

# Evaluering af den styrkede pædagogiske læreplan

Lige deltagelsesmuligheder for alle børn i  
børnefællesskaber





## INDHOLD

# Evaluering af den styrkede pædagogiske læreplan

---

<b>1</b>	<b>Resumé</b>	<b>5</b>
----------	---------------	----------

---

<b>2</b>	<b>Indledning</b>	<b>11</b>
2.1	Formål og undersøgelsesspørgsmål	11
2.2	Datagrundlag	12
2.3	Det analytiske arbejde	12
2.4	Læsevejledning	12

---

<b>3</b>	<b>Forståelser af børn i udsatte positioner og børnefællesskaber</b>	<b>14</b>
3.1	Børn i udsatte positioner	14
3.2	Børnefællesskaber	18

---

<b>4</b>	<b>Pædagogisk arbejde med at sikre lige deltagelsesmuligheder i rutiner og aktiviteter</b>	<b>23</b>
4.1	Bred forståelse af deltagelse	24
4.2	To tilgange til at sikre lige deltagelsesmuligheder	25
4.3	Udfordringer i arbejdet med at sikre deltagelse	28

---

<b>5</b>	<b>Lige deltagelse i børnefællesskaber gennem pædagogisk arbejde med social udvikling, leg og tilhørsforhold</b>	<b>31</b>
5.1	Fra sociale kompetencer til sociale samværsformer	32
5.2	Fra legekompeterencer til legefacilitering	37
5.3	Tilhørsforhold til den voksne, stuen eller de andre børn	41

---

<b>6</b>	<b>Lige deltagelsesmuligheder gennem pædagogisk organisering</b>	<b>48</b>
6.1	Forudsigelighed og gentagelser	48
6.2	Gruppeinddeling	49
6.3	Engagerende legemiljøer og fysisk nærhed blandt de yngste børn	51
6.4	Klar rollefordeling mellem de voksne	53

---

	<b>Appendiks A – Metode</b>	<b>56</b>
--	-----------------------------	-----------

---

# 1 Resumé

Den styrkede pædagogiske læreplan trådte i kraft i 1. juli 2018 og skal være implementeret den 31. december 2020.<sup>1</sup> Børne- og Undervisningsministeriet har i den forbindelse igangsat en evaluering af kommunernes og dagtilbuddenes arbejde med den styrkede pædagogiske læreplan. Formålet med evalueringen er at opnå viden om, hvordan og i hvilket omfang dagtilbuddene arbejder med fokusområderne i den styrkede pædagogiske læreplan, samt hvordan kommunerne og dagtilbuddene arbejder med at implementere og realisere fokusområderne.

Denne rapport afrapporterer fra 20 casestudier i daginstitutioner og dagplejen. Undersøgelsen har fokus på dagtilbuddenes arbejde med børnefællesskaber og børn i udsatte positioner, som er to elementer i det fælles pædagogiske grundlag i den styrkede pædagogiske læreplan. Undersøgelsen har ikke fokus på best practice, men i stedet på at få en dybere viden om og konkrete eksempler på, hvordan *forskellige* dagtilbud *oplever og arbejder* med de dele af læreplanen, der handler om at skabe lige deltagelsesmuligheder for alle børn i børnefællesskaber. Det stiller undersøgelsen skarpt på gennem følgende spørgsmål:

- Hvordan forstår pædagogiske ledere og pædagogisk personale begreberne *børn i udsatte positioner* og *børnefællesskaber*?
- Hvordan arbejder dagtilbuddene med at sikre lige deltagelsesmuligheder for alle børn generelt og i børnefællesskaberne?
- I hvilke sammenhænge oplever dagtilbuddene, at de lykkes hhv. godt og mindre godt med at skabe lige deltagelsesmuligheder generelt og i børnefællesskaberne? Og hvad er det i disse sammenhænge, som gør, at det fungerer hhv. godt og mindre godt?

