

Stig Broström og Thorleif Frøkjær

PÆDAGOGERS SYN PÅ LÆRING I BØRNEHAVEN I SVERIGE OG DANMARK

VERA Tidsskrift for pædagoger. 2012, No. 59, 37-41.

Indledning

I Danmark blev læringsbegrebet officielt lanceret i 1998 i Lov Social Service (Socialministeriet, 1998) og igen i Lov om Pædagogiske Læreplaner i 2004 (Socialministeriet, 2004). Såvel læringsbegrebet som ideen med pædagogiske læreplaner mødte dengang en vis modstand (Broström, 2004). Denne synes dog at være aftaget i takt med pædagogernes aktive og konkrete arbejde med læring og de pædagogiske læreplaner, hvilket dokumenteres i evalueringen af de pædagogiske læreplaner (AFK, NIRAS, EVA, Pædagogisk Udviklingsforum, 2008). En tilsvarende bevægelse kan også ses i Sverige, hvor Läroplan för förskolan, Lpfö fra 1998 (Skoleverket, 2006) omtaler et læringsbegreb og rummer formuleringer vedrørende mål og principper for børnenes læring.

Men uanset at pædagoger i Danmark og Sverige i henholdsvis 6 og 12 år har arbejdet med begrebet læring og pædagogiske læreplaner, hersker der næppe en afgrænset og tydelig forståelse for, hvad der menes med begrebet læring samt hvilket syn pædagoger tillægger læringsbegrebet. Derfor satte forskere fra Danmark og Sverige¹ sig for at belyse dette spørgsmål.

Studiets mål og metode

Målet med studiet var at bidrage med viden om, hvordan danske og svenske pædagoger med børn i alderen 1-5 år tænker over og beskriver børns læring i dagtilbud og förskola, hvilket blev udmøntet i følgende forskningsspørgsmål:

- Hvad forstår pædagoger ved begrebet læring?

¹ De deltagende forskere: Professor Inge Johansson Stockholm Universitet; professor Anette Sandberg, Mälardalen Universitet; lektor Stig Broström, Aarhus Universitet og lektor Thorleif Frøkjær, University College Capital.

- Hvordan antager pædagoger, at børn lærer?
- Hvilke er de bedste forudsætninger for børns læring?
- Hvilken betydning tillægger pædagoger 'børns deltagelse' i forhold til deres læring?

Disse spørgsmål blev belyst gennem iværksættelse af en spørgeskemaundersøgelse, som blev besvaret af 68 svenske og 1.340 danske pædagoger.

Spørgeskemaet rummede 4 hovedspørgsmål: 1) Hvad er læring? 2) Hvordan lærer børn? 3) Hvilke er de bedste forudsætninger for børns læring i dagtilbud? 4) Hvordan opfatter du betydningen af deltagelse? Til hvert af disse spørgsmål var knyttet en lukket svarliste med 5-8 afkrydsningsmuligheder, som pædagogerne blev bedt om at rangliste.

I det følgende refererer vi danske og svenske pædagogers top 1 svar på de fire spørgsmål og knytter nogle refleksioner og mulige grunde til variation i svarmønstret i forhold til enkelte dimensioner.

Resultater

Hvad er læring?

Til belysning af spørgsmålet 'hvad er læring?' bliver respondenterne bedt om at reflektere over hvilke situationer, der især bidrager til børns læring. Her nævnes først og fremmest situationer, som udvikler børns sociale kompetencer samt aktiviteter der bygger på børns egne initiativer. Endvidere leg og især fri leg. Rundkreds og læse- skriveaktiviteter ses kun i begrænset omfang som læringsaktiviteter.

Her er nogenlunde lighed mellem danske og svenske pædagogers vurdering af hvad der kan karakteriseres som læring. Dog vurderes leg hvor børn og voksne leger sammen og også fri leg lidt højere af svenske pædagoger, hvorimod situationer der kan bidrage til udvikling af sociale kompetencer vurderes højere af danske pædagoger. Nedenfor gives et samlet overblik:

Tabel 1: Procentvis beregning af svenske og danske pædagogers vurdering af situationer som først og fremmest kan forstås som læringssituationer

<i>Aktivitet</i>	Sverige	Danmark
	<i>Top 1</i>	<i>Top 1</i>
Situationer som udvikler børns sociale kompetencer	76	84
Aktiviteter som bygger på børns egne initiativer	63	56
Fri leg	58	45
Leg hvor børn og voksne deltager sammen	49	41
Konflikter i hverdagen som børn forsøger at løse på egen hånd	40	45
Kreative aktiviteter, for eksempel maling og musik	33	31
Rundkreds, samling	31	26
Målrettede aktiviteter med henblik på læsning og skrivning	24	19

Hvordan børn lærer

Til spørgsmålet om hvordan børn lærer, tillægger såvel svenske som danske pæagoger 'leg og samvær med andre børn' som en af de vigtigste læringssituationer. Herefter følger læring som imitation, altså læring som at 'se hvad andre børn gør og siger' og tilsvarende, hvad 'voksne gør og siger'. Men voksnes direkte instruktion, 'de voksne forklarer og viser', vurderes at have meget lidt indflydelse på læring.

