børnene agerer jo slet ikke på samme måde, når vi ikke er med. På den måde lærte vi, at vi skulle 'turde turde' at være med. I dag er det en selvfølge. Der er skabt en kultur, hvor det er naturligt også for nye medarbejdere" (Pædagog E, Interview 2, s. 6).

Direkte adspurgt i forhold til, hvad det er, man skal kunne for at være kulturbærer og kulturskaber af kropslige og æstetiske læringsmiljøer, svarer Pædagogen B: "Det er svært at sætte ord på, nogle har det, og nogle har det ikke, var jeg ved at sige, men det er meget det med at gøre tingene børnevenlige eller få det på et niveau, som de forstår. Det, at man kan bruge hele sin krop til at vise det og gøre det lidt sjovt, så fanger man jo børnene. Man skal turde være fjollet og se dum ud, kravle rundt på alle fire. Jeg har heldigvis en anden voksen med, som er mindst lige så god til at være tosset, som jeg er, og det har vi haft rigtig meget sjovt ud af, og det er jo også en vigtig ting, så længe man selv har det sjovt, så synes børnene det også langt hen ad vejen" (Interview 1, s. 2). Flere peger på, at øvelse gør en forskel: "Det handler også meget om at være trænet i det med lige at gribe en replik og så bygge på det, jo mere man gør det, jo nemmere er det. Hvis man har det der i sig med noget fantasi og noget historiefortælling, så kommer det nemmere, det kan vi jo også se på os kollegaer indbyrdes. Der er nogle, der er til det, og så er der nogle, der slet ikke kan lidt det, men gør noget andet. Det kommer også an på, hvordan man er som menneske" (Pædagog C og D, Interview 1, s. 3).

Eget overskud, engagement og planlægning har stor betydning. "Det er vigtigt selv at have en god dag, at have overskud, og den dag følte jeg ikke rigtigt, at det spillede. Det blev rigtigt tydeligt for mig, at det, vi lavede der, det gik lidt op i hat og briller, og så har man bagefter lidt en følelse af, at 'Øv, det gik godt nok dårligt, det der'. Men samtidig ved jeg også godt, at jeg var nok ikke så forberedt og engageret, som jeg gerne ville have været" (Pædagog D, Interview 1, s. 3).

Hvad er børnenes oplevelse/Børneperspektivet?

Som en del af projektet er der lavet børneinterview med 2x2 børn, hvor centrale pointer er sammenfattet nedenfor. Derudover er der på stuerne også arbejdet med evaluering i form af tegninger, dukkeinterview og samtaler. Fra mellemgruppen deltog to børn på fire år (en dreng og en pige), og de fortalte om deres oplevelser med Hans og Grethe. Vi taler sammen ud fra billeder, der er taget af forløbet.

Børnene kan huske mange ting fra projektet. De fortæller, hvilke roller de har haft, "Jeg har været faren, og næste dag skulle jeg være Hans, den, der skulle blive fanget inde i buret" (Børneinterview 1, s.1), og om forskellige aktiviteter i forløbet, f.eks. "vi har gået tur" (Børneinterview 1, s.2), "Ja, og så smidt vi dem [brødkrummerne], så vi kunne finde vej hjem" (Børneinterview 1, s.2), "Ja men så spiste en hund nogle af dem, men vi kunne stadigvæk godt finde vej" (Børneinterview 1, s.2). Det er tydeligt, at aktiviteterne har sat spor, og at børnene kan huske mange detaljer. De fortæller også om, hvad der har været sjovt, og hvad de ikke kunne lide. "Jeg har prøvet at være heksen en gang, det var virkeligt sjovt, og P prøvede, og så faldt hun ned, og så brændte vi hende, og så blev hun væk for eeeeeevigt" (Børneinterview 1, s.3). De fortæller også, hvad der var noget af det værste ved at gå i børnehaven: "Jeg synes det kedeligste er at bare vente, når jeg skal noget i børnehaven, som jeg skal vente til" (Børneinterview 1, s.1) .

Fra Blå stue deltog to børn (en dreng og en pige) på hhv. fire og fem år, som fortalte om middagsmagi. Vi taler sammen ud fra tegninger, de har lavet efter middagsmagi.

Børnene fortæller, det er kedeligt, "Fordi så skal man ligge ned hele tiden og slappe af i øjnene og i hele kroppen, det er ret kedeligt, for det tager en time" (Børneinterview 2, s.4). Men samtidig er det også dejligt, "Når Pædagogen E fortæller om det magiske slot og den magiske eng, og der er skrigplanter" (Børneinterview 2, s.4). Børnene kan huske mange detaljer fra projektet og fortæller, at man kan slappe af, og én synes, det er svært at ligge stille, mens det andet barn ikke oplever dette. De kan huske mange af de ting, de har haft med fra den magiske verden. "Jeg havde en glimmersommerfugl, der var lavet af chokolade" (Børneinterview 2, s.6). Og de kan stadigvæk vise tingene frem i deres hånd, "min er en vippesommerfugl, der hele tiden flyver væk" (Børneinterview 2, s.6). De fanger deres dyr og putter dem i lommen. De fortæller om de figurer, de har lavet i "pindeteater", og hvordan de kan spille teater med dem, og at de har lavet teaterdukker af sig selv.

På trods af at børnene indledningsvis siger, at det er kedeligt at ligge stille og slappe af, kan de huske utroligt mange ting fra forløbet, og pædagogerne fortæller, at børnene efterspørger, hvornår de skal lave middagsmagi igen.

Den lange fordybelsesperiode har haft stor betydning for børnenes læring i forløbet. Pædagogen B fortæller: "Jeg synes normalt ikke, at de ville kunne huske et eventyr, hvis ikke vi havde kørt det hen over så lang en periode. Det tager lang tid, og de husker mange flere detaljer, jeg har ikke før set dem lege med at skulle mærke en finger ind gennem tremmerne. De bygger et bur, som Hans skal være inde i, og jeg har også set dem skubbe heksen ind i ilden. Der er flere detaljer, der har sat sig fast i deres hukommelse, og hele rækkefølgen kender de også, og det tror jeg tager tid. De har også været meget optaget af at være brændehugger" (Pædagog B, Interview 1, s. 5). På sammen måde fortæller pædagogerne, der har arbejdet med teater, at "nogle af børnene har virkeligt rykket sig i forhold til at turde stå frem" (Pædagog C, Interview 1, s. 5).

Udover ovennævnte evaluering, som har været en del af dette forskningsprojekt, fortæller pædagogerne, at det er en del af deres hverdagspraksis at tale med børnene om det, de har lavet, og være lydhør over for deres ønsker og ideer. "Vi evaluerer også lidt med børnene f.eks. når vi spiser. Så kan vi spørge: Hvad syntes I var sjovt? Hvis I skulle vælge, hvad ville I så lave? Er det hatteteatret, eller er det med dyrene? Så har de en eller anden holdning til det. Nogle gange

sidder der en tilbage, som siger 'Jeg savner at være jager'. Så spiller vi den en gang til, så de kan få lov til at være jager. De har en holdning til, hvad de gerne vil" (Pædagog C og D, Interview 1, s. 4).

Det empatiske samspil mellem pædagoger og børn er betydningsfuldt, og pædagogerne er bevidste om betydningen af at skabe et trygt miljø for børnene. "Børnene skal opleve tryghed, ved at de voksne ikke får sat dem i en position, hvor de bliver udstillet, der er opbakning. Børnenes kompetencer tilgodeses og støttes derfra. Vi skal vise, at der er sjovt. Her må du gerne stille dig op og svinge lidt med armene og stadig være respekteret menneske bagefter. Vi er rollemodeller" (Pædagog C, Interview 2, s. 7).

Hvilke potentialer er der for børnene i relation til læreplanen?

Som det ses i analysen, kom alle projekter omkring alle læreplanstemaer i løbet af projektet. Denne måde at arbejde med læreplanstemaerne giver pædagogerne ro, samtidig med at børnene får rum til fordybelse. Når projektet kommer først, og analysen af, hvilke læreplanstemaer der har været arbejdet med, kommer efter, ser vi en fordybelse i temaet og en ro omkring det, der arbejdes med. Denne måde at arbejde på er med til at støtte op om børnenes udvikling, læring, trivsel og dannelse.

Hvilke udfordringer har der været?

Nogle oplevede, at de til sidst havde svært ved at finde på mere, og der kom andre ting ind og "forstyrrede". "Det kan være svært at holde gejsten oppe på det samme projekt så lang tid. Indtil midtvejs kørte det godt, men så kom der halloween og andre ting, som 'forstyrrede'. Indtil midtvejs kørte det hele, vi vidste, hvem der skulle hvad hvornår. Til sidst blev det svært, da vi kom hurtigere i mål end forventet. Vi kom i mål med alt det, vi gerne ville" (Pædagog C, Interview 2, s. 3). Men ingen oplevede, at børnene blev trætte af at fordybe sig i temaerne eller efterspurgte, at aktiviteterne skulle slutte.

I flere af projekterne har børnene skullet udfylde rollen som publikum, hvilket indimellem var svært for dem. "Publikumsdelen har været svær, måske fordi vi ikke alle tre har været der på en gang. Der er typisk tre-fire børn, der 'optræder', og så sidder der 14-15 børn, så kan det godt være svært at holde dem, når de bare skal sidde og kigge på" (Pædagog C, Interview 1, s. 6). Der er arbejdet med dette gennem projektet, og børnene har fået en øget forståelse for, at det at være publikum er en særlig rolle, hvor der er nogle særlige spilleregler og forventninger.

Ad hoc-planlægning og evaluering

Strukturelt er der afsat to timer om måneden til stuemøder, hvor der bl.a. er mulighed for planlægning og evaluering. Derudover er pædagogerne generelt dygtige til at planlægge og evaluere i de små mellemrum, der er i løbet af dagen, og flere fortæller, at planlægningen er noget, de har i baghovedet på alle tider af døgnet: "Jeg tænker hele tiden, det kan være det sidste, jeg tænker på, inden jeg lægger mig til at sove, så kan jeg ligge og tænke 'sådan kunne jeg gøre, det kunne være en ide'. Det er noget, der hele tiden foregår sideløbende i ens tanker, også derhjemme, når man laver mad, eller hvis man lige ser et eller andet" (Pædagog B, Interview 1, s. 5). Pædagogen E fortæller også om, hvordan hun sidder hjemme og forbereder sig til middagsmagi. "Jeg har siddet derhjemme og skrevet, hvad jeg kan gøre. Hvor kan jeg gå hen, hvilke rum er der på slottet, og jeg har brugt min datter, hun er Harry Potter-freak" (Pædagog E, Interview 1, s. 5).

Det er sjældent, evalueringer skriftliggøres, men der er ofte dialog mellem pædagogerne. "Sprogligt har vi talt med hinanden om, 'hvad sker der, hvad ser I, hvad ser vi', men vi har ikke nedskrevne iagttagelser, som vi deler med hinanden. Det kan også være billeder, vi taler om sammen, eller video, jeg viser video til de andre, og vi kan konkludere, så virker det, eller hvad sker der her. Det gøres 'her-og-nu' i hverdagen. Kunne også gøres mere på stuemøderne, for at vi var mere fælles om det. Der er ikke noget til hinder for, at det skulle kunne lykkes" (Pædagog 1, Interview 2, s. 4). Pædagogerne er meget reflekterede omkring deres praksis, og de fortæller: "Jeg evaluerer meget for mig selv, men jeg skriver det ikke ned" (Pædagog A, Interview 1, s. 4). Generelt er pædagogerne rigtig gode til at evaluere mundtligt med hinanden umiddelbart efter en aktivitet, eller når børnene er ude og lege/sover. De stiller spørgsmål som f.eks. "Hvorfor kunne vi ikke få xx med i aktiviteten i dag?", "Hvad skal jeg gøre for at få mere fokus i

samlingerne?”, ”Er der noget, jeg kan gøre anderledes?”. Og de fortæller også hinanden, hvis der er sket noget relevant, mens de har været væk. ”(...) hvis jeg er gået tidligt, kan jeg møde ind næste dag, og så fortæller de andre, at børnene legede Hans og Grethe om eftermiddagen. På den måde får vi givet hinanden en masse feedback. Det giver mening i hverdagen at få tilbagemeldinger fra de andre” (Pædagog B, Interview 2, s. 4). Pædagogerne efterspørger også feedback for at udvikle egen praksis. ”Vi har evalueret kort efter de enkelte aktiviteter. Hvad kan vi gøre bedre næste gang, eller det gik rigtigt godt, gør det samme næste gang. Vi har holdt hovedet højt, også når det har været svært. Kan ikke lade være med lige at spørge efter samlingen – kan det gøres bedre? Hvad så du? Det gør vi også hver fredagssamling, så gejsten hele tiden kan være der, og vi kan sætte nye mål. Jeg beder ofte om at få feedback – jeg vil gerne have, det skal være godt, jeg er meget selvkritisk. Jeg trives godt med ad hoc-evaluering, det er også derfor, jeg spørger hele tiden, men det her er egentligt også meget rart ” (Pædagog C, Interview 2, s. 4).

Institutionen er præget af et klima, hvor pædagogerne er trygge ved hinanden, og hvor de i høj grad bruger hinanden til faglig sparring. De mere overordnede og skriftlige evalueringer er der enighed om, at de godt kunne være bedre til. Der er rum for det på stuemøderne, men de oplever, at der ofte er andre ting, der trænger sig på. Samtidig kan det være svært at finde en formaliseret form, som fungerer i den pædagogiske praksis. ”Det er svært med skemaer. Jeg er ikke god til skemaer, der strukturerer min hverdag, for sådan fungerer det ikke” (Pædagog A, Interview 1, s. 4).

Hvad tager det pædagogiske personale med sig fra projektet?

Generelt har alle stuer været glade for at arbejde med den lange fordybelsesperiode, og i slutevalueringen giver alle udtryk for, at det er en metode, de også vil bruge fremadrettet. Som det fremgår ovenfor, er metoden med til at sætte fokus for det pædagogiske arbejde, og det kan opleves som en lettelse at have en ramme at udfolde sine kreative ideer inden for. Der er enighed om, at de betingelser, projektet giver for børnenes fordybelse, er helt centrale for børnenes udvikling og læring. Dette ses både i forhold til deres sociale, emotionelle, kropslige, æstetiske og kognitive kompetencer.

Samtidig har projektet givet pædagogerne forståelse for, at børnene sagtens kan fordybe sig i det samme længe, og at de er med på at arbejde med temaerne på mange måder. ”Vi tager det med, at vi bare skal springe ud i det, børnene skal nok være med på det, hvis vi gør det rigtigt. Det er jo det, vi er her for” (Pædagog C, Interview 2, s. 3).

Opsamling

Hvad fungerede godt?