## Den styrkede pædagogiske læreplan

I rapporten indgår citater fra Den styrkede pædagogiske læreplan. Rammer og indhold udgivet af Børne- og Socialministeriet (2018). Find den på [emu.dk/dagtilbud](http://emu.dk/dagtilbud).

<sup>1</sup> Den styrkede pædagogiske læreplan skulle som udgangspunkt være implementeret den 1. juli 2020. I forbindelse med håndteringen af COVID-19 blev de danske dagtilbud lukket ned og derefter gradvist genåbnet i foråret 2020. På grund af nedlukningen og den gradvise genåbning besluttede regeringen at udskyde fristen for implementeringen af den pædagogiske læreplan til den 31. december 2020.

## Resultater

### Forståelse af begrebet børn i udsatte positioner

I den styrkede pædagogiske læreplan fremhæves det, at ”Med børn i udsatte positioner forstås en sammensat gruppe af børn, der fx kan være børn med en svag socioøkonomisk baggrund, børn med en fysisk eller psykisk funktionsnedsættelse, børn i risiko for at stå uden for fællesskabet mv.” Undersøgelsen viser, at ledere og personale opdeler årsager til, at børn kan være i udsatte positioner, i tre overordnede kategorier. Årsagerne knytter sig hhv. til 1) barnets familiebaggrund, 2) barnet selv og 3) barnets omgivelser i dagtilbuddet. Der tegner sig et mønster i interviewene, hvor årsager der knytter sig til barnets familieforhold og barnet selv, bliver nævnt først, og årsager, der knytter sig til barnets omgivelser i dagtilbuddet, bliver udfoldet efterfølgende. Årsagerne veksler i varighed ved enten at være af forbigående eller længerevarende karakter, men det er en udbredt forståelse, at jo længere tid et barn er i en udsat position, jo sværere er det at komme ud af den udsatte position igen.

At vurdere, hvorvidt et barn er i udsat position, handler ifølge ledere og personale om at have et godt kendskab til barnet over tid for at se på, om barnets adfærd ændrer sig på u hensigtsmæssige måder. Det kan fx handle om, at barnet begynder at slå, bide eller skubbe de andre børn, at barnet trækker sig fra de andre, pludselig græder meget eller måske viser et større behov for en tæt voksenkontakt. Ledere og personale beskriver, at det samlede omfang af u hensigtsmæssige ændringer i barnets adfærd har betydning for, i hvor høj grad barnet er i en udsat position. Jo flere eller større ændringer, des mere udsat oplever ledere og personale, at barnet er.

At kunne spotte et barn i en udsat position bliver derfor en vanskelig vurdering, der skal tage højde for ændringer i adfærd og baseres på omfattende viden om både barnet og dets kontekst. Vurderingen trækker på den ene side på en forestilling om, at deltagelse i børnefællesskaber er entydigt godt, og på den anden side på en forestilling om, at børn har forskellige behov og præferencer, der er vigtige at have med i sine vurderinger af, hvornår det at trække sig tilbage er et tegn på udsathed eller et udtryk for præference. Eksklusion fra fællesskabet af de andre børn kobler personale og ledere imidlertid til det at være i en udsat position uafhængigt af barnets præferencer – fx hvis barnet bliver drillet, udelukket af legen eller decideret mobbet.

### Forståelse af begrebet børnefællesskaber

I den styrkede pædagogiske læreplan står der, at ”Al leg, dannelse og læring sker i børnefællesskaber, som det pædagogiske personale fastsætter rammerne for. Relationer og venskaber er afgørende, hvor alle børn skal opleve at være en del af fællesskabet og blive respekteret og lyttet til”. Undersøgelsen viser, at ledere og personale har forskellige forståelser af, hvad et børnefællesskab er – ikke mindst set i relation til, hvem der er en del af børnefællesskaberne. En gruppe af ledere og personale definerer børnefællesskabet som samspil og relationer børnene imellem. En anden gruppe skelner ikke mellem børnefællesskaber og andre fællesskaber i dagtilbuddet, hvilket betyder, at de også ser de voksne som centrale deltagere i børnefællesskabet. Undersøgelsen viser dog, at der er fire gennemgående kendetegn ved børnefællesskaber:

1. Man er sammen om ”noget” i børnefællesskaber
2. Børnefællesskaber bliver initieret af børn, af voksne eller af begge grupper
3. I velfungerende børnefællesskaber er samværsformen positiv, og børnene lærer noget af hinanden
4. Børnefællesskaber styrker selvværd og medbestemmelse – nu og på sigt.

## Pædagogisk arbejde med at sikre lige deltagelsesmuligheder i rutiner og aktiviteter

I den styrkede pædagogiske læreplan fremhæves det, at "Børn øver sig i deltagelseskompetence ved at balancere mellem iagttagende og mere initiativtagende positioner i de forskellige aktiviteter og relationer, de indgår i". Undersøgelsen viser, at der blandt personale og ledere er en meget bred forståelse af *deltagelse*, og at beskrivelser af begrebet varierer fra brede og diffuse fremstillinger, fx at børnene "har lys i øjnene", til meget konkrete og snævre tegn på deltagelse, fx at børnene har "øjeblikkontakt" med den voksne. Der er heller ikke enighed om, hvilke tegn der definerer hhv. deltagelse og manglende deltagelse, da de samme tegn – fx at et barn sidder uden for rundkredsen til samling – for nogle personaler kan betyde, at barnet deltager i en iagttagende position, mens det for andre personaler opleves som tegn på manglende deltagelse. Det kan gøre det vanskeligt at samarbejde om at understøtte børnenes deltagelsesmuligheder, når forståelserne er så forskellige. Samtidig er der personale, som beskriver deltagelse meget bredt, åbent og differentieret, og har svært ved at beskrive manglende deltagelse.

Undersøgelsen viser også, at ledere og personale oplever, at det er svært at afgøre, hvornår manglende deltagelse er legitim eller illegitim, hvilket hænger sammen med, at de er uenige om, hvornår et barn er deltagende eller ej. Hvorvidt et barns måde at deltage opfattes og anerkendes som legitim eller illegitim, afhænger ifølge ledere og personale af den konkrete situation, varigheden af barnets manglende deltagelse samt kendskab til barnet, både i forhold til dets præferencer og aktuelle livssituation. Med henvisning til den brede forståelse af deltagelse samt personalets forståelse og hensyntagen til årsager til barnets manglende deltagelse peger en gruppe ledere og personale på risikoen for, at personale kommer til at fastholde børn i iagttagende positioner og overser barnets behov for støtte til at deltage på nye måder, herunder mere aktive og initiativtagende positioner. Det kalder på en fortsat fælles nysgerrighed og fokus på, hvornår barnet har brug for at blive understøttet i at deltage på nye måder.

Som afsæt for at understøtte børnenes deltagelse kan der fremadrettet være behov for at sætte fokus på, om deltagelsesbegrebet er så bredt defineret, at det kan være vanskeligt for personalet at få øje på de børn, der ikke deltager.

### To tilgange til at sikre lige deltagelsesmuligheder

I den styrkede pædagogiske læreplan fremhæves det, at "det pædagogiske personale i dagtilbud har et ansvar for at støtte børn med forskellige udfordringer og sikre, at alle børn deltager i fællesskabet". Personalet anvender forskellige tilgange til bredt set at understøtte lige deltagelsesmuligheder i dagtilbuddets hverdag. Tilgangene kan overordnet opdeles i to typer:

1. Den ene tilgang sigter mod at sikre, at alle børnene får mulighed for at gøre det samme ved hjælp af kompenserende deltagelsesformer, fx ved at reducere varigheden af en aktivitet for at imødekomme enkelte børns behov.
2. Den anden tilgang sigter mod, at børnene får mulighed for at deltage ved at gøre noget forskelligt gennem justering af aktiviteten, fx ved at give børnene forskellige opgaver, når der skal dækkes bord til frokost.