De væsentligste forskelle mellem danske og svenske pædagogers syn på hvordan børn lærer, er betydningen af at være fordybet, hvilket kommer meget tydeligere til udtryk blandt danske pæagoger (67 % mod 44 %). Endvidere synes svenske pæagoger, at tillægge samspillet mellem pædagog og barn, 'deltage i aktiviteter sammen med voksne', større betydning end danske pæagoger (henholdsvis 53 % () % og 41 % (%)).

Tabel 2: Procentvis beregning af svenske og danske pædagogers vurdering af omstændigheder der har særlig indflydelse på børns læring

<i>Børn lærer ved ...</i>	Sverige	Danmark
	<i>Rank 1</i>	<i>Rank 1</i>
Lege sammen med andre børn	85	73
Se hvad andre børn gør og siger	64	64
Se hvad de voksne gør og siger	58	49
Selv at tage initiativ til aktiviteter	55	52
Deltage i aktiviteter sammen med voksne	53	41
Deltage i forskellige aktiviteter i daginstitutionens hverdag	51	49
Blive udfordret af de voksne	45	47
Når barnet fordyber sig i noget	44	67
Få lov at sidde i fred og ro	32	28
De voksne forklarer og viser	28	26

Forudsætninger for børns læring

Til spørgsmålet om hvilke forudsætninger der kan antages bedst muligt at støtte børns læring, er der blandt svenske og danske pædagoger enighed om, at pædagoger dels skal udfordre børn på en passende måde, og at pædagogerne skal møde børnene med respekt og tryghed. Pædagogerne tillægger også en aktiv interaktion mellem pædagoger og børn som en god forudsætning for læring. Igen ses at de svenske pædagoger betoner pædagogroller kraftigere end de danske pædagoger. Svenske pædagoger betoner pædagog-barn interaktionen en smule mere end de danske pædagoger (henholdsvis 70 % og 60 %). Ligeledes vægter svenske pædagoger i højere grad end de danske, at børnene møder udfordringer (80 % mod 65 %). Derimod lægger danske pædagoger mere vægt på pædagogernes indirekte støtte, nemlig at børnene dels oplever respekt og tryghed fra de voksne (85 % mod 76 %) og ligeledes lægger danske pædagoger en smule mere vægt på at skabe omstændigheder for trivsel (71 % mod 67 %).

Tabel 3: Procentvis beregning af svenske og danske pædagogers vurdering af hvad der er de bedste forudsætninger for børns læring i dagtilbud

Vigtige forudsætninger for børns læring	Sverige	Danmark
	Top 1	Top 1
At børnene møder udfordringer tilpasset deres udviklingsniveau	80	65
At børnene oplever respekt og tryghed fra de voksne	76	85
At pædagogerne indgår i aktivt samspil med børnene og støtter dem	70	60
At pædagogerne skaber forudsætninger for at børn kan opnå trivsel	67	71
Et godt forældresamarbejde	42	33
At børnene selv vælger deres aktivitet uden indblanding fra voksne	34	15
At børnene får mange oplevelser og erfaringer	32	34

Pædagogernes opfattelse af begrebet deltagelse

Svenske og danske pædagoger forstår først og fremmest deltagelse, som at pædagogen skaber de bedst mulige betingelser for at børn kan træffe egne valg samt 'at lytte til dem og forstå deres måde at tænke på'. Dog vægtes begge kategorier lidt højere af de svenske end de danske pædagoger. Heroverfor vægter de danske pædagoger kategorien 'at være en del af en gruppe og indgå i det aktive samspil' (81 % mod 74 %). Der er således en tendens til, at svenske pædagoger betoner pædagogrollen mens danske pædagoger har et særligt fokus på betydningen af relationerne mellem børnene.

Tabel 4: Procentvis beregning af svenske og danske pædagogers forståelse af ordet deltagelse

Deltagelse betyder ...	Sverige	Danmark
	Top 1	Top 1
At pædagogerne skaber gode forudsætninger for børnenes egne valg	78	66
At være en del af en gruppe og indgå i det aktive samspil	74	81
At pædagogerne lytter til børnene og forstår deres måde at tænke på	71	66
At pædagogerne opmuntrer børnene til at træffe egne beslutninger	58	55
At have indflydelse på det der sker	52	51
At være involveret i de eksisterende aktiviteter	43	45
At lytte	34	37

Diskussion: Hvad skiller svenske og danske pædagoger?