- At der blev arbejdet med et tema over lang tid, rummede stor mulighed for fordybelse og læring for børnene
- De kropslige og æstetiske aktiviteter
- Den løbende ad hoc-planlægning og evaluering
- Børnene var optagede af projekterne og blev ikke trætte af at fordybe sig i det samme tema
- De voksne oplevede, at det lange forløb var med til at skabe ro og fordybelse i deres arbejdsliv
- De differentierede deltagelsesmuligheder gav alle børn mulighed for at få mangeartede erfaringer.

Pædagogen som kulturformidler og kulturskaber

- Anerkendelse og tillid til kollegaer er centralt for at kaste sig ud i kropslige og æstetiske aktiviteter
- Pædagogernes evne til at kaste sig ud i ting, de er usikre på eller ikke ved, hvordan udvikler sig, er betydningsfuld for den kropslige og æstetiske kultur på institutionen
- Pædagogens egen måde at indgå som rollemodel i kropslige og æstetiske aktiviteter er central for børnenes motivation og læringsmiljøet.

Hvad var børnenes oplevelse og læringsudbytte?

- Børnene var dybt indlevede i og optagede af forløbene
- Børnene fastholdt interessen for temaerne i hele forløbsperioden
- De fik succesoplevelser og havde det sjovt
- De videreførte elementer fra forløbene til egne lege

- De arbejde med alle læreplansmål i relation til den pædagogiske læreplan.

Hvad var mere problematisk?

- Det kan være svært at holde fokus på det samme tema i lang tid (for pædagogerne), især hvis der også kommer "forstyrrende" aktiviteter udefra.

Improvisation og ad hoc-planlægning

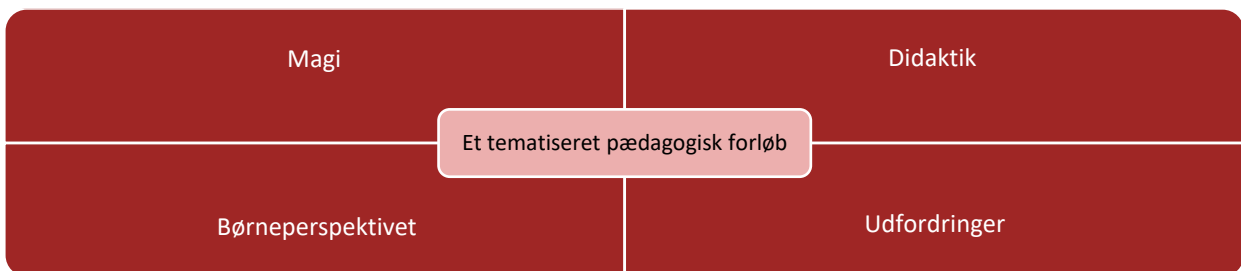
- Pædagogerne var meget reflekterende omkring deres praksis, hvilket kom til udtryk i ad hoc-planlægning og evaluering
- Pædagogerne var gode til at gribe øjeblikket og improvisere sammen med børnene
- Den improvisatoriske arbejdsform var både givtig og krævende.

Hvad tager det pædagogiske personale med sig fra projektet?

- Hele måden at arbejde på, som en metode til at fordybe sig og være i det samme i lang tid
- Mod på at springe ud i det og tro på, at børnene nok skal være med på de lange forløb.

Samlet analyse

I det efterfølgende indgår en samlet analyse ud fra fokuspunkterne



Generelt har både børn, pædagoger og forældre været positive over for at arbejde kropsligt og æstetisk med et tema i en længere periode, sådan som der er lagt op til i dette projekt. De kvaliteter, der fremhæves, er:

- Fordybelse støtter op om børnenes læring.
- Fordybelse giver pædagogerne ro og fokus.
- Retning på de pædagogiske aktiviteter og fælles fokus.
- Der arbejdes med alle læreplanstemaer gennem projekterne.

Magi

Magien har vist sig på mange måder. Det har været i "som-om-legene", hvor børn og voksne har levet sig ind i aktiviteterne, det kan være i det særlige blik, der er mellem barn og pædagog, når barnet erobrer nye kompetencer eller kaster sig ud i nye ting, det kan være i den fælles oplevelse af, at det her er noget særligt, og vi er fælles om det. De magiske stunder opstår i kollektiver og har været kendetegnet ved:

- et fortættet nærvær, hvor der er fælles opmærksomhed
- en gensidig tillid, som er båret af den gode relation
- et anerkendende rum, hvor børnene ses som aktive medskabere.

Didaktik

Pædagogernes evne og lyst til at indgå i projektet har stor betydning for udfaldet. Pædagogen B fortæller: "Vi har været gode til at holde os til emnet og samtidig brede det ud. Det har aldrig været kedeligt, børnene har virkelig været med på den. Vores gejst har smittet af på børnene, vi syntes jo, det var sjovt at stå og lave pandekager på bålet og alt det, vi har lavet. Det er sjovt at se noget blive til det, man har tænkt sig. Det har været meningsfuldt og motiverende for de voksne også" (Pædagog B, Interview 2, s. 3). Generelt har pædagogerne været rollemodeller ved

at indgå i kropslige og æstetiske læreprocesser. De har spillet teater, vist, hvordan man falder, slået kolbøtter på kolbøttestang, været med på fantasirejse, spillet musik, malet, sunget m.m. og samtidig signaleret til børnene, at det er sjovt, det er bare noget, vi leger, det handler ikke om at præstere.

Det er ligeledes betydningsfuldt at skabe et læringsrum, hvor pædagogerne er ansvarlige for rammen, men børnene er medskabere af indholdet. Pædagogen C og Pædagogen D gør sig følgende overvejelser: "Man kan godt have et udgangspunkt, et tema eller et eller andet, og så ser man, hvad der sker. Nogle gange så tror man, at man havner ved B, men det er ved Y i stedet for, og det er ok. Der har vi begge den ro til at holde fokus, 'ok, så havnede vi ikke ved B, så tager vi den vej', uden at det skaber panik, uden det skaber ballade, uden at vrisse ad nogle af børnene, fordi de har lavet en såkaldt fejl. Der er ikke fejl, det er improvisationsteater" (Pædagog C og D, Interview 1, s.2). Det er centralt at kunne være i det mere uforudsigelige, når der arbejdes med kreative processer. Pædagogerne C og D gør sig følgende overvejelser omkring dette, i forhold til når børnene spiller teater med bamser. "Når de styrer en haj, der møder en abe, så skal den hoppe på hajens hoved, så bliver det kaotisk og svært at styre lige pludselig, og det bliver sjovt for publikum, og så vil alle gøre det samme for at få alle til at grine. Det kan godt være provokerende nogle gange, men vi tager det ikke så tungt. Det er nok det med at kunne rumme det som voksen. Ting går ikke altid godt, og det er der ikke noget at gøre ved, det græder vi ikke snot af. Vi kan godt bagefter tænke 'øv, det gik ikke, lige som jeg syntes, og det kan man da godt være sådan lidt frustreret over, men man lærer også noget hver gang, og børnene har haft en fest" (Pædagog C og D, Interview 1, s. 3). Sammenfattende er didaktikken kendetegnet ved:

- Pædagogernes lyst og evne til at indgå i projektet
- Pædagogerne har taget ansvaret og skabt en ramme, hvor børnene kan være med til at skabe indholdet
- Pædagogernes evne til at være i det mere uforudsigelige og deres evne til at improvisere.

Børneperspektivet

- Børnene er ikke blevet trætte af at beskæftige sig med det samme emne i 6-12 uger. Det har givet dem ro og fordybelse og mulighed for at internalisere læringen, hvilket har kunnet ses i deres egen leg og i de sociale relationer
- Børnene har været medskabere af de rammer, som pædagogerne har taget ansvar for at skabe.

Udfordringer

- For enkelte pædagoger har det været udfordrende at fordybe sig i det samme emne så længe, dels kan det være svært at blive ved med at finde på måder at folde temaet ud, og dels kan der komme forstyrrende ting udefra.

Analyse i forhold til Den styrkede pædagogiske læreplan

I det efterfølgende er læringsmiljøet analyseret ud fra de centrale tværgående begreber i den styrkede pædagogiske læreplan (trivsel, udvikling, læring og dannelse, børnefællesskaber, børn i udsatte positioner, forældresamarbejde og leg som grundlæggende metode).

Institution 2	Fælles del
Trivsel, udvikling, læring og dannelse	I institutionen er trivsel, udvikling, læring og dannelse centralt for læringsmiljøet. Dette ses bl.a. i den måde, institutionen er organiseret på. Børnehavegrupperne er integrerede, dvs. børnene er sammen i grupper af 3-6-årige, hvilket giver børnene mulighed for at inspirere og lære af hinanden, samtidig med at de efter behov er samlet i aldersgrupper på tværs af stuerne, hvor der således er mulighed for at være sammen med jævnaldrende. Hver fredag er alle børn i institutionen samlet til fælles samling. De forskellige gruppesammensætninger giver børnene mulighed for at lære og udvikle sig på forskellige måder og få erfaringer med at indgå i forskellige grupper. I dette projekt er det blevet tydeligt, at pædagogerne har børnenes udvikling og læring for øje, når de planlægger læringsmiljøet. Dette fortæller Pædagogen C

	<p>bl.a. om i forbindelse med de overvejelser, han gør sig, når han laver hatteteater med børnene: "Jeg bliver ikke frustreret, selv om der er mange gentagelser – det ved jeg er godt for børnenes læring. Jeg har selv sagt 'alt er tilladt, og intet er forkert', så skal jeg ikke rette på børnene. Det kan være hårdt, fordi jeg hele tiden også skal improvisere og finde på nye historier, og de kommer med de samme ting hver gang, men børnene får det samme ud af det. Det har før været sjov, så derfor opsøger børnene det igen. Min faglige viden gør, at jeg kan være rummelig i situationen" (Interview 2, s. 7).</p> <p>Børnenes trivsel er helt central i den pædagogik, der udføres i institutionen. Institutionen er kendetegnet af en anerkendende tone mellem såvel børn som voksne. Børnenes behov bliver mødt, og der er generelt en atmosfære af ro og overskud. I forhold til dette projekt ses det i forbindelse med børnenes frie rammer til at udfolde deres egne lege, pædagogerne sætter ikke unødige begrænsninger, men bakker op, hvis der er behov for input eller trøst. I de vokseninitierede aktiviteter tages børnenes input alvorligt, og de er medskabere af aktiviteterne. Relationerne mellem børn og pædagoger (og mellem pædagogerne) er præget af, at alle respekterer hinanden, og dermed er der også stor vilje til at samarbejde og investere i hinanden. Dette har haft stor betydning i dette projekt, da det har været tydeligt at mærke, at børnene er glade for deres pædagoger (og omvendt), og dette har betydet, at børnene har været med på at kaste sig ud i alle de eksperimenter, pædagogerne har sat i gang, og at de samtidig har været trygge ved, at pædagogerne har støttet dem, der hvor det evt. har været svært, hvilket har været optimalt for børnenes udvikling, læring, dannelse og trivsel.</p> <p>I de vokseninitierede aktiviteter skabte pædagogerne et læringsmiljø, hvor børnene var ligeværdige, og alle kunne udtrykke sig. Pædagogerne C og D fortæller følgende, i forhold til når de laver teater med børnene: "Man ved jo godt, at der er nogle børn, som er fremme i skoene og altid er med, som bare kan det der, men man ved også, at der er nogle, der er stille og forsigtige, som skal have lidt mere støtte. Der går vi ind og støtter op og kommer med forslag, 'hvad kan den lide?', kan jeg spørge, eller komme med ideer. Det er vigtigt, at børnene ikke føler sig udstillet eller taber ansigt, når de står der. Det skal være sådan, at når de har været oppe og præstere et eller andet, så har de en god fornemmelse – 'nå, det var fedt, det her'. De skal opleve stolthed over at have stået der" (Pædagog C og D, Interview 1, s. 3).</p> <p>I dette projekt, som har strakt sig over tre måneder, har gentagelsen og den genkendelige ramme været med til at skabe tryghed og ro til fordybelse hos børnene, hvilket styrker deres læreproces. Dette kan bl.a. ses i børnenes evalueringer, hvor de er i stand til at fortælle detaljeret om, hvad de har lavet, eller som Pædagogen B fortæller fra mellemgruppen, hvor de har arbejdet med Hans og Grethe i hele perioden: "Børnegruppen har fået sindssygt meget ud af det, de har rykket helt vildt socialt. Det har skabt en fællesskabsfølelse. De leger alt muligt sammen, det har skabt ringe i vandet. Børnene lærer mere, end hvis vi havde lavet alt muligt forskelligt, det sætter sig ikke fast. Det gør det her hos alle børn. Denne her metode støtter børnenes præmisser for læring" (Pædagog B, Interview 2, s. 7).</p> <p>Som en del af alle projekterne er der blevet arbejdet med børnenes demokratiske dannelse. Dette er gjort ved bl.a. at vente på tur, sætte fokus på, hvordan man er en god tilskuer, skiftes til at optræde, lytte på hinanden og give og tage plads. Pædagogerne har skabt et læringsmiljø, hvor der har været tydelighed, og det er dermed trygt for børnene at agere i. Pædagogerne har taget ansvaret for rammen, men børnene har været aktive medskabere – det er børnenes ideer, fortællinger, dramatiseringer, tegninger og lege, der har givet rammen liv.</p> <p>I forhold til børnenes kulturelle dannelse har de prøvet mange forskellige metoder af, f.eks. har de spillet teater, sunget, tegnet, malet m.m.</p>
--	---