Ledere og personale arbejder typisk med begge typer tilgange, og de oplever generelt, at de lykkes med de to tilgange, selvom det varierer, hvor dagtilbuddenes primære fokus ligger.

Den styrkede pædagogiske læreplan fremhæver også: "At etablere et pædagogisk læringsmiljø for børn i udsatte positioner handler ikke om at trække et enkelt barn ud af det almene børnefælles-

skab for at lave en særligt tilrettelagt aktivitet med barnet.” Undersøgelsen viser imidlertid, at arbejdet med at understøtte børnegruppens deltagelse nogle gange kan indebære, at børn trækkes ud af fællesskabet. Det kan både ske i aktiviteter, rutiner og leg. Der kan være forskellige årsager til at trække et barn væk fra fællesskabet, og personalet italesætter i varierende grad udfordringen med, at det, der på samme tid kan gavne børnegruppen, kan være på bekostning af det enkelte barns deltagelse og udvikling.

## Lige deltagelsesmuligheder gennem pædagogisk arbejde med social udvikling, leg og tilhørsforhold

Undersøgelsen viser, at ledere og personale især har fokus på børns sociale udvikling, leg og tilhørsforhold i deres pædagogiske arbejde med at sikre lige deltagelsesmuligheder. På tværs af de tre områder viser undersøgelsen, at det pædagogiske arbejde befinder sig på et kontinuum af forskellige tilgange, som strækker sig fra, 1) at personalet arbejder med fokus på det enkelte barn og klæder barnet på til at deltage i børnefællesskabet, til at 2) personalet har fokus på børnegruppen og understøtter og forstærker børnenes indbyrdes initiativer og samspil. Hvor de enkelte ledere og personaler lægger deres hovedfokus, har betydning for, hvordan personalet konkret arbejder med børnene inden for de tre områder.

### Pædagogisk arbejde med socialudvikling

I den styrkede pædagogiske læreplan fremhæves det, at ”Social udvikling er udvikling af sociale handlemuligheder og deltagelsesformer og foregår i sociale fællesskaber, hvor børnene kan opleve at høre til, og hvor de kan gøre sig erfaringer med selv at øve indflydelse og med at værdsætte forskellighed. [...] Samarbejdet med forældrene spiller en central rolle for barnets sociale læring og udvikling. Dialogen [...] kan medvirke til gensidig forståelse af barnets perspektiv og det sociale liv i dagtilbuddet med henblik på at understøtte barnets læring og børnenes indbyrdes relationer og fællesskab.” Undersøgelsen viser, at personalet ligeledes oplever, at børnenes evner til at begå sig socialt er helt afgørende for deres deltagelse i børnefællesskabet og samtidigt noget af det, de oplever, kan udfordre børn i udsatte positioner. Personalet arbejder med forskellige tilgange til at understøtte barnets sociale udvikling på et kontinuum, der strækker sig fra at understøtte det enkelte barns kompetencer til at kunne indgå i sociale samspil med de andre børn til at understøtte børnegruppen i at udvikle ønskelige og inkluderende sociale samværsformer.

I den ene ende af kontinuummet understøttes det enkelte barns udvikling af sociale kompetencer i samarbejde med forældrene og handler bl.a. om at understøtte forældrene i at være rollemodeller for positiv social adfærd. Ledere og personale oplever, at forældresamarbejdet om barnets sociale kompetencer til tider kan være udfordrende, og undersøgelsen viser, at der er en risiko for, at samarbejdet med forældrene kan blive ensidigt fokuseret på forældrenes roller og ansvar og i mindre grad på, hvordan det pædagogiske læringsmiljø i dagtilbuddet kan understøtte det enkelte barn i at indgå i sociale samspil. I den anden ende af kontinuummet har personalet fokus på at understøtte børnegruppen i at udvikle ønskelige og inkluderende sociale samværsformer. Her arbejder personalet især med at udvikle sociale spilleregler, forebygge mobning, fremhæve prosocial adfærd, dvs. positive handlinger, der gavner andre, hos børnene, fx ved at sige ”I samarbejder”. Undersøgelsen viser også, at konflikter på én og samme tid opfattes som udfordrende for en del børn i udsatte positioner og som en vigtig kilde til social læring. Personalet understøtter konflikthåndtering ved at:

1. Hjælpe børn med at forstå, hvad konflikten handler om
2. Vejlede til hensigtsmæssige reaktioner
3. Give værktøjer til at løse konflikter.



Undersøgelsen viser samtidigt, at dagtilbuddene ikke altid håndterer konflikterne så konstruktivt. Forhold som manglende fagligt fokus på konflikter, uopmærksomhed og travlhed kan føre til, at personalet håndterer konflikter overfladisk, og uden at børnene får hjælp af de tre understøttende greb, som personalet ellers fremhæver som brugbare.

### **Pædagogisk arbejde med leg**

I den styrkede pædagogiske læreplan fremhæves det, at ”Nogle børn kan have svært ved at få adgang til legefællesskaber, selvom de gerne vil deltage. Derfor må det pædagogiske personale løbende veksle mellem at gå foran, ved siden af og bag ved børnene med henblik på at understøtte børnenes deltagelse i legefællesskaber.” Undersøgelsen viser, at ledere og pædagogisk personale opfatter legen som helt central for børnenes deltagelse i dagtilbuddenes børnefællesskaber og som noget, som er vanskeligt for nogle børn at komme ind i, blive i og udøve indflydelse på. På tværs af dagtilbuddene er oplevelsen, at personalet i højere grad lykkes med at skabe lige deltagelsesmuligheder i den vokseninitierede leg, mens det lykkes i mindre grad i børnenes selvorganiserede leg.

Personalets pædagogiske arbejde med at sikre lige deltagelsesmuligheder i legen viser sig i et kontinuum af tilgange fra at understøtte barnets legekompeterencer til at facilitere leg i børnegruppen. I den ene ende af kontinuumet har personalet fokus på at understøtte det enkelte barns legekompeterencer, hvor det især handler om at øve populære rollelege, opøve forskellige indspark til at holde legen i gang og skabe fælles referencerammer for legen, som alle børn forstår.

I den anden ende af kontinuumet har personalet fokus på at facilitere leg i børnegruppen ved at indgå i legen i en deltagende rolle og give input til legen. Dette giver mulighed for at få legen til at glide og udvikle sig og dermed understøtte børnenes fortsatte deltagelse i legen.

Undersøgelsen viser, at der fremadrettet er et potentiale i:

1. At arbejde mere fokuseret med personalets faciliterende rolle i børnenes selvorganiserede leg
2. At personalet observerer leg for at få en øget indsigt, som afsæt for at handle hensigtsmæssigt i forhold til den leg, der ikke er velfungerende, og de børn der ikke deltager i legen
3. At arbejde videre med at sikre den vanskelige balancegang mellem facilitering af legen uden at forstyrre eller overtage legen, hvilket modsat intentionen kan risikere at ødelægge legen.