Opsamlende kan siges, at der er mange ligheder mellem svenske og danske pædagogers forståelse af læring i det pædagogiske arbejde i dagtilbud og förskolan. Det bekræfter, at der i et vist omfang fortsat er tale om en nordisk børnehavemodell, som bl.a. rapporterne *Starting Strong 1* (OECD, 2001) fremhæver. Men undersøgelsen fremhæver også nogle væsentlige forskelle, som undervejs er udpeget og som vi afslutningsvis vil uddybe.

Barn-barn relationen

Vi kan i materialet se en forskel på, hvordan danske og svenske pædagoger vurderer barn-voksenrelationen. Svenske pædagoger lægger større vægt på *vertikale* relationers betydning. Her med større vægt på betydningen af barn-voksenrelationen. Danske pædagoger vægter i højere udstrækning de *horisontale* relationer, relationerne børn imellem.

De vertikale relationer (Hartup, 1989) er relationer, hvor den ene part (pædagogen) har mere magt, viden og ansvar end den anden (barnet). Vygotskys (1978) teori om nærmeste udviklingszone kan tages til indtægt for antagelsen om udviklingsprocesser som grundlæggende sociale, og at voksne og ældre og mere erfarne børn kan skabe udviklingszoner for barnet. Forudsætningen for at skabe disse udviklingszoner kræver voksne, som formår at leve sig ind i barnets situation og vejlede barnet herfra. De horisontale relationer, som de danske pædagoger vægter højere, er relationer børnene imellem. Her er relationsdeltagerne ifølge Ivar Frønes (1998) mere lige mht. magt, viden og ansvar, og som regel jævnaldrende. Ifølge denne forståelse igangsættes læring via sociale processer hvor børn fungerer på samme niveau, dvs. fraværet af én, der ved bedre.

En forståelse af denne særlige danske vægtning af de horisontale relationers betydning, kan tage afsæt i konsekvenser og eftervirkninger af selvforvaltningspædagogikken (Jerlang (red.). 1998) fra 90'erne. Her kom en ny diskurs med "selv" begreberne i fokus, og kom således til at definere måden at tale om børn og barndom på. I denne periode og i begyndelsen af det nye århundrede blev det mere eller mindre illegitimt i såvel pædagoguddannelsen som i den praktiske pædagogik at fokusere på pædagogens betydning for børnenes læring. Og når et så stort antal af de danske pædagoger i undersøgelsen vægter barn-barn relationen, kan de måske skyldes, at 69 % af de danske respondenter er uddannet i 1990'erne og det første årti af det nye årtusinde.

Læringsrum og begrebet fordybelse

For at indkredse og belyse læringsrummet og skaffe forståelse for begrebet fordybelse kan hentes inspiration hos Basil Bernstein (2001), hvorfra der kan udledes tre læringsrum:

Børnene har ringe indflydelse på indhold og form	Børnene har høj indflydelse på indhold og form
--	--

I ovenstående figur beskrives tre læringsrum: Voksenskabt læring, voksenstøttet læringsrum og læringsrum præget af leg og spontane oplevelser.

Når vi sammenholder undersøgelsesresultatet med figuren om de tre læringsrum, kan vi konstatere, at resultaterne peger på at svenske pædagoger vægter læringsrum 1 og 2. Her opdeles læringsrummene enten ud fra pædagogens på forhånd definerede indhold, og funktion som læringsmakker sammen med børnene – eller om pædagogerne skaber muligheder og udfordringer for børnene i tilrettelagte legemiljøer. Læringsrum 3 er dog også til stede i svenske pædagogers forståelse af læringsrum, idet fri leg vurderes højt som en læringssituation.

De danske pædagoger derimod vægter først og fremmest læringsrum 3. Bernstein kalder handlinger i dette læringsrum en "usynlig pædagogik", hvor læringsmulighederne ligger i selve miljøet. Hvor pædagogens rolle med teksten fra de pædagogiske læreplaner består i at "understøtte situationer, der giver børnene mulighed for fornyelse, fordybelse, forandring og erfaring" (Socialministeriet, 2004).

Det viser sig dog i kraft af analysen af danske pædagogers syn på "børn, der fordyber sig i noget", at læringssynet også vægter praksis i læringsrum 2.

Som vist i analysen af pædagogernes besvarelser, markerer 67 % af de danske pædagoger, at barnet lærer ved at fordybe sig. Denne vægtning af fordybelse kan have sit udspring i "Lov om

læreplaner” (Socialministeriet, 2004) i afsnittet ” Formål og principper for læringen i dagtilbud § 1: ”Læringen sker både gennem spontane oplevelser og leg, samt ved at den voksne skaber eller understøtter situationer, der giver børnene mulighed for fornyelse, fordybelse, forandring og erfaring”.