<p>Børne-fællesskaber</p>	<p>Børnefællesskaber er centrale i institutionens læringsmiljø. Grupperne kan have meget forskellig størrelse – nogle gange er det hele stuen, nogle gange er de en særlig aldersgruppe på stuen, og nogle gange er det alle børn, der samles til fredagssamling eller stor fælles teaterforestilling.</p> <p>I aktiviteterne er der fokus på at give rum for alle børn og deres forskellige deltagelsesforudsætninger. Der har været rum for at tilpasse aktiviteterne, sådan at det har været muligt at indgå på forskellige måder.</p> <p>Indretningen af institutionen og legepladsen giver gode muligheder for, at børnene kan lege uforstyrret og dermed styrke fællesskabet. Men i et af børneinterviewene giver børnene også udtryk for, at det kan være svært at få sine ideer igennem, og at det er de samme, der styrer legen.</p> <p>Pædagogen B er klar over betydningen af børnenes leg, men er også bevidst om, at det ikke er altid, at børnenes egen leg fungerer, eller at de kan finde på noget at lave, og at pædagogerne derfor også har en rolle i børnenes egen leg: "Deres egen leg betyder rigtigt meget. Elementer fra den rammesatte leg går igen i den frie leg. De prøver forskellige roller af. Vores rolle er at vejlede i forhold til at løse konflikter. Giv dem fælles referencer. Vi kan give dem en ny impuls, når de er ved at gå død i legen. Hjælp dem, der ikke har så nemt ved at indgå i legen. Nogle gange ved de ikke, hvad de skal, og så går jeg ind og gør et eller andet, de elsker, når jeg er med. En dag var de frække, og så sagde jeg 'Nu henter jeg kagerullen', og så lå de på rad og række, og så rullede jeg dem med kagerullen. Nu siger de 'Skal vi hente kagerullen?', og så ruller de hinanden. Det er sådan, vi finder på og giver ideer, når der er et vakuum, hvor de ikke rigtigt kan få gang i de gode lege. Jeg er nødt til at være rollemodel, det nytter ikke at stå og kigge på, vi skal også være med og vise, at sådan kan man gøre. Det giver også børnene lyst til at deltage" (Pædagog B, Interview 2, s. 1).</p>
<p>Børn i udsatte positioner</p>	<p>Af forskellige grunde har enkelte børn i perioder været i udsatte positioner, pædagogerne har mødt deres behov, og de har deltaget i projektet på de betingelser, der har været mulige for dem. I institutionen er der otte pladser, som er forbeholdt børn med særlige behov. Disse børn er inkluderet i de fire børnegrupper og har indgået i projektet på lige fod med de andre. Pædagogerne har været gode til at tilpasse aktiviteterne, så alle børn har kunnet deltage med deres forskellige forudsætninger.</p>
<p>Forældre-samarbejde</p>	<p>I institutionen er der et-to årlige forældremøder og en forældresamtale. Der er nedsat et forældreråd, som mødes ca. hver anden måned. Forældrerådet har været inddraget i dette projekt i opstarten og afslutningen af projektet. Forældrerådet var indledningsvis med til at komme med ideer til, hvad der kunne arbejdes med på stuerne, og afslutningsvis gav de feedback på, hvordan de som forældre havde oplevet projektet. Det, der blev fremhævet i feedbacken, var, at børnene havde fortalt meget om projektet derhjemme: "Det har været meget meget positivt – det, vi har hørt. Hun har været meget begejstret for forløbet. Hun har fortalt om det hjemme hver dag. Det har været sjovt at være i forskellige roller. Det har været superspændende for børnene. Jeg har indtryk af, at de har fået meget med. Både her og i deres egne lege. Både de små og de store" (Interview 3, s. 1). En anden forælder fortæller: "Vi har to drenge, en på fem og en på to. Den store har fortalt mest. Men de har fortalt meget om, at der har været andre processer i gang. Og der har været fordybelse. Og det synes vi har været meget positivt. For de har snakket meget om det" (Interview 3, s. 1).</p> <p>Projektet er også blevet bakket op derhjemme, idet en forælder fortæller: "Jeg har hørt mest fra den fireårige – på Grøn stue har de lavet et teaterstykke og bygget et pandekagehus og bagt pandekager. Og gået tur. Og arbejdet med eventyret på mange forskellige måder. Hun</p>

	<p>har fortalt om det hver dag – og det har været supergodt. Og så har vi også læst eventyret derhjemme på tyrkisk, så hele familien har været involveret i det” (Interview 3, s. 1).</p> <p>Forældrene fremhæver, at måden, der er arbejdet i projektet, fremmer fordybelse, og idet der arbejdes på mange forskellige måder, rammer det en bredere målgruppe og giver børnene en bedre forståelse af temaet.</p> <p>Forældrene ønsker ikke at blive involveret i valg af temaer og projekter i det fremtidige arbejde. Overordnet set ønsker forældrene, at pædagoger og børn sammen vælger temaer. De har tillid til pædagogerne og mener at valg af tematisk indhold skal være det pædagogiske personales ansvar, da det er dem, der kender hele børnegruppen og kan træffe valg på baggrund af dette kendskab. Forældrene vil gerne give feedback og støtte op og komme med ideer – men er glade for og har også tillid til, at de temaer, pædagogerne vælger, er det, der er bedst for børnegruppen, da det er dem, der har den faglige viden, også i forhold til det, som børnene skal lære.</p>
<p>Leg som grundlæggende metode</p>	<p>I institutionen er der blevet arbejdet med en række kropslige og æstetiske processer, hvor legen har været omdrejningspunktet. Det gælder f.eks., når der er blevet bygget pandekagehus, ”leget en bog”, sunget, bygget og gået på tur. Legen har været grundlæggende både i de børne- og vokseninitierede aktiviteter. Pædagogerne har haft en legende tilgang til læringsmiljøet, og de har sat sig selv i spil på legende måder, f.eks. ved at vise, hvordan man falder, iklæde sig strutskjørt og gå med i børnenes leg eller selv ligge på gulvet og være med til ”middagsmagi”. Pædagogerne er generelt ikke bange for at sætte sig selv i spil, Pædagogen A udtrykker det sådan: ”For mig handler det rigtigt meget om, at jeg kan ikke lade være. Det lyder så åndssvagt, men jeg er vild med sangen, jeg er vild med den måde, man får kontakt med vuggestuebørn ved at bruge sig selv og være så tydelig, for jeg ved også, at jeg synger meget langsommere end de fleste, og jeg gør meget i at tydeligøre f.eks. øjne (spærrer øjnene op), og så er jeg bare en skør kugle, som godt kan lide at fjolle, og som ikke har noget imod at gøre tingene grimt. Jeg er ikke forfængelig, og det tror jeg gør rigtigt meget i den måde, man formidler på. Jeg oplever, at jeg ser børnenes initiativer rigtigt meget og kan spille med på dem. Hvis jeg skulle have en færdig plan på forhånd, så ville alt den her børneoplevelse blive slået lidt i stykker, hvis jeg blev meget firkantet og skulle følge mine planlagte ting. Der tror jeg netop, at det, at jeg tør være i kaosset, at det bliver mere på børnenes niveau eller til børnenes glæde. Sådan oplever jeg det selv” (Interview 1, s. 1).</p>

Casebeskrivelse – Institution 3

Mikkel Snorre Wilms Boysen

Del 1 – Konteksten

Institutionsbeskrivelse

Børnehaven ligger i landlige omgivelser i et parcelhuskvarter i udkanten af en større provinsby. Der er p.t. 69 børn, og der er ansat otte pædagoger samt én leder. Børnehaven er både gruppeopdelt og funktionsopdelt. På den ene side er børnene således opdelt i tre aldersgrupper, der omfatter mindstegruppen, mellemgruppen og førskolebørnene. På den anden side er institutionen indrettet med en række værksteder, som børnene benytter i de aldersinddelte grupper og på tværs af grupperne. Således er børnene i løbet af dagen samlet til fælles morgensamlinger, engageret i en række workshops/aktiviteter i specifikke værksteder inden for de aldersbetingede grupper samt tilbudt fri leg og aktiviteter på tværs af grupperne. I nedenstående ses et typisk skema for en uge i børnehaven.

KLAR-pædagogik og læringsmiljø KLEVV BØRNEHAVE Uge.: 11					
Læreplanstemaer:		NATUREN OG NATURFÆNOMENER	BEVÆGELSE	SOCIALE KOMPETENCER	
BARNETS ALSIDIGE PERSONLIGE UDVIKLING		UDTRYKSFORMER OG VÆRDIER		SPROG	
Moduler	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
Kl. 6.30-7.45	Morgenmad Leg og hygge i Legerummet	Morgenmad Leg og hygge i Legerummet	Morgenmad Leg og hygge i Legerummet	Morgenmad Leg og hygge i Legerummet	Morgenmad Leg og hygge i Legerummet
Kl. 8.00-9.15	Tumleriet og Værkstedet åbner med aktiviteter og leg.	Tumleriet og Værkstedet åbner med aktiviteter og leg.	Tumleriet og Værkstedet åbner med aktiviteter og leg.	Tumleriet og Værkstedet åbner med aktiviteter og leg.	Tumleriet og Værkstedet åbner med aktiviteter og leg.
Kl. 9.15-9.40	Morgensamling	Morgensamling	Morgensamling	Morgensamling	Morgensamling
BLÆKSPRUTTER	Alle Blæksprutter på tur til Skoven	Gruppe 2: Musical i Blækhuset Gruppe 1: Værksted	Gruppe 2: Gymnastik Gruppe 1: Vi sør karse	Alle Blæksprutter - Skoleopgaver. Vi er opdelt i hold.	Flot fredag m. mega godyl sej morgensamling
KRABBER	Motorik i Tumleriet og Kreativitet i Værkstedet	Musik med Lisbeth	Vi sør karse	Tur til Skoven	Flot fredag m. mega godyl sej morgensamling
MUSLINGER/ TANGLOPPER	Små sproggrupper: Dialogisk læsning, spil og sanglege	Muslinger på tur til Humlehaven	Vi sør karse	Vi øver musik til forældre-fællessang	Flot fredag m. mega godyl sej morgensamling
Kl. 11.00-12.00	Frokost	Frokost	Frokost	Frokost	Frokost
Kl. 12.00-13.45	Børnene sover Aktivitet på legepladsen	Børnene sover Aktivitet på legepladsen	Børnene sover Aktivitet på legepladsen	Børnene sover Aktivitet på legepladsen	Børnene sover Aktivitet på legepladsen
Kl. 13.45-14.15	Eftermiddagsmad	Eftermiddagsmad	Eftermiddagsmad	Eftermiddagsmad	Eftermiddagsmad
Kl. 14.45-16.45	Inde/ude aktiviteter alt efter vejret	Inde/ude aktiviteter alt efter vejret	Inde/ude aktiviteter alt efter vejret	Inde/ude aktiviteter alt efter vejret	Inde/ude aktiviteter alt efter vejret

Billede: Ugeplan ophængt på opslagstavle

De fysiske rammer i børnehaven kan inddeles i en række rum og værksteder:

- Værkstedet: Her kan der males, klippes, arbejdes med ler, perler m.m.
- Gymnastikrummet: En mindre gymnastiksal, hvor der kan frembringes mange forskellige typer af gymnastikredskaber. I gymnastikrummet er der også klaver, marimbaer m.m., der anvendes til musik og rytmik.
- Legerum: Rum med dukkekrog, biler og andet legetøj.
- Spiserum/køkken: Her spises der frokost, laves mad m.m. Desuden indeholder rummet et bord med LEGO.

- Annekset: Dette hus ligger adskilt fra hovedhuset. Dette hus deles med dagplejen, der bruger huset to gange om ugen. De øvrige tre dage bruger førskolegruppen huset til blandt andet skoleforberedende aktiviteter. Huset indeholder en række mindre rum, der kan leges i, spises i og undervises i.
- Legeplads: Består af gynger, små legehuse, bakker, klatreadderkop, nylagte cementerede baner til at køre med biler på, urtehave m.m.
- Ud over ovenstående er børnene fra børnehaven ofte på udflugt til en lokal legeplads, gymnastikaktiviteter, filmklub, teater m.m.



Billeder: Gymnastikrummet og værkstedet

I Institutionen evalueres og planlægges det pædagogiske indhold på forskellige måder. Hver tredje uge har hvert team (altså de pædagoger, der er tilknyttet de forskellige aldersgrupper) et to-tre-timers-møde, mens de andre laver såkaldt "råpasning" af den samlede mængde af børn i børnehaven. Derudover går pædagogerne til side løbende for at evaluere hvert enkelt barn ud fra "kompetencehjulet" fra Learn-Lab. Denne evalueringsmodel er kommunalt vedtaget. I Institutionen arbejdes der yderligere med udgangspunkt i "KLAR-pædagogikken", hvilket ligeledes er et kommunalt initiativ. Med KLAR-pædagogikken er der blandt andet fokus på at imødekomme de forskellige områder i læreplanen. Således udarbejdes også til hver uge et skema, hvor Institutionens arbejde med læreplan synliggøres (se billede i ovenstående). I skemaet fremgår det eksempelvis, hvorledes børnene arbejder med musik, natur, bevægelse og sprog. Otte gange om året afholdes personalemøder (af tre timers varighed), hvor fællesanliggender for hele børnehaven drøftes.

I børnehaven er der forældremøde én gang årligt. Her informeres forældre om årets gang og den anvendte pædagogik. Der er forældresamtaler (cirka 15 min.) én gang årligt. Derudover er der ad hoc-samtaler (evt. med PPR) og uformel løbende dialog med forældre ("garderobesnak"). Fire gange årligt er der forældrebestyrelsesmøder. Bestyrelsen dækker seks forskellige institutioner. Her diskuteres overordnet pædagogiske principper, der udfærdiges og tages stilling til hørings svar til politisk udvalg, og der gives information fra områdeleder.

Børnehaven er et sted, hvor der generelt foregår mange æstetiske aktiviteter. Børnehaven har en lang tradition for at arbejde med malerværksted, musik, natur, hatteteater, musical m.m. Institutionen har, umiddelbart før nærværende projekt blev igangsat, været deltager i KULT-projektet, hvor børnehaven blandt andet har arbejdet med at forberede og efterbearbejde kultur møder mellem børn og kulturelle aktører. Under det indledende feltstudie i børnehaven fortalte pædagogerne om de mange projekter, de har arbejdet med. F.eks. havde de på et tidspunkt nedgravet et stort skellet, som børnene efterfølgende havde gravet op. Dette havde tilsyneladende gjort stort indtryk på børnene, som i de indledende børneinterviews udviste stor interesse for skeletter, dinosaurer og gravemaskiner (Interview 8,

institution 3, s. 10). Under feltstudiet var der også mulighed for at deltage i børnehavens billedskole, der blev afsluttet med udstilling på det lokale kunstgalleri.

Indretningen og organiseringen af rum/værksteder har øjensynligt en særlig betydning for den pædagogik og didaktik, der anvendes i institutionen. Institutionens leder forklarer, hvorledes værkstedsrummet fordrer, at der tages pædagogiske beslutninger. Nogle materialer skal tages frem, og andre materialer må efterlades i skabene eller på hylderne. Pædagogen kan ikke bare placere børnene i værkstedet uden at forholde sig til rummets mange muligheder. Dette nødvendiggør kontinuerlige pædagogiske refleksioner, planer og målsætninger.

Generelt arbejdes med faste temaer i børnehaven hen over året. Temaerne er udviklet og besluttet af det pædagogiske personale og leder. Med afsæt i erfaringer fra nærværende projekt (og pædagogernes generelle erfaring) prioriteres i fremtiden, at temaer får lov til at strække sig over længere tid (dvs. ½-1 år ad gangen).

De fysiske læringsmiljøer og børnenes leg

Som beskrevet i ovenstående er børnehaven delvist funktionsopdelt, hvilket betyder, at rummene er designet til at inspirere børnene på forskellige måder. Der er gymnastikrummet, der kan anvendes til kropslig udfoldelse, gymnastik, leg, bevægelse, musik og vilde lege. Der er legerummet, der i højere grad lægger op til dukkelege, lege med togbaner, biler, klodser, magneter m.m. Der er køkken/spiserum, der kan bruges til læseaktiviteter, LEGO-byggeri, køkkenaktiviteter, spil og tegning. Der er 'Værkstedet', der kan bruges til maling, perler, pap, ler m.m. Der er Annekset, der er indrettet til skoleforberedende aktiviteter. Der er en række mindre rum, der skaber rammerne for, at mindre grupper af børn kan lege uden forstyrrelse fra voksne og andre børn. Desuden er der udearealer og legeplads, der skaber rammer for kropslig udfoldelse, leg med sand, klatrestativer, kørerbaner m.m.