### **Pædagogisk arbejde med tilhørsforhold**

Barnets oplevelse af at høre til ses af ledere og personale som en central del af det pædagogiske arbejde med lige deltagelsesmuligheder i børnefællesskaber. Undersøgelsen viser, at det pædagogiske arbejde med at understøtte barnets tilhørsforhold kan opdeles i tre overordnede tilgange. I den første tilgang er der fokus på, at det enkelte barn oplever tilhørsforhold i relationen til den voksne. Her spiller personalet en central rolle i at bekræfte barnets betydning ved at få barnet til at føle sig velkommen samt set og hørt af den voksne. I den anden tilgang er fokus på, at barnet oplever tilhørsforhold til det formelle fællesskab, såsom stuen eller institutionen. Her er personalet optagede af at skabe bevidsthed om fællesskabet fx i forbindelse med samling. Den tredje tilgang handler om, at barnet oplever tilhørsforhold til de andre børn i børnefællesskabet. Personalet fokuserer her på at understøtte børnenes indbyrdes samspil og relationer, fx ved om morgenen at udpege en kammerat, der har ventet på én at lege med. Samlet set tegner der sig et billede af, at personalet er særligt optagede af den første tilgang, der handler om at understøtte det enkelte barns tilhørsforhold til den voksne, mens den tredje tilgang, hvor fokus er på barnets tilhørsforhold til og betydning for de andre børn, er mindre fremtrædende. I den styrkede pædagogiske læreplan står der, at ”børn i udsatte positioner skal være en betydningsfuld del af børnefællesskabet”. Med

det in mente kan man med fordel overveje, om dagtilbuddene skal øge deres fokus på at understøtte barnets tilhørsforhold til de andre børn.

## Lige deltagelsesmuligheder gennem pædagogisk organisering

Ledere og personale arbejder med at sikre lige deltagelsesmuligheder ved at organisere og strukturere hverdagen på bestemte måder. Undersøgelsen viser, at de særligt benytter sig af fire greb:

1. Forudsigelighed og gentagelser, fx brug af visualiseringer eller aktiviteter, som gentages ofte, såsom samling
2. Gruppeinddeling, fx i mindre grupper eller i aldersgrupper
3. Engagerende legemiljøer og fysisk nærhed blandt de yngste børn
4. Klar rollefordeling mellem voksne.

Undersøgelsen viser, at ledere og personale generelt lykkes med de fire greb, men at der også er udfordringer forbundet hermed, særligt i forhold til gruppeinddeling og klar rollefordeling mellem voksne.

På tværs af ledere og personale er der overordnet enighed om, at det skaber mere lige deltagelsesmuligheder, når man inddeler børnene i mindre grupper, hvilket også fremhæves som en brugbar tilgang i den styrkede pædagogiske læreplan. Dog viser undersøgelsen, at gruppeinddeling kan skabe positive rammer for samspil inden for gruppen, samtidigt med at det kan hæmme samspil og relationer med andre uden for gruppen. Der er samtidig variation i graden af pædagogiske overvejelser, der ligger bag inddelingen af børnene. I nogle situationer lykkes dagtilbuddene med at inddele ud fra nuancerede pædagogiske overvejelser og ved at være fleksible i deres organisering, mens de i andre situationer i højere grad lader ydre forhold som køn og alder være styrende for inddelingen af børnene uden tilstrækkelige pædagogiske overvejelser.

Undersøgelsen viser, at der er bred enighed om, at en klar rollefordeling er en velfungerende måde at sikre lige deltagelsesmuligheder, fx når en pædagog fordyber sig sammen med børnene, mens en anden pædagog har særlig fokus på, om andre børn har brug for hjælp og/eller er i periferien af fællesskabet. Undersøgelsen viser også, at dette ikke altid lykkes, og at det især kan være en udfordring for personalet på legepladsen at have en klar rollefordeling, der understøtter fagligt fokus og overblik, så børnene ikke er overladt til sig selv i for lang tid.

## 2 Indledning

Den styrkede pædagogiske læreplan trådte i kraft i den 1. juli 2018 og skal som udgangspunkt være implementeret den 1. juli 2020<sup>2</sup>. Børne- og Undervisningsministeriet har i den forbindelse igangsat en evaluering af kommunernes og dagtilbuddenes arbejde med den styrkede pædagogiske læreplan. Formålet med evalueringen er at opnå viden om, hvordan og i hvilket omfang dagtilbuddene arbejder med fokusområderne i den styrkede pædagogiske læreplan, samt hvordan kommunerne og dagtilbuddene arbejder med at implementere og realisere fokusområderne.