Måske er danske pædagoger inspireret af lovens bogstav vedr ’fordybelse’ (eller loven har medtænkt en dimension danske pædagoger prioriterer). En undersøgelse af hyppigheden af ordet fordybelse blev gennemført som en Google søgning. Den viste, at ordet fordybelse i forbindelse med læreplanerne i danske dagtilbud anvendes i stor udstrækning i mange forskellige sammenhænge og især som værdibegreb sammen med begreber som omsorg, kreativitet og engagement. Ordet er også knyttet til at være barncentreret. Det hedder for eksempel i de fundne læreplaner, at ”vi vil ikke afbryde barnet i fordybelse i legen”. Endvidere i forbindelse med at lægge vægt på tid og ro hedder det, at ”familierne har meget travlt og alt er planlagt, og vi ønsker derfor at give plads til ro og fordybelse i børnehaven.” Der anlægges også en faglige vinkel, hvor ”fordybelse tillader barnet at dyrke en interesse, specialiserer sig i et område og give plads til at være optaget af noget i længere tid med en voksen fuldt og helt til stede.”

Der er forskel på danske og svenske pædagogers brug af ordet fordybelse. De svenske pædagoger oplever ”børn, der fordyber sig i noget”, som en sammenhæng præget af fred og ro, hvor børn kan observere de voksnes handlinger og anvisninger. Danske pædagoger oplever ikke primært fordybelse på denne måde, og slet ikke som en sammenhæng, hvor børn kan være i fred for voksnes indblanding. Danske pædagoger synes at være optaget af et læringssyn, hvor ”børn, der fordyber sig i noget”, betyder børn, der selv tager et initiativ, og herefter støttes af voksne som udfordrer barnet gennem aktiv deltagelse. Altså et læringssyn som både involverer læringsrum 2, og samtidig præciserer relationen mellem børn og voksne i disse lærende legesammenhænge.

Konklusion

Denne undersøgelse viser, at der er ligheder mellem hvordan danske og svenske pædagoger forstår læring og pædagogik. Det støtter forestillingen om eksistensen af en fælles nordisk model, der skaber forbindelse mellem omsorg og læring. Men der er også interessante forskelle. Svenske pædagoger vurderer som beskrevet samspillet mellem pædagog og barn som vigtigt for barnets læring. Betyder det, at svenske pædagoger bevæger sig hen imod en mere udpræget ” lærerrolle”? Svaret må stå åbent, men den ny læreplan fra 2010 (Ministeriet for uddannelse og videnskab, 2010) peger på, at børnene skal lære traditionelle skolekompetencer som læsning og matematik, hvilket

kunne kalde på en mere traditionel pædagogrolle. Tilsvarende kan man spørge, om danske pædagogers lidt tøvende betoning af en aktiv pædagogrolle betyder, at de har en reservation overfor læring i dagtilbud og hellere ser børnehaven som et trivsels- og legerum?

Vi håber undersøgelsen kan medvirke til pædagogers refleksion over egen praksis og således bruges som grundlag for diskussioner i personalegruppen i forhold til den videre udvikling af børnehavens læringsmiljø.

Men det er også vigtigt at spørge pædagogerne, om de kan identificere sig (og børnehavens praksis) med undersøgelsens resultater. Det er et nok så vigtigt spørgsmål, som også forskningsmæssigt må følges op bl.a. med kvalitative undersøgelser hvor der anvendes fokusgruppinterview af pædagoger samt observation af den pædagogiske praksis.²

Litteratur

AFK, NIRAS, EVA, Pædagogisk Udviklingsforum (2008). Evaluering af loven om pædagogiske

læreplaner: slutevaluering. København : Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender.

Bernstein, B. (2001). *Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk.

Broström, S. (2004). Modstand mod læring. *Asterisk*, nr. 8, 2004, pp. 18-19.

OECD (2001). *Starting Strong. Early Childhood Education and Care*. OECD.

Frønes, I. (1998). *De jævnaldrende. Om socialisering og de jævnaldrendes betydning*. København: Pædagogisk Bogklub.

Hartup, W.W. 2001. Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44, (2).

Jerlang, E. (red.). (1998). *Selvforvaltning. Pædagogisk teori og praksis*. København: Munksgaard.

Ministeriet for uddannelse og videnskab (2010). *Läroplan för förskolan, Lpfö 98*. Stockholm: Fritzez.

Skoleverket (2006). *Läroplan för förskolan, Lpfö 98*. Stockholm: Fritzez.

Socialministeriet (1998). *Lov om social service*. Socialministeriet.

Socialministeriet. (2004). *Lov om ændring af lov om social service (Pædagogiske læreplaner)*. København: Socialministeriet.

Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Edited by M. Cole et al. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

² Et sådant studie er i september 2011 igangsat i samarbejde med forskere fra Sverige, Estland, Tyskland, Grækenland og Australien.