I børnehaven lægges der meget vægt på at fremme børns leg og guide de børn, som har mindre nemt ved at indgå i lege. Indsatsen starter med, at de mindste børn i perioder opdeles i mindre legegrupper, hvormed børnene støttes i at skabe sociale relationer og legeforbindelser i mindre netværk. Erfaringerne er, at sådanne indsætter hjælper børnene til at være mere selvhjulpne og selvstændige i forhold til at etablere og styre lege. Også når de bliver ældre.

De voksne indgår generelt støttende og nærværende i forhold til børnenes lege. Det er ikke idealet for pædagogerne at lege sammen med børnene. Dette skyldes på den ene side, at pædagogerne har travlt med andre ting. Ligeledes skyldes det, at de ønsker at skabe et frirum for børnene, hvor børnene kan styre selv. Således er pædagogernes rolle i legen fortrinsvist (1) at hjælpe børn med at løse konflikter, der opstår i legen, (2) at være nærværende til stede, (3) at vide, hvornår man skal trække sig og lade børnene lege uforstyrret, (4) at hjælpe børn i gang med at lege eller få børn med i lege, (5) inspirere til lege via tematikker og aktiviteter, (6) indgå i legen som statist eller i enkelte tilfælde som medskaber af legen og (7) styre større lege med mange børn, hvor voksenhjælp er nødvendig.

Børns egen leg og egne aktiviteter

I institutionen er dagen delt op, således at den både rummer voksenstyrede aktiviteter/leg og børneinitierede aktiviteter/leg. De rammesatte aktiviteter foregår primært inden for tidsrummet 9-12. I tidsrummet før 9 og efter 12 er der rum for børneinitierede aktiviteter. I disse perioder har børnene også mulighed for at bruge de forskellige værksteder og læringsmiljøer (herunder gymnastikrummet, 'Værkstedet', legepladsen m.m.).

Børns legende aktiviteter i børnehaven favner bredt. Fra fangelege og rollelege med mange involverede til mindre lege med få implicerede. Ligeledes er der både tale om lege med meget bevægelse og mere stillesiddende aktiviteter. I nedenstående praksisfortællinger er det tydeligt, at læringsmiljøet spiller en central rolle for børnenes selvinitierede leg. Ligeledes er det tydeligt, hvorledes børnenes erfaringer og oplevelser inspirerer børnene i specifikke retninger.

Praksisfortællinger

Leg i gymnastikrummet

Det er morgen i gymnastikrummet. Pædagogen har sat ting frem. Der er små farvestålende huse. Der er lagt madrasser på gulvet. En bænk at gå på line på. Bananer, som man kan gynges på. Børnene har gang i aktiviteter i hele

rummet. I et hjørne i lokalet sidder to piger. De har fundet nogle små frøer lavet i forskellige farver. De kaster frøerne op i luften. Herefter leger de 'far, mor og børn' med frøerne, "du er storebror-frøen". Til sidst leger de en leg, hvor de sorterer frøerne i forskellige farver. Til sidst skal der ryddes op. De samarbejder om at rulle rulle madrassen sammen. Det bliver til en leg, hvor børnene kaster sig ind i madrassen.



Billede: Leg med oprydning og madras

Praksisfortælling: At grave på legepladsen

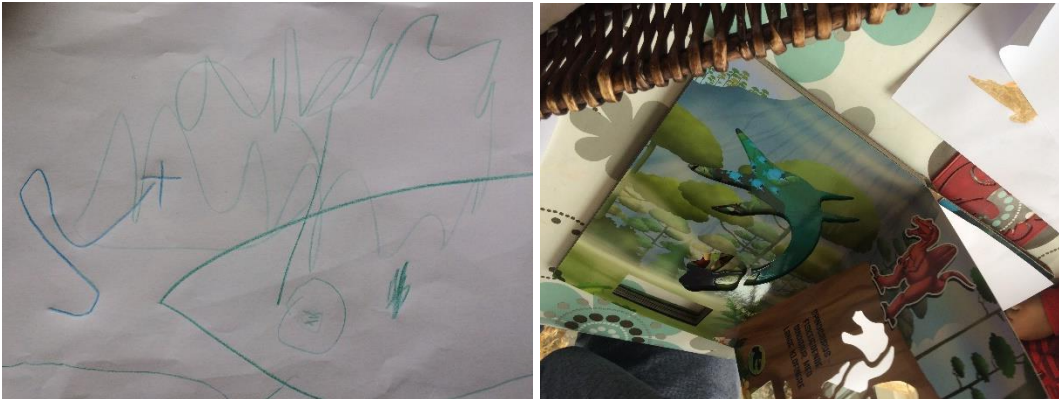
Det er morgen. Der er kommet sand til legepladsen. Sandet skal nu placeres og fordeles under klatrestativet. På legepladsen ligger en masse skovle og trillebørene i børnestørrelse og i voksenstørrelse. To pædagoger samt en hjælpsom forælder er i gang. To drenge kommer hen og hjælper. De tager hver en skovl. De er fra mindstegruppen og mellemgruppen. De putter sand ned i trillebøren. Og sammen tømmer de den det rigtige sted. Og så fylder de den på ny osv. Ligesom de voksne. På et tidspunkt kommer en anden dreng forbi og kigger på. Den ene dreng, der graver, råber ud til den nye dreng "Jeg leger med A". Ikke for at afvise den nyankomne dreng. Bare for at fortælle, at de er i gang med at lege. Den nye dreng begynder at lege med. Han graver. Den nye dreng bruger en bestemt teknik, hvor han træder på skovlen. Han fortæller de to andre drenge, at hans far gør sådan, når han graver. Drengen stønner også som en voksen, når han tager en stor bunke sand. De to drenge begynder nu også at grave ligesom drengen.



Billede: Gravning på legepladsen

Praksisfortælling: Skattekort og dinosaurer

Det er lige før frokost. Børnene sidder omkring et bord og tegner. Tre piger og en dreng tegner skattekort. En pige tegner skattekort, mens hun fortæller en historie om, hvad der sker på tegningen. En dreng kommer med en dinosaurbog. Han siger "vuf vuf" til pigerne, og han fortæller, at han er en hund. Bagefter kommer en anden dreng kravlende og siger, at han er en tiger. Pigen med skattekortet fortæller, at der er gravet en dinosaur ned, der hvor krydset er på hendes tegning. Og den skal graves op af en hund.



Billede: Skattekort med kryds og bogen med dinosaurer

Praksisfortælling: Leg med huer

To drenge er ved at klæde sig på og gøre sig klar til at komme ud på legepladsen. De skal have elefanthuer på. Den ene dreng tager huen omvendt på. Han leger, at han er blind, og griber ud efter den anden og den voksne pædagog. Den anden dreng tager også elefanthuen omvendt på og griber ud efter pædagogen og drengen. De har en sjov leg, hvor de leger, at de er blinde, og griber ud efter hinanden og pædagogen. Til sidst leger de også, at de er Batman.



Billede: To børn leger med huer

Praksisfortælling: Akrobatik

Nogle børn er i gang med at spille et brætspil. Pædagogen kommer ind og siger, at de skal til at rydde op, fordi de skal til samling. Børnene begynder at rydde op. En af de store piger i børnehaven kommer forbi. Hun lægger sig på bordet og forsøger at balancere på bordet på en særlig akrobatisk måde. De andre børn vil også prøve. Tre piger går i gang med at afprøve forskellige måder at balancere på. De forsøger at imitere den store pige.



Billede: Akrobatik før samling

Praksisfortælling: Fangekælder

Drengen viser en tegning, som han har lavet. Han fortæller mange ting om tegningen. For enden af stregerne er der en fangekælder. Han fortæller, at han har en fangekælder derhjemme. Der er en trappe fra stuen og ned til fangekælderen. Han fortæller også om andre ting på tegningen. For eksempel er der, ifølge drengen, to sorte sofaer og hans mor og far.



Billede: Tegning af fangekælder

Praksisfortælling: Den magiske Talisman

En af drengene fra førskolegruppen har set julekalenderen "Theo og den Magiske Talisman". Han guider nu de andre børn (der tilsyneladende ikke har set julekalenderen) til at medvirke i rollespillet. Det kræver, at de forstår de forskellige karakterer, plots og miljøer. Drengen instruerer de andre børn. Og de deltager, så godt de kan. (Observation genfortalt af pædagog fra børnehaven)

Analyse af legene i relation til læreplanen – eksempler

Læreplanstemaerne	
Alsidig personlig udvikling	Børnene udforsker sig selv og hinanden via de selvinitierede lege, de indgår i. De prøver kræfter med forskellige roller, når de graver i sandet som en voksen eller påtager sig lederrollen som legeleder.

	Børnene lærer at samarbejde og tage ansvar, når de leger med oprydning og sammenrulning af en madras. Dette giver dem tillid til egne evner. Og tillid til hinanden.
Social udvikling	De to børn, der leger blinde, indgår i et samspil, hvor børnene skal tage hensyn til hinanden, have tillid til hinanden og samtidig respondere på hinandens ideer. Dette udvikler empati og styrker fællesskab. Pigerne, der tegner skattekort, inkluderer drengenes interesse for dinosaurer og hunde i deres leg. Børnene lærer at samtænke forskellige ønsker og interesser i fællesskabet.
Kommunikation og sprog	Historiefortælling om fangekælder, trapper, sofaer m.m. træner barnets sproglige evner. Drengene, der leger hund, finder en subtil måde at kontakte pigerne, der tegner skattekort.
Krop, sanser og bevægelse	Pigerne, der eksperimenterer med akrobatik, udfordrer sig selv og hinanden og eksperimenterer med bevægelse, balance og krop. Børnene, der lege blinde, udfordrer sanserne og leger med sanseoplevelse. Kan man finde hinanden, når man er blind?
Natur, udeliv og science	Pigerne, der leger med frøer, sorterer frøerne i farver og puljer dem i bunker og mønstre. Det giver matematisk indsigt. Drengene, der er optaget af dinosaurer, er interesserede i at grave og se, hvad de kan finde i jorden. Det giver motivation til at undersøge naturen.
Kultur, æstetik og fællesskab	Børnene, der graver, bliver del af et større fællesskab, hvor man ved fælles hjælp løser en opgave. Børnene, der fortæller historier om skattekort eller fangekældre, udvikler kreative evner og fantasi.

Del 2 – Indsatsområder i forhold til Magiprojektet

Indsatsområder

I børnehaven valgte pædagogerne i første omgang at arbejde tematisk med bier. Valget faldt på bier af flere årsager. For det første havde børnehaven et projekt, hvor der skulle synges ude i skoven på sangens dag. Her kunne bitemaet passe ind. For det andet så flere medarbejdere mulighed i bitemaet i forhold til at adressere de forskellige mål i læreplanen. I øvrigt havde det pædagogiske personale ønske om at arbejde med en række forskellige udfordringer og potentialer:

- Fælles samlinger: Ofte kan der være for meget fokus på at tysse på børnene. Dette er en kedelig rolle for pædagogen, og det kan også ødelægge fokus vedr. den aktivitet, der foregår.
- Efterbearbejdning: Institutionen har været del af KULT-projektet og har i den sammenhæng erfaret, at de kan blive bedre til at efterbearbejde et tema eller en oplevelse sammen med børnene.
- Tid: Nogle pædagoger gav udtryk for, at børnenes fordybelse ofte blev afbrudt pga. de dagligt skemalagte aktiviteter.
- En enkelt pædagog gav udtryk for, at hun godt kunne tænke sig at arbejde med at blive bedre til historiefortælling og være kulturel rammesætter og inspirator, særligt i forbindelse med samlinger.
- En enkelt pædagog gav udtryk for, at hun godt kunne tænke sig, at institutionen arbejdede mere målrettet med improvisation, og hvorledes kollegaer kan improvisere sammen (f.eks. under samlinger).

I forhold til det valgte bitema blev projektet organiseret, således at hver gruppe arbejdede på deres egen måde. I mindstegruppen blev det i første omgang planlagt at arbejde med bisang, bikostumer, tegninger, blomster i pap m.m. I mellemgruppen blev det aftalt at fokusere på at udvikle nye aktiviteter til fællessamlinger med fokus på fantasi, børneinddragelse, fortælling, musik og improvisation under bitemaet. I førskolegruppen blev det planlagt at inkorporere bitemaet på forskellige måder i det daglige arbejde. Samlet set blev der planlagt aktiviteter, hvor

pædagogen skulle indtage forskellige roller, både som kulturformidler, improvisator og som facilitator af børneinddragende, skabende aktiviteter.



Billeder: Bier i forskellige former lavet i børnehaven

Udover det valgte bitema var der i projektperioden et generelt fokus på at skabe legende, magiske og sansende læringsmiljøer. Projektet favnede således også en række aktiviteter og initiativer, der ikke var relateret til bitemaet, men hvor der var særlig opmærksomhed på at skabe stemningsfulde lege, kreative læringsmiljøer og støtte børnenes nysgerrighed og fantasi. I dette kapitel vil der derfor blive fremvist eksempler, der handler om det valgte bitema, såvel som eksempler, der omhandler andre initiativer.

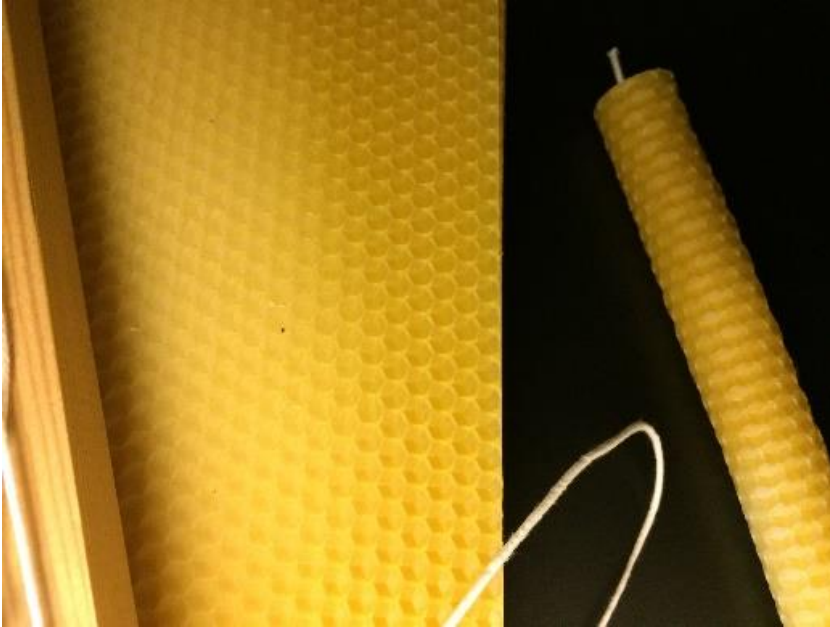
Praksisfortællinger

I nedenstående gennemgås en række praksisfortællinger, som skitserer, hvorledes der er eksperimenteret med at styrke magien, legen og fantasien i børnehaven. Det skal nævnes, at der er relativt mange praksisfortællinger, der knytter an til mellemgruppen i institutionen. Dette skyldes udelukkende, at observatøren (dette kapitels forfatter) af organisatoriske og praktiske årsager har brugt mest tid med denne gruppe.

Morgensamling om bier og honning

Pædagog A styrer morgensamlingen. Først går hun rundt på gangene med en pose med noget i. Hun siger til børnene, at det er hemmeligt. Men de kan få lov at se, hvad det er, når de kommer til morgensamling i gymnastikrummet. Til samlingen sætter vi os i en rundkreds. Pædagogen siger, at vi godt må komme tættere på. Børnene rykker helt tæt på, så mange af børnene ikke længere kan se, hvad hun laver. Pædagog B beder børnene om at udvide cirklen lidt igen. Der er nogle børn på legepladsen, som banker på ruden ind til gymnastikrummet. Det forstyrrer. B går hen og trækker gardinet for. De banker stadig. Han siger, at de skal gå væk. A tager et firkantet stykke bivoks frem af posen. Hun lader det gå rundt. Alle børnene får mulighed for at dufte og mærke materialet. Hun spørger børnene, hvad de tror, det er. Børnene gætter, men de kan ikke gætte, at det har noget med bier at gøre. Nu tager hun en garntråd frem. En af børnene hjælper med at klippe et stykke af garnet. A begynder nu at rulle bivoksen omkring snoren og spørger: "Kan I gætte, hvad det skal blive til?". Børnene er lidt i tvivl, og pædagogerne må komme med forslag. "Det ligner et rullegardin," siger pædagog C, og pædagog B supplerer, "se, det har samme farve som rullegardinet henne ved vinduet". Nu har A rullet voksen helt sammen om tråden. Hun tager nu en lysestage op af posen og putter tingesten i. Alle kan nu se, at det ligner et stearinlys. Nu tager hun en tænder frem af posen. Hun tænder tænderen. Der bliver helt stille. "Hvad tror I, det er?" spørger A. "Måske er det en raket," siger B. Nogle af børnene går med på ideen, "ja, en raket, der 'fuissh' flyver op i rummet," siger en dreng. "Måske er det en bombe," siger B. Der er helt stille. Børnene er vildt optaget i den tid, det tager for flammen at tænde stearinlyset an. Stemningen synes magisk. A spørger, hvorfor de tror, at det kan brænde. Nu tager A små madder frem med honning på. Tallerkenen går rundt, og alle kan smage et

stykke. "Hvad smager det af?", spørger A. Nu fortæller A om, hvordan bierne bor inde i vokspladerne. De bor i små huler. Og de forsejler honningen. Og menneskene tager honningen og putter sukkervand ned til bierne i stedet for. Imens er B beskæftiget med at få børnene til at sidde i ro, sådan at alle børnene kan se, hvad der foregår. Så fortæller A om, at bierne flyver i 8-taller. Og hun siger, at vi også skal prøve at flyve i 8-taller. B peger op på årstallet for i dag, hvor man kan se, at årstallet 2018 også indeholder et 8-tal. Så rejser vi os. Alle løber efter A, som flyver som en bi ud i gangen og ned i køkkenet og tilbage igen. Til sidst finder børnene på at smide sig selv i en bunke på gulvet. Morgensamlingen er slut.

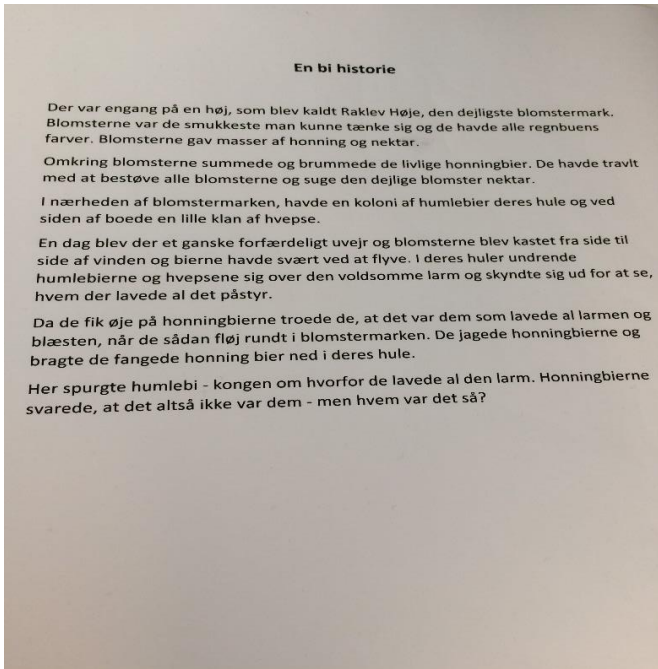


Billede: Bivoks og lys

Udvikling af bileg

Morgensamling. Pædagog A har forberedt en ramme for en leg. Hun har rullet gardinerne ned. Pædagog B sidder ved klaveret og spiller stille klassisk musik. I loftet er der en spejlkugle (en discokugle), der drejer rundt og lyser. Børnene virker spændte. De spørger "hvorfor er der disco?", og de ser op mod kuglen. Inde i midten af rummet sidder en anden pædagog (pædagog C). På hendes skød sidder et barn. A begynder at fortælle. "Velkommen indenfor i biernes hule". Hun fortæller, at bidronningen sidder i midten. Børnene sidder ikke i en korrekt cirkel, men mere i klumper omkring de voksne. Ingen pædagoger forsøger at rette dem eller sige, at de skal sidde ordentligt. A fortæller og viser, hvordan bierne flyver i 8-taller. Hun spørger, om børnene kan huske hvorfor. Det er der ikke rigtigt nogen børn, der kan huske. En pige kommer med et forslag, men det er ikke det rigtige. A fortæller, at bierne flyver i 8-taller, fordi det er en måde at sige til de andre bier, hvor man kan flyve hen for at finde blomster og nektar. Så siger hun, at vi skal op at stå og gå rundt og summe til musikken. Et stykke klassisk musik sættes i gang. Vi summer alle rundt til den smukke musik (dog ikke i 8-taller). Børnene er optaget af aktiviteten, og der er ingen, der irtettesættes eller skældes ud. Bagefter sætter vi os ned igen. Nu fortæller A, at hun vil sætte noget nyt musik på. Musikken begynder. Det er smuk klassisk musik og lidt dramatisk. Børnene skal nu finde ud af, via musikken, hvad bidronningen vil fortælle dem, at de skal gøre. Vi summer rundt om bidronningen til den smukke og dramatiske musik. Nogle af børnene og de voksne begynder at give hinanden små stik. Bagefter sætter vi os ned. A spørger, om vi kunne høre, hvad bidronningen ville fortælle. Nogle af de voksne kommer med forslag. C: "Var det noget med en eng, de ikke måtte gå ud på?" B: "Var det noget med krig og en masse tanks?" C: "Nej, du er altid så vild". Børnene begynder at komme med forslag. "Var det storm?", "Var det regn?". Børnenes bud synes at have relation til den foregående morgensamling, hvor A havde lavet en leg til musikken "Humlebiens flugt", hvori der indgik torden og en stor bjørn. Efter bilegen skal vi synge sange. A siger, at vi nok skal rulle gardinerne lidt op, så B kan se klaveret. Børnene råber "øøøv", da mørket forsvinder. Stadig

er der ingen skældud eller irettesættelser. Pædagog B spiller nu en række sange, som børnene synger med på. Der er en dejlig stemning. Ingen uro og meget afslappet. Til sidst siger B: "Nu når I alligevel ligger ned, skal I lige høre godt efter". Børnene misforstår budskabet og lægger sig alle ned på maven. B lægger sig så også ned på maven og siger, at i dag skal der fotograferes.



Billede: Den forberedte bihistorie

Lastbilen og den store humlebi

Da Pædagogen (A) skal til at gå i gang med bilegen, bliver børnene pludselig optaget af noget uden for vinduet. Der kommer en kæmpe lastbil forbi. Der skal hældes sand ud på legepladsen. A kan se, at hun må afbryde bilegen for en stund. B siger: "Det er en kæmpe stor humlebi, der kommer forbi". A beder alle børnene om at være helt stille, så de kan høre, at bilen lyder som en bi. Børnene er stille, og man kan godt høre motoren brumme. A går hen til vinduet og siger, "Vi lukker lige vinduet. Vi har ikke inviteret den store bi med til morgensamling". Hun trækker også gardinet ned. Senere ved samme morgensamling laver pædagog C en reference til episoden, da børnene skal synge en sang, der handler om, hvorfor humlebien ikke bør kunne flyve. Han spørger børnene, hvorfor den kæmpe store humlebi ikke burde kunne flyve. "Fordi det er en lastbil," svarer en af børnene.

Kreativitet, der blomstrer:

Vi sidder på værkstedet og laver noget udklædningstøj til sangdagen, hvor børnene skal være bier. En af pædagogerne har forberedt materialer og lavet planer. Pædagogerne giver børnene materialerne og fortæller, hvad de skal gøre. De fleste af børnene følger pædagogens instruktioner. Men samtidig leger de også med materialerne og finder på andre ting, som man kan bruge materialerne til. Her er nogle eksempler: Følehornene, som børnene har fået udleveret, bruger nogle af børnene som trommestikker og spiller trommer på bordet. Båndet, der skal rundt om hovedet, lægger de oven på hinanden og siger "her er et kryds". Båndene slås de med. Osv.



Billede: Trommer og kryds eller følehorn og hårbånd?

Morgensamling i julen

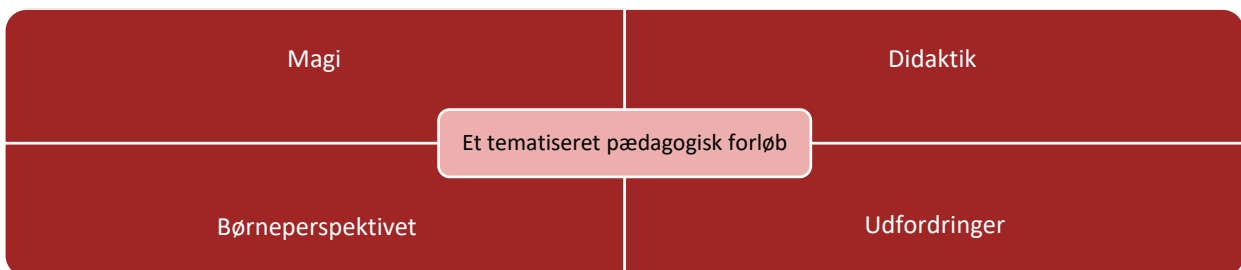
Da december måned begynder, bliver der i stigende grad fokus på julen. Børnehaven har hvert år en julestue, som de gør meget ud af at forberede. Vi skal høre et eksempel på en magisk morgen i december måned: Børnene går langsomt ind i gymnastikrummet. Børnene er helt stille eller hvisker. De går langsomt. Der er musik. Lyden kommer fra en spilledåse. Den spiller "Glade Jul". Der er mørkt, men der er projektør på Nissens Stue. Gardiner er trukket for. Madrasser er lagt klar på gulvet. Vi sidder ikke i rundkreds, men på rækker, som om vi skal til teater. Vi sætter os ned. Der er ret stille. Nogle få børn hvisker. Spilledåsen bliver ved og ved. Pædagogen siger, at hun har trukket den op, så den kan spille meget lang tid. Hun taler stille og afdæmpet. De fleste børn sidder ned. Nogle ruller på ryggen, men får besked af en studerende om at sætte sig op. Vi er kun mellemgruppen. Spilledåsen stopper. En dreng udvælges af pædagogen til at komme op og vælge den rette dato, år og dag. Herefter synger vi "Kender i den om Rudolf". En ny dreng udvælges. Det er tydeligt, at der bliver holdt orden på, hvem det har været oppe før, og hvilke børn der mangler at prøve. Den udvalgte dreng skal komme op til juletræet og vælge et hjerte. På hjertet er nedskrevet en gåde, som børnene skal løse. Hver dag i julemåneden er der en gåde. "Hvad er det, som er rødt og hvidt, og som man bruger til fødselsdag?". Børnene gætter først på en dug. Og så en nissehue. Pædagogen taler lidt om, at det nok mest er nisser, det har nissehue på til fødselsdag. Og så taler hun om, at det kun er julemanden, som har en dup på for enden af huen. Til sidst gætter børnene på et flag. Pædagogen tager huen frem. Hun fortæller, at der inde i huen er indgraveret et navn. Det er hendes datters navn. Det er en fortællerhue. Når man tager den på, kan man fortælle historier. Pædagogen tager huen på. Hun begynder at fortælle. Medrivende og uden synligt manuskript. Historien handler om Peter, som finder en bakke med nogle store sten og en port. Stenene kan rulles til siden. Han går ind. Pædagogen beskriver det, som drengen ser. Der er nogle, der syr. Nogle saver. Der går et sus gennem børnene, da det går op for dem, at det er julemandens værksted, som Peter har fundet. Julemanden viser Peter rundt. Til sidst siger julemanden farvel og fortæller Peter, at han aldrig må afsløre til andre, hvor værkstedet ligger. Under hele historien er børnene dybt koncentrerede. Da den er slut, siger de "mere, mere". Vi synger "På loftet sidder nissen". Herefter får børnene at vide, hvad de skal i dag. Vi forlader julestuen.



Billede: Julestue

Analyse af praksisfortællingen ”morgensamling om bier og honning”

De beskrevne praksisfortællinger er analyseret ud fra nedenstående pejlemærker. Først analyseres ”morgensamling om bier og honning”.



Magi

Magien skabes øjensynligt på flere måder. For det første skabes forventning og spænding. Pædagogen starter med at præsentere en hemmelighed. Noget, der skal afsløres. Denne tilgang bruges i hele forløbet. Pædagogen hiver hele tiden nye overraskende materialer frem. Og børnene skal prøve at gætte, hvad det hele skal blive til. Yderligere fortæller pædagogen historier. Pædagogen er centrum og storyteller. For det tredje inddrages sanser systematisk. Smag, duft og visuelle indtryk. For det fjerde synes ilden at skabe koncentration, opmærksomhed og en magisk stemning. For det femte forekommer ro og en begrænset mængde forstyrrelse at være afgørende.

Didaktik

Pædagogen er ”ceremonimester”. Hun styrer slagets gang. Samtidig er der plads til børnenes spørgsmål og input. Sanser inddrages systematisk og udgør en væsentlig del af den didaktiske tænkning. Børnene smager, ser, dufter, mærker, lytter. Pædagoger benytter undervejs spontant opståede muligheder for at udvide børnenes forståelse,

viden, opmærksomhed og horisont, eksempelvis da børnene opfordres til at drage sammenligninger mellem et ottetal på tavlen i gymnastikrummet, og de bevægelser, børnene bedes om at lave.

Børneperspektivet

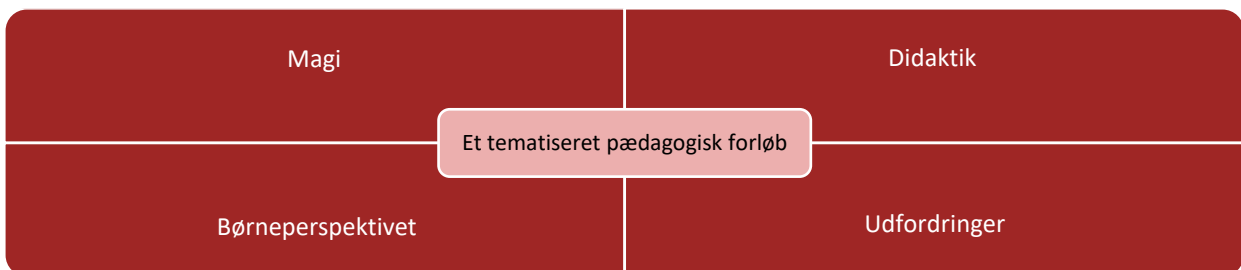
Børnenes ideer og spørgsmål inddrages systematisk. Deres spontane ideer, spørgsmål og indskydelser indtager en central rolle i forløbet. Dette fremgår eksempelvis, da børnene vælger at smide sig på gulvet i slutningen af forløbet.

Udfordringer

For at opnå den magiske stemning og koncentration blandt børnene forekommer det vigtigt at skabe ro og undgå forstyrrelser. Uro kan både komme udefra og inde fra børnegruppen. I forløbet må vinduer lukkes, og børn ude på legepladsen må bedes om at finde et andet sted at lege. I børnegruppen i gymnastikrummet kræver det en vedvarende indsats at fastholde en cirkel omkring pædagogen, således at alle børn har mulighed for at følge med.

Analyse af praksisfortællingen ”udvikling af bileg”

Den beskrevne praksisfortælling er analyseret ud fra nedenstående pejlemærker:



Magi

Den fysiske indretning forekommer afgørende for den magiske stemning. Discokuglen, mørket og de nedrullede gardiner signalerer, at der skal ske noget særligt. Dernæst indtager musikken en helt central rolle. Den klassiske musik, der spilles ”live” ved klaveret, er i gang, allerede inden børnene kommer. Børnene indtræder således i et rum, der allerede er fyldt med stemninger og muligheder for sanseoplevelser. Musik, lys og indretning spiller sammen og skaber et stemningsmættet rum. Herefter indledes historiefortællingen, hvor børnene opfordres til at indleve sig i biernes verden. Der er minimalt fokus på at tyse og irttesætte.

Didaktik

I processen veksles der mellem pædagogens rammesatte ledelse af aktiviteten og børnenes input og initiativ. Pædagogens ønske er at skabe noget sammen med børnene og således dels inspirere og dels bygge videre på børnenes tanker og fantasier. Der er fokus på at give børnene sanseoplevelser og skabe stemning omkring historiefortællingen. Der er fokus på at bruge kroppen og skabe en legende stemning med inspiration fra det dramapædagogiske felt.

Børneperspektivet

Børnenes initiativer inddrages systematisk. Men en del børn har tilsyneladende svært ved at forstå alle elementer af den komplekse bihistorie. Alle børnene er til stede, og aldersspændet er derfor stort.

Udfordringer

Tre udfordringer synes at være afgørende. For det første vanskeliggør det store aldersspænd, at alle børnene fanges af aktiviteten. For det andet kan en historie også blive for kompleks (i den videre udvikling af legen blev legen og historien løbende forenklet og støttet af fysiske artefakter såsom billeder og farvebånd). For det tredje kan det være en udfordring at fortælle historier og samtidig stille børnene spørgsmål og inddrage deres initiativer – fokus kan mistes.

Perspektivering til læreplanen

I hver gruppe blev der arbejdet forskelligt med temaet bier. I mellemgruppen var der fokus på at udvikle nye måder at afholde morgensamlinger. I en iterativ proces, hvor børnenes input og ideer løbende blev integreret, udvikledes over tre måneder en struktureret leg til det klassiske musikstykke "Humlebiens flugt". Derudover blev der arbejdet med mere diskursive læringselementer, herunder forskellige typer af bier, bikuber, bistader m.m. I denne sammenhæng blev der etableret et læringsrum med fokus på sanser og oplevelse, hvor børnene så, mærkede, smagte, duftede og samtidig udfordrede kinæstetiske sanser i forhold til balance, bevægelse, muskelstyrke osv. I førskolegruppen blev der som udgangspunkt arbejdet med bitemaet, f.eks. i forhold til tegninger, kropslige lege og fortællinger om bier. I løbet af perioden skiftede gruppen strategi, idet andre tematikker syntes mere inspirerende, oplagte og relevante at arbejde med i forhold til at skabe et legende og magisk læringsmiljø. Eksempelvis arbejdede gruppen målrettet med at skabe maksimalt udbytte af filmoplevelser og teateroplevelser ved (1) at forberede børnene via stemningsfulde rum etableret via afdæmpet lys, historiefortælling, lyde med Tibet-skål, dramalege m.m. og (2) efterfølgende at efterbearbejde oplevelsen via tegning, fortælling, samtale og dramaleg. I mindstegruppen blev der talt om bier, tegnet bier, leget bier, sunget om bier, lavet bisang, lavet biudklædning, lavet blomsterudklædning, lavet bipynt og lavet blomsterpynt til vindue og lamper. Desuden blev der arbejdet med en honningkrukke med små hemmelige sedler, som børnene skulle trække til samlinger.



Billede: Honningkrukke med hemmeligheder i

Samlet set har grupperne adresseret alle læreplanstemaer. Grupperne har målrettet arbejdet med temaerne "kultur, æstetik og fællesskab", "kommunikation og sprog", "natur, udeliv og science" og "krop, sanser og bevægelse". I arbejdet med disse temaer er "social udvikling" også berørt via de interaktioner mellem børn, der opstår i legende og rammesatte aktiviteter. Ligeledes er temaet "alsidig personlig udvikling" adresseret som resultat af børnenes deltagelse og engagement i de etablerede læringsmiljøer. I nedenstående skema skitseres en række eksempler:

Aktiviteter i de forskellige grupper relateret til læreplanstemaer			
	Mindstegruppen	Mellemgruppen	Førskolegruppen
Alsidig personlig udvikling	Børnene har optrådt med bisang for andre børn	Børnene har spillet forskellige roller i bilege	Børnene har identificeret sig med personer i fortællinger og reflekteret over spørgsmål som kærlighed og ensomhed
Social udvikling	En honningkrukke med overraskelser har gået på tur blandt børnene	Børnene har eksperimenteret med rammesat brydekamp	Børnene finder på ideer og fortællinger, lytter til andre børns ideer og

			bygger videre på andre børns ideer
Kommunikation og sprog	Børnene har sunget sange	Børnene har fortalt historier	Børnene har genfortalt, efterbearbejdet og leget historier, som de har set på film eller i teater
Krop, sanser og bevægelse	Børnene har givet hinanden 'bimassage'	Børnene har leget humlebier, bjørne og torden	Børnene har deltaget i et arrangement, hvor de skulle lære førstehjælp og "undervise" de ældre på et plejehjem.
Natur, udeliv og science	Børnene har leget med at samle pollen fra blomster	Børnene har undersøgt bivoks	Børnene har fløjet rundt i naturen som bier
Kultur, æstetik og fællesskab	Børnene har lavet blomster i pap og tegnet bier	Børnene har været med i en historie om bier til akkompagnement af klassisk musik	Børnene har set film og teater og tegnet bier, oplevet magisk fortællerrum med stemningssættende lyd/lys

I følgende skema er arbejdet med de forskellige læreplanstemaer uddybet med fokus på bitemaet:

Arbejdet med bitemaet set i forhold til læreplanstemaerne	
Alsidig personlig udvikling	Igennem pædagogens rammesatte bilege og bifortællinger har børnene fået mulighed for at afprøve og udfolde forskellige roller, temperamenter og følelser. Børnene har haft mulighed for at forfølge egen nysgerrighed i forhold til at undersøge biernes verden.
Social udvikling	Der har været skabt en ramme, hvor børn har deltaget i sociale fællesskaber og på tur har skullet læse sedler og løse opgaver fra en krukke med hemmelige breve. Børnenes ideer har været inddraget i udviklingen af fælles lege, hvilket kan styrke demokratisk dannelse.
Kommunikation og sprog	Børnene har lært om bier og udvidet deres ordforråd. Børnene har genfortalt historier og reflekteret over indhold og tolkningsmuligheder.
Krop, sanser og bevægelse	Børnene har eksperimenteret med krop og sanser i forhold til at udvikle bilege og lege bier, humlebier, blomster m.m. Fysiske læringsmiljøer har givet mulighed for, at børn har kunnet bygge huler, bikuber i Gymnastikrummet m.m.
Natur, udeliv og science	Igennem bitemaet har børnene kunnet lede efter bier, blomster m.m. i naturen. Børnene har duftet, sanset og hørt historier om honning, og hvor honning kommer fra.
Kultur, æstetik og fællesskab	Børnene har arbejdet med forskellige æstetiske udtryksformer i forhold til bitemaet, herunder musik, dans, fortælling, tegning og maling. Børnene har digtet med på historier og bygget videre på hinandens historier.

Evalueringer af forløb

Som det fremgår af ovenstående, blev der arbejdet forskelligt med projektet i de forskellige grupper. Derfor rummer forløbet i børnehaven også forskellige bud på, hvilke metoder der kan skabe magiske kreative læringsmiljøer. Disse

forskellige perspektiver på magien har været en styrke i børnehaven, i den forstand at børnehaven dermed har evnet at rumme diverse typer af børn, læringsmiljøer og pædagogiske kompetencer.

Mindstegruppen

I mindstegruppen fokuserede man indledningsvist primært på at skabe konkrete produkter såsom bipandebånd, blomster på pinde, sange, tegninger m.m. Yderligere blev der bl.a. arbejdet med en magisk krukke med beskeder fra julemanden, stemningsmættede rum med lys, musik og nedrullede gardiner samt bevægelsesaktiviteter og sanserum med balloner, bolde, faldskærme osv.

I teamet var der fokus på at se en forbindelse mellem de æstetisk sanselige aktiviteter og konkrete læringsmål, særligt i forhold til børnenes motoriske og sproglige udvikling. F.eks. indeholdt brevene fra julemanden en række konkrete udfordringer til børnene, der inkluderede sproglige, bevægelsesmæssige og motoriske kompetenceområder.

Hvad fungerede godt?

Ifølge teamet omkring mindstegruppen var der flere ting, som lykkedes særligt godt i projektet: (1) De produktorienterede aktiviteter, der skabte en tydelig ramme for børn og pædagoger. Efterfølgende var der også klare tegn på, at børnene var stolte af deres produkter, og at produkterne satte børnenes fantasi i gang. (2) Kombinationen mellem lege og det pædagogiske blik på konkrete sproglige og motoriske opmærksomhedspunkter, hvilket gav en klar pædagogisk retning og håndgribelige evalueringsområder. (3) Bevægelsesmæssige og motoriske øvelser, hvor børnene sansede, mærkede, greb, kastede, balancerede m.m. I sådanne processer var børnenes motivation og indlevelse stor. (4) Arbejdet med julemandens krukke, hvor der blev skabt en særlig stemning og spænding blandt børnene. Børnene var meget optagede af og opmærksomme på krukken og spurgte efter den med det samme, hvis den ikke stod, hvor den plejede. Desuden var det en effektiv måde at skabe stemning og fange børns opmærksomhed.

"Hver dag i december havde vi krukken fremme. Og børnene gik meget op i det. Og de har efterfølgende spurgt efter den i hele januar måned. Det foregik inde i legerummet. Hver dag foregik på den måde, at vi rullede gardinerne ned og tændte stearinlys. Pyntede med kogler og nogle lystager, som de selv havde været med til at male. Nogle dage med musik og nogle dage uden. Så spiste børnene, og vi introducerede krukken. Julemandens krukke. På den ene væg havde vi lavet et juletræ, og der skulle så sættes lys op for hver dag. Børnene skulle tage et lys nede i krukken. De skulle forestille sig, at de skulle passe på, at de ikke brændte fingrene. Så var der nogle små sedler og æsker, hvor julemanden havde skrevet hemmelige beskeder. Der var små opgaver til børnene på sedlerne. Nogle motoriske ting eller sproglige ting. For eksempel at danse rundt, syng en sang eller stå på en stol. De var vilde med det. De sagde "hvornår kommer krukken?". Og senere, når de efterfølgende har set krukken i personalerummet, har de sagt "Julemanden har glemt sin krukke". (Interview 5, institution 3, s. 4)

Pædagogen som kulturformidler og kulturskaber

I mindstegruppen blev der arbejdet produktorienteret i den forstand, at der var fokus på at udvikle produkter, såsom tegninger, sange, udklædning m.m. Dette gav en unik mulighed for pædagogerne i forhold til at formidle æstetiske teknikker, formsprog og udtryk. I teamet anses det som væsentligt, at børnenes produkter med jævne mellemrum vises frem, således at børnene fornemmer, at det, de skaber, har en værdi, og at man skal gøre sig umage.

"Jeg kan godt lide at gøre noget særligt ud af de kreative produkter, som børnene har lavet. Det skal ikke bare være en tegning, som de får med hjem. Tegningen skal rammes ind, og de skal selv være med til at ramme den ind, så den bliver flot at se på. Det kan jeg godt lide. Det er det æstetiske element i det. Nogle gange tror børnene, at tegninger, det er sådan noget, de bare skal sidde og masseproducere. Og det kan man godt gøre nogle gange, men andre gange skal man også gøre sig umage. Altså "denne flotte tegning skal rammes ind". Nogle gange får de selv lov til at vælge en baggrund, eller også er det noget, jeg har valgt. Men de er med til at lave den, og "den her skal mor og far have". Så de også mærker, "hold da op, det bliver flot, det her". Og det kan man virkelig se på dem. Og nogle gange siger vi, "du kan ikke få den hjem i dag, for den skal lige bliver her og pynte i børnehaven nogle dage, for den er bare så flot". Så

snakker børnene også om tegningerne bagefter. Og man kan mærke, at de vokser af det". (interview 5, institution 3, s. 5)



Billeder: Bier, sol og blomster

Potentialer for børn i forhold til læreplanen

I mindstegruppen har teamet haft særlig opmærksomhed omkring sprog og motorik. De fremhæver mange legende, sanselige og æstetiske forløb, hvor børnene oplever, leger og samtidig udfordres i forhold til krop og sprog. Særligt understreger pædagogerne de forskellige værksteder, som giver nogle unikke pædagogiske muligheder.

"I gymnastikrummet har børnene mulighed for at være vilde og bruge hele kroppen. Man behøver ikke at sige "nej, nu må I altså gå ud på legepladsen". Her kan de klatre og udfordre sig selv motorisk. Og så er der værkstedet, hvor vi klipper og maler. Her arbejdes både kreativt, og børnene udfordres motorisk." (Interview 5, institution 3, s. 4)

I teamet fremhæves, hvorledes gymnastikrummet er blevet benyttet som udgangspunkt for mange forskellige sanselige og legende aktiviteter. Her har teamet også haft fokus på en række læringsmål vedr. krop og sprog.

"For eksempel når vi bruger faldskærmen. Vi har 100 bordtennisbolde. Og 100 større bolde. Som vi kan lægge op i faldskærmen. Og vi kan blafre helt sindssygt med faldskærmen, så alle bolde falder ud. Og der er en masse motorisk i forhold til dette, for eksempel i forhold til armbevægelser. Og så kan man øve farver. Hvis jeg f.eks. siger "så samler vi alle de grønne bolde ind". Og så kan jeg sige "tag en stor og en lille bold". Så jeg bruger det til at arbejde med sprogforståelse. Og det gør vi også med stopdans. For eksempel "stå foran eller bagved, osv.". Der er virkelig mange elementer, der går ind under sådanne aktiviteter." (Interview 5, institution 3, s. 5)

Børneperspektiv

I den første projektmåned arbejdede pædagogerne systematisk med bitemaet. Der blev tegnet, sunget m.m. I denne periode oplevede pædagogerne ofte, at børnene brugte temaet som udgangspunkt for egne aktiviteter. For eksempel sang børnene bisangen hjemme hos deres forældre. I mindstegruppen gør man dog også generelt meget ud af at følge børnenes perspektiver i det daglige. I dagligdagen laves der sjov med børnene, og der fortælles historier, der vækker børnenes nysgerrighed og indlevelse. Og der gives plads til børnenes forskellige typer af lege. Dette har også været et centralt element i projektperioden.

Udfordringer

Teamet omkring mindstegruppen nævner primært gruppestørrelse og alderssammensætning som mulige udfordringer. Ved en række morgensamlinger med deltagelse af alle børnegrupper i børnehaven oplevede pædagogerne, at de mindste børn i mindre grad kunne følge med og indleve sig: "Ved nogle samlinger blev de små børn forvirrede. De gik med, hvis vi gik med. Men de havde svært ved at forstå, hvad der foregik. Det var ikke konkret nok". Ligeledes nævner pædagogerne, at børn generelt er forskellige i forhold til deres tilgang til fantasi, uagtet alder: "Nogle børn er mere optaget af det konkrete. Hvis man siger, at grenen er en skyder, så siger de 'nej, det er en gren'.

Sådan er vi så forskellige. Det er det samme med voksne" (interview 5, institution 3, s. 4). Generelt er det pædagogernes erfaring, at det er en forudsætning for gode processer, at der etableres mindre børnegrupper, og der også til en vis grad (og i visse kontekster) etableres grupper af jævnaldrene.

En anden udfordring, som gruppen nævner, er definitionen af "magi". Usikkerheden har givet unødige frustrationer i projektperioden, der kunne have været undgået.

"Vi har været lidt usikre på, hvordan ordet "magi" skal forstås. Skal det være sådan noget vildt noget, hvor der fortælles en historie, og børnene digter med, og det hele går op i en højere enhed? Hvad med bevægelsesøvelser for eksempel? Vi bruger balloner. Faldskærme. Kaster bolde ud, som børnene skal samle i forskellige farver. Børnene er meget optaget af det. Er det magi?" (Interview 5, institution 3, s. 3)

Det er naturligvis vigtigt, at den brede definition af ordet "magi" ikke giver anledning til frustrationer eller unødigt forvirring. Derfor illustrerer eksemplet, at det er afgørende at tydeliggøre for alle, at magiske læringsmiljøer kan være mange forskellige ting. Og at spontane og improviserende aktiviteter derfor ikke er mere "rigtige" end aktiviteter, der er målrettede og rammesatte.

Hvad tager vi med os?

Teamet omkring mindstegruppen tager særligt metoden med krukken med sig. Erfaringerne med metoden har været, at det er en relativt nem måde at skabe en spændingsfuld stemning, hvor børnene er engagerede og nysgerrige. Metoden kan bruges i forskellige sammenhænge, og der er mulighed for at indbygge forskellige øvelser, der repræsenterer specifikke læringstemaer, der knytter an til den pædagogiske læreplan.

Mellemgruppen

I mellemgruppen blev man fra starten enige om at fokusere på at udvikle morgensamlingen i en ny retning. Dette blev til en iterativ proces, der varede over tre måneder. Formålet med processen var at skabe en anden type morgensamling med mere leg, fantasi og improvisation. Desuden var der i teamet et ønske om at styrke pædagogiske kompetencer vedr. historiefortælling, improvisation og børneinddragelse.

Hvad fungerede godt?

Teamet peger på en række elementer, der lykkedes godt i projektet: (1) Udviklingen af bilegen sammen med børnene. (2) Styrkelse af kompetencer i teamet i forhold til at improvisere og fremme improvisation blandt børnene. (3) En større glæde blandt børnene ved morgensamlinger med mere fokus på leg og mindre fokus på at tisse på børnene og sørge for, at de sidder ordentligt og følger med. (4) Det længere tidsperspektiv, hvor der var mulighed for at arbejde mere dybdegående og undersøgende i forhold til et tema. (5) At skabe ro, specifikke stemninger m.m. via virkemidler såsom lys, sagte hvisken, lyd osv.

"Jeg synes, det lykkedes godt med bilegen, da vi havde fået bygget den op. Med klassisk musik. Og stemningen, der blev skabt, da den blev færdig. Midtvejs i forløbet var der lidt kaos. Der manglede en afslutning. Men da den kom med, blev det ligesom en helhed. Så blev det en hel historie. Der er selvfølgelig stadig plads til, når man eksempelvis er en blomst, at man kan agere på forskellige måder. Men den overordnede ramme blev etableret. For eksempel hvem der var tordenvej. Og børnene fik bånd på i forskellige farver. Så man vidste, hvem der var hvem. Jeg synes, det blev rigtigt sjovt, da det hele fungerede." (Interview 6, institution 3, s. 6)

Pædagogen som kulturformidler og kulturskaber

I mellemgruppen understreger pædagogerne, at både viden og spontanitet er vigtig i forhold til pædagogens rolle som kulturformidler. Man skal være parat til at springe ud i nye temaer, blandt andet med henblik på at følge børnenes spor, interesse og motivation. Men samtidig skal man også have viljen til at dykke ned i disse temaer og efterforske dem. Og selv finde frem til det, man synes er sjovt og spændende. Der er altså her tale om, at pædagogen skal forberede sig på forskellige måder.

”Det er rigtigt vigtigt, at børnene mærker, at den voksne også synes, det er sjovt. Og man selv har gjort sig nogle tanker om temaet. Og overvejet, hvilke ting man kan inddrage med. Hver gang vi har haft et emne, har vi efterforsket det. For eksempel med bier. Hvor lever de? Hvordan lever de? Og lige nu er vi i gang med sørøvere. Så er vi i gang med at undersøge, hvilke udtryk en sørøver bruger. Og hvilke sange de synger. Og så har jeg læst lidt om det. Og sporet mig ind på universet. Så man skal altså kunne hoppe ud i et tema, men man skal også vide noget. Så man kan fortælle børnene historier. Og spørge børnene om relevante spørgsmål. Og syngte sange. Og digte sange. Osv.” (Interview 6, institution 3, s. 6)

Børneperspektivet

I mellemgruppen var pædagogerne meget optaget af at skabe noget sammen med børnene og give rum for børnenes ideer og input. Derfor var dette ønske også et ekspliciteret succeskriterie i denne gruppe. Undervejs i forløbet var der hele tiden fokus på at inddrage børnene i samskabende kreative processer. Dette gav dog også udfordringer i forhold til at finde balancer mellem pædagogens rammesætning og børnenes input.

”Det sjoveste var at finde på bilegen sammen med børnene. Altså særligt de første par gange. Her kunne man stille spørgsmål til børnene, og de kunne komme mere på banen. Det er det, jeg rigtig gerne vil gøre noget mere af. F.eks. med sørøverne, som vi er i gang med lige nu. Det er svært at finde en balance. Man er nødt til at præsentere det her univers, som vi går på opdagelse i, og som børnene skal tænke ind i. Men samtidig skal der gives rum til, at børnene kan byde ind og digte med. Men det er det, jeg synes er det sjoveste.” (Interview 6, institution 3, s. 8)

Udfordringer

Teamet nævner en række elementer, der potentielt kan virke hæmmende på de magiske læringsmiljøer. (1) Den skemalagte dagligdag, hvor børnene skal guides videre til nye aktiviteter. (2) For korte projektperioder, der kan betyde, at børnene (og pædagogerne) ikke når at blive nysgerrige på et område og komme i dybden med det. (3) Dagligdagen, der kan være uforudsigelig (f.eks. når der er en anden gruppe børn til morgensamling end de børn, man havde regnet med). (4) Fokus på læring af adfædsregler (at børnene skal sidde stille og lytte osv.). (5) At der ikke er voksne nok, således at den voksne ikke kan indgå i legene. (6) For store børnegrupper med repræsentation af flere alderstrin (dette nævnes som det vigtigste).

”En af de væsentligste udfordringer er helt klart størrelsen på gruppen. For der er et stort spænd fra de store og til dem, der er helt små. Og jo flere der er, jo voldsommere virker det på nogle af de små. De bliver kede af det og bliver forskrækkede. Det har f.eks. været en udfordring i bilegen. Det er svært at give plads til dem, der er tre år. I forhold til denne aldersgruppe bliver legen lidt for voldsom.” (Interview 6, institution 3, s. 6)

”Børnene elsker, at du er med til at lege. Der var en dag, hvor vi legede politi og røvere. Og vi var rigtigt mange børn med. Og jeg var røver sammen med nogle andre børn. Men i det øjeblik jeg gik ud af legen, så faldt legen sammen. Og i sådanne situationer er det en udfordring, hvis vi ikke er voksne nok. Og så bliver vi nødt til at stoppe legen, selvom børnene jo bare kan blive ved og ved.” (Interview 6, institution 3, s. 6)

Hvad tager vi med?

I mellemgruppen er der især tre elementer, man fremhæver og ønsker at arbejde videre med. (1) For det første ønsker man i fremtiden at arbejde med længere tematiske perioder, således at man kan gå i dybden med temaer og samtidig have tid og mulighed for at følge op på børnenes ideer og interesser. (2) For det andet er man optaget af at arbejde videre med pædagogiske kompetencer i forhold til at improvisere og fortælle historier, både som enkelt pædagog og i sammenspillet mellem børn og pædagoger. (3) For det tredje er man optaget af at bruge samlinger på forskellige måder og bringe det legende element ind i samlinger.

”Hvis man skal tænke helt tilbage til før, vi startede det her projekt. På det tidspunkt havde vi morgensamling med faste elementer: Hvad dag er det i dag, og hvilken sang skal vi syngte? Og så var det ligesom det. Det har jo udviklet sig til noget rigtigt sjovt. Dengang var det meget skemalagt. Og der var megen uro. Og ”sid nu stille, og lad nu vær’.” Der var konceptet jo, at man skulle sige dag og dato. Og det gør vi også stadigvæk. Men vi går hurtigt videre til det næste.

Og så er vi i gang, og alle er faktisk med, når vi laver de her samlinger med andre aktiviteter. For mig personligt er det blevet sjovere og hyggeligere.” (Interview 6, institution 3, s. 7)

Førskolegruppen

I førskolegruppen var der primært fokus på at forberede og efterbearbejde børns møde med specifikke kulturtilbud. I denne sammenhæng blev børnene f.eks. forberedt via stemningsfulde rum, fortælling, breve med invitationer til børnene m.m. I efterbearbejdningen blev der f.eks. arbejdet med at lave dramalege sammen med børnene ud fra de kulturelle oplevelser. Desuden arbejdede gruppen i det daglige med at fremme kreative og fantasifulde aktiviteter via spontane initiativer.

Hvad fungerede godt?

Teamet peger på en række elementer, der lykkedes i projektet: (1) Forberedelse og efterbearbejdning af børnenes oplevelser med kultur. F.eks. nævner teamet, at børnene er meget engagerede, når de er grundigt forberedte på kulturelle oplevelser frem for uforberedte. (2) At skabe stemningsmættede magiske rum via fortælling, lys og lyd. (3) At fremme børnenes evner til at digte og fortælle via rammesatte opgaver. (4) Deres pædagogiske evner i teamet til spontant at igangsætte fantasifulde og legende aktiviteter sammen med børnene. (5) Deres pædagogiske indsats i forhold til at skabe nogle sociale retningslinjer i børnegruppen, der anses som en forudsætning for at skabe et rum, hvor der er koncentration og opmærksomhed omkring hinanden og specifikke aktiviteter.

”Det handler om at gribe øjeblikket. Jeg var nede i gymnastikrummet, og jeg skulle lave motion med børnene. Og jeg plejer altid at lave sådan en agilitybane. Men det er også kedeligt at lave det samme hver gang. Så vi tryllede det om til en havbund. Og så var jeg en krabbe, der skulle fange alle de små fisk og spise dem. Og de løb rundt på den bane der for at slippe væk fra krabben. Og nu har de selv lavet legen om til, at det er en havfrue i stedet for en krabbe. Og der var også en dag, hvor vi skulle have nogle maskiner ind og lave noget asfalt. Og der havde vi en masse rafter og paller liggende. Og dem gik jeg og ryddede op. Og samlede dem i en bunke. Men så tænkte jeg, ”man kan da også lave et eller andet ud af dem”. Så jeg og børnene startede med at lave en lille hytte ud af pallerne. Og flere og flere børn kom med. Og så tænkte vi, at vi også kunne binde rafter sammen og lave en tipi. Og børnene var ude og finde tæpper og rafter. I løbet af en time havde vi lavet hytter, som de efterfølgende har leget rigtig meget med. Det er det der med at gribe øjeblikket.” (Interview 7, institution 3, s. 8)

Pædagogen som kulturformidler og kulturskaber

I førskolegruppen arbejdes systematisk med kulturformidling. For det første bruges værkstederne til at arbejde med kulturformidling. For det andet bruges ekskursioner til at få det maximale udbytte af de kulturelle oplevelser. Her er pædagogens rolle som formidler central.

”Noget tid før vi skal på ekskursion, laver vi et magisk, stemningsmættet rum. Og her kommer der et brev til børnene, hvor der står, at de for eksempel skal i biografen. Og vi fortæller om handlingen. Og når vi kommer tilbage, så taler vi om filmen. Der var for eksempel en film om ”stensuppe”. Og her har vi efterfølgende lavet suppe på sten på bålpladsen udenfor. Og børnene har selv fået lov til at bestemme, hvilke ingredienser der skulle i. Og det har børnene været meget optaget af. Nogle gange har vi også set film, hvor vi ikke har haft mulighed for at forberede børnene. Og der kan vi mærke stor forskel. De er mere interesserede, og det er mere spændende for dem, når de er forberedte. Og de kan huske historien bedre. Og efterfølgende har vi også spillet nogle af filmene som skuespil.” (Interview 7, institution 3, s. 8)

Børneperspektiv

I efterbearbejdelsen af kulturelle oplevelser laver børnene forskellige aktiviteter. Der tales eksempelvis om oplevelsen, og der laves tegninger. Her er der mulighed for at få indsigt i børnenes perspektiver og tanker. Børnene demonstrerer her, hvorledes de opfatter de centrale elementer i de kulturelle artefakter, f.eks. film og fortællinger. De viser, hvorledes de genkender følelse af kærlighed, ensomhed eller glæde. De viser, hvorledes de kreativt kan digte videre på de fortællinger, som de har oplevet. De kombinerer elementer fra forskellige historier og skaber på denne måde nye fortællinger. Eller også kombinerer de oplevelser med de ting, som de er optaget af lige nu, f.eks. at de

snart har fødselsdag og glæder sig til dette. Hermed opnås en unik indsigt i børnenes perspektiv. I øvrigt arbejdes der i det daglige kontinuerligt med at inddrage børnenes oplevelser og perspektiver. For eksempel arbejdes der generelt i førskolegruppen med at bygge videre på børnenes interesser.

”Der var også en dag, hvor børnene kom med en papkasse. Den havde de fundet ude på legepladsen, men de vidste ikke, hvad man kunne bruge den til. Så tog jeg den på hovedet, så det lignede et fjernsyn. Og så sagde jeg til børnene, at de kunne trykke på ”knappen” og vælge, hvilket program de ville se. Og når de trykkede, legede jeg, at jeg var inde i fjernsynet. Og der gik ikke lang tid før, at de også ville prøve det. Og hele eftermiddagen legede de med den. Så var der børnetime eller noget andet inde i fjernsynet.” (Interview 7, institution 3, s. 9)

Potentialer for børn i forhold til læreplanen

I forbindelse med de æstetiske og legende aktiviteter arbejdes der i førskolegruppen målrettet med børnenes fælleskab og børnenes sociale kompetencer. I gruppen anses det som en forudsætning for vellykkede æstetiske læreprocesser, at børnene er i stand til at give hinanden plads, og de er i stand til at være opmærksomme på hinanden. Desuden pointerer teamet, at der er vigtigt at skabe et trygt rum, hvor børnene tør udfolde sig, eksperimentere, afprøve og stille sig frem. Dette kræver faste rammer.

”Når vi har en morgensamling, så skal børnene følge med. Og når vi læser historie, vil vi have, at børnene er opmærksomme. Og det er også derfor, vi arbejder med at optræde, før vi skal lave den endelige forestilling. For det gør børnene trygge. Og når børnene er trygge, kan de også bedre give slip. Og det er også vigtigt, at de har det godt indbyrdes. Det er vores opgave at sørge for, at der ikke er nogle, der føler sig udenfor, og at de er en god harmonisk gruppe, hvor børnene har det godt med hinanden. Og taler pænt til hinanden.” (Interview 7, institution 3, s. 9)

Udfordringer

Som forhindringer for magisk legende aktiviteter nævnes primært de skemalagte aktiviteter, der kan bremse et legende flow og en fordybelse i en aktivitet. Til gengæld understreges, at man sagtens kan evne at indbygge de skemalagte aktiviteter i det legende flow eller fantasilege, som man har gang i.

”Vores almindelige skemalagte uge kan godt nogle gange være en udfordring. Men på den anden side, så synes jeg, at vi er gode til at give plads og være fleksible. Hvis vi gerne vil lave et eller andet, så pyt med, at vi ikke lige når at komme til gymnastik. Eller også bruger vi gymnastikken ind i den sammenhæng, som vi har etableret. Og så leger vi videre med vores leg til gymnastik. Så der er plads til sammenhængende lege, også inden for det planlagte.” (Interview 7, institution 3, s. 9)

Hvad tager vi med?

Noget af det vigtigste, som pædagogerne vil arbejde videre med i et fremtidigt perspektiv, er organisering af tematikker. I institutionen har lederen og pædagogerne en ambition om at igangsætte temaer, der er rummelige og strækker sig over længere perioder. Desuden har de et ønske om at arbejde mere systematisk med science, men i en form, hvor science kombineres med overordnede temaer.

”Vores kommende tema her i vores børnehave kommer til at hede ”sund hjerne”, for det mener vi kan komme rundt om alle temaerne i den pædagogiske læreplan. Og vi vil jo gerne putte gode ting ind i børnenes hjerner.” (Interview 7, institution 3, s. 9)

Afprøvning af evalueringsformer

Der er blevet arbejdet med en række forskellige evalueringsformer i institutionen. For det første anvendes kompetencehjulet generelt i forhold til børnenes læring. Dette betyder, at pædagogerne for hvert enkelt barn i løbet af året svarer på en række spørgsmål, der knytter an til læringsmålene. Kompetencehjulet har således en betydning i forhold til de elementer, der observeres og registreres i dagligdagen. For det andet er aktiviteterne i projektet evalueret via børnenes produkter (såsom tegninger, fortællinger og lign.) samt børnenes lege og opmærksomheder. F.eks. har bitemaet resulteret i, at børnene har leget lege, hvor de har sagt ”stik” til hinanden. For det tredje har pædagogerne samtalt med børnene umiddelbart efter aktiviteter med spørgsmål som ”hvad var mest sjovt” m.m. For

det fjerde har pædagogerne registreret børnenes adfærd og udsagn i forbindelse med aktiviteter, f.eks. når de har sagt "øøv", når lyset er blevet tændt, og magien tilsyneladende er forsvundet. For det femte har der været etableret systematiske evalueringssamtaler, hvor børnene blev bedt om at tegne et forløb og efterfølgende fortælle om det.

Som ovenstående antyder, spænder evalueringsmetoderne vidt. På den ene side har der været fokus på konkrete sproglige og motoriske læringsmål. På den anden side har der været fokus på børnenes engagement, forståelse, læringslyst og deltagelse.

Forsøg med børneevalueringer

I et samarbejde mellem pædagoger og forsker er der lavet børneinterviews med børn fra mellemgruppen og førskolegruppen. I mellemgruppen blev der anvendt dukker med henblik på at kvalificere interviewet. I førskolegruppen blev børnene bedt om at tegne oplevelser ud fra specifikke aktiviteter, hvorefter en samtale med børnene blev etableret med udgangspunkt i tegningerne. I begge grupper blev der lavet to interviews med en børnegruppe på fire. Dvs. at samlet blev 16 børn interviewet.

I mellemgruppen fortalte børnene om bier, nektar, honningbier, hvepse, bikuber, blomster og andre ting, der hørte til bitemaet. Desuden fortalte de om bilegen og om, hvordan bier kunne stikke med halen (Interview 9, institution 3, s. 9). I førskolegruppen fortalte børnene om et besøg i biografen, hvor de så en række kortfilm, bl.a. om Peter Pix og om Hermans hjerte (Interview 9, institution 3, s. 10). Interviewet viste meget tydeligt, hvorledes børnene var i stand til at tillægge de forskellige film mening og tolkninger, og hvorledes børnene var i stand til at digte videre på historierne. I begge grupper beskrev børnene aktiviteterne som sjove, spændende osv.

Overordnet analyse i relation til læreplanen

Institution 3	
Trivsel, udvikling, læring og dannelse	<p>Børnehaven er organiseret, således at børnene indgår i tre aldersopdelte grupper, som i løbet af dagen deltager i aktiviteter i forskellige "værksteder" såsom gymnastikrummet og malerværkstedet. Således er børnehaven funktionsopdelt frem for stueopdelt. Denne type organisering betyder, at børnene har mulighed for at indgå i mange forskellige typer læringsmiljøer. Særligt er legepladsen og gymnastikrummet populært hos børnene. Men generelt er det en fordel for børnenes trivsel og udvikling, at de tilbydes forskellige typer af aktiviteter og fysiske læringsmiljøer.</p> <p>De forskellige værksteder har også en betydning for didaktikken og pædagogikken i institutionen. Ifølge pædagogerne fordrer værkstederne, at der tages didaktiske beslutninger: <i>"Et værksted kan man ikke bare være i. Nogle materialer skal tages frem. Andre skal ikke tages frem. Der bliver nødt til at være en pædagogisk retning. Der skal være en plan. Dette forudsætter refleksioner og overvejelser"</i>.</p> <p>Ugens aktiviteter er organiseret i et skema, der sikrer overblik og samtidigt sikrer, at de forskellige temaer i den pædagogiske læreplan adresseres. Samtidig er der plads i institutionen til mange tværgående tematikker og projekter. For eksempel har institutionen deltaget i KULT-projektet med fokus på mødet mellem børn og kunst/kultur. Og hvert år laves en selvkomponeret musical med børnene. Osv.</p> <p>I projektet har der været fokus på at arbejde tematisk og samtidigt inddrage de forskellige temaer i den pædagogiske læreplan. Således indeholder bitemaet for eksempel både science, æstetik, kropslig udfoldelse m.m.</p>
Børne-fællesskaber	<p>I børnehaven er der fokus på at skabe børnefællesskaber på flere måder. For det første arbejdes der med mindre legegrupper i mindstegruppen, således at børnene opbygger tætte relationer og lærer at lege sammen uafhængigt af voksne. Ifølge pædagogerne bliver disse tætte relationer afgørende senere i børnenes tid i børnehaven, og det betyder bl.a., at børnene evner at etablere stærke børnefællesskaber og selv kan løse udfordringer sammen.</p>

	<p>Desuden giver den særlige organisering i børnehaven (hvor børnene ofte er aldersopdelt, men ikke tilhører en bestemt stue) en mulighed for, at børnene både kan opbygge fællesskaber med børn i egen aldersgruppe og på tværs af aldre.</p> <p>I institutionen er der både plads til de store og små fællesskaber. Der er samlings hver uge, hvor alle børn i institutionen er sammen. Desuden er der samlings for de mindre grupper. Det er vigtigt for pædagogerne både at give plads til de små og de store fællesskaber. De små fællesskaber skabes f.eks. ved at tage på tur i mindre grupper og efterfølgende bearbejde indtrykkene med børnene. For eksempel når de ældste børn tager i filmklub og bagefter omsætter oplevelserne i historier, tegninger eller billeder. De store fællesskaber fremmes f.eks. via lege, hvor pædagogerne er rammesættere: <i>"Børnene elsker, når man er med til at lege. Især er det vigtigt, at man er med til at lede de store lege på legepladsen med mange børn involverede. Hvis man trækker sig ud af en sådan leg, falder den hurtigt sammen."</i></p> <p>I projektet har der været fokus på at skabe fælles oplevelser blandt børnene og dermed styrke børnefællesskaber. Der er mange eksempler herpå: (1) fælles optræden med selvlavet bisang, 2) fælles historiefortælling, 3) udvikling af lege, 4) byggeri af huler og 5) lege i naturen.</p>
Inklusion	<p>I børnehaven er det forskelligartede fysiske læringsmiljø med til at give børnene mange forskellige deltagelsesmuligheder. Yderligere arbejdes der på mange måder med at inkludere alle børn. For eksempel skal børnene i førskolegruppen hver morgen sige "godmorgen" til alle de andre børn, lægge hånden på deres skulder og sige hinandens navne. Og børn indgår dagligt i pædagogisk rammesatte aktiviteter, hvor alle børnene inddrages, lyttes til og tager del.</p> <p>I projektet har der blandt andet været fokus på inklusion via den dramatiserede bileg, hvor børnene har fået (og udviklet) forskellige roller. Her har dog også været udfordringer pga. de forskellige aldersgrupper, idet især de mindste børn har oplevet disse aktiviteter som forvirrende (ifølge observationer foretaget af pædagogerne). Generelt fremhæver pædagogerne, at den største udfordring i forhold til at skabe magiske miljøer med fokus på inklusion er, når børnegruppen bliver for stor og for heterogen.</p>
Forældre-samarbejde	<p>Generelt prioriteres dialogen med forældre højt i børnehaven. Således betyder forældrenes tilbagemeldinger meget i forhold til pædagogernes arbejde. I projektet har forældrene ofte meldt tilbage til pædagogerne vedr. de aktiviteter, pædagogerne har søsat: <i>"Der var en mor, der kom og fortalte om en sang, som hendes datter sang hele tiden. Hun vidste ikke, hvilken sang det var. Det viste sig, at det var vores selvdigtede bisang"</i>.</p>
Leg som grundlæggende metode	<p>I børnehaven er der generelt meget fokus på legen. Både i forhold til at give plads til legen og anvende en legende pædagogisk tilgang. Ofte anvender pædagogerne et legende element i kommunikationen med hinanden og med børnene. Pædagogerne laver sjov med hinanden eller fortæller børnene små skøre historier. I projektperioden har der været særlig fokus på at følge børnenes initiativer og arbejde med at improvisere og bygge videre på spontant opståede situationer: <i>"Vi var nede i skoven, og alle bladene lå i store bunker. Det lignede cornflakes. Så begyndte vi at kaste cornflakes op i luften og begrave os i cornflakes. Det er virkelig sjovt, sådan noget"</i>.</p>

Opsummering

Børnehaven er en institution, hvor æstetik, kreativitet og bevægelse generelt prioriteres højt. Igennem projektet "Magi i dagtilbud" har der været fokus på at eksperimentere endnu mere med æstetikken og kreativiteten. Det har været meget forskelligt, hvorledes personalet har valgt at gøre dette. Derfor er det også forskelligt, hvilke konklusioner, metodikker og fremadrettede hensigtserklæringer der er udviklet i de forskellige teams. I nedenstående fremhæves dog alligevel tre indsigter, der er relateret til projektets konklusioner, og som personalet efterfølgende har valgt at arbejde videre med:

- For at give plads til børnenes fordybelse, nysgerrighed og medinddragelse er det vigtigt at skabe en organisering, hvor der etableres nogle længerevarende temaer, der både giver plads til fleksible undertemaer og til at følge børnenes spor.
- Med henblik på at kunne skabe fantasifulde stemninger er det vigtigt at arbejde med at udvikle improvisationskompetence og at arbejde med at støtte hinanden i improviserende sammenhænge pædagoger og børn imellem.
- Det er vigtigt at fastholde pædagogernes forskellige tilgange til æstetik, kreativitet, leg og bevægelse. Pædagogernes forskellige tilgange og kompetencer er en styrke, og der skal ikke oprettes nogen gradueringer, i forhold til hvad det er mest 'magisk'.