Evalueringen består af to undersøgelsesspor:

1. En spørgeskemaundersøgelse i kommuner og dagtilbud, som er gennemført umiddelbart efter lovens ikrafttrædelse, og som forventes gentaget i 2020 med henblik på at få viden om, hvordan kommuners og dagtilbuds arbejde med fokusområderne ændrer sig i perioden.
2. En række casestudier i daginstitutioner og dagplejen, som går i dybden med udvalgte temaer inden for den styrkede pædagogiske læreplan.

Denne undersøgelse omhandler spor 2.

### 2.1 Formål og undersøgelsesspørgsmål

Det overordnede fokus for spor 2 er dagtilbuddenes arbejde med børnefællesskaber og børn i udsatte positioner, som er to centrale elementer i det fælles pædagogiske grundlag i den styrkede pædagogiske læreplan. Fokus for undersøgelsen er udvalgt på baggrund af resultater fra spørgeskemaundersøgelsen fra spor 1, hvori dagtilbudsscheferne i 2018 vurderede, at dagtilbuddenes aktuelle praksis er tættest på intentionerne i den styrkede pædagogiske læreplan, bl.a. hvad angår børn i udsatte positioner. Samtidig vurderede daginstitutionslederne og dagplejepædagogerne, at de ville prioritere fokusområderne *børnefællesskaber* og *børn i udsatte positioner* i deres fremrettede arbejde.

---

<sup>2</sup> I forbindelse med håndteringen af COVID-19 blev de danske dagtilbud lukket ned og derefter gradvist genåbnet i foråret 2020. På grund af nedlukningen og den gradvise genåbning besluttede regeringen at give den ansvarlige myndighed, bestyrelse eller leder mulighed for at udskyde fristen for implementering af den styrkede pædagogiske læreplan, herunder offentliggørelse og evaluering af de lokale læreplaner

Analysen svarer på følgende spørgsmål:

1. Hvordan forstår pædagogiske ledere og pædagogisk personale begreberne *børn i udsatte positioner* og *børnefællesskaber*?
2. Hvordan arbejder dagtilbuddene med at sikre lige deltagelsesmuligheder for alle børn generelt og i børnefællesskaberne?
3. I hvilke sammenhænge oplever dagtilbuddene, at de lykkes hhv. godt og mindre godt med at skabe lige deltagelsesmuligheder generelt og i børnefællesskaberne? Og hvad er det i disse sammenhænge, som gør, at det fungerer hhv. godt og mindre godt?

## 2.2 Datagrundlag

Der er gennemført i alt 20 casestudier i vuggestue, børnehave og dagpleje. Casestudierne bestod af en kombination af observationer og interview med pædagogisk personale og ledere i daginstitutioner og dagplejen. For mere information se udvælgelseskriterier i appendiks A.

## 2.3 Det analytiske arbejde

Samtlige data er kodet inden for en tematisk ramme, et såkaldt *analytisk framework*. Denne form for kodning har gjort det muligt for projektgruppen at læse på tværs af 1) alle interviewdata, der siger noget om det samme tema eller delspørgsmål (fx ”Hvordan arbejder dagtilbuddene med at etablere pædagogiske læringsmiljøer, der understøtter lige deltagelsesmuligheder i børnefællesskaberne for alle børn?”), og 2) alle interview- og observationsdata, der knytter sig til et bestemt interview. Projektgruppen har anvendt frameworket til at gennemføre en systematisk, tematisk analyse af data grupperet under samme delspørgsmål/overskrift.

## 2.4 Læsevejledning

Rapporten består af fire kapitler.

Kapitel 3 udfolder ledernes og det pædagogiske personales forståelser af de to begreber: *børn i udsatte positioner* og *børnefællesskaber*. Kapitel 3 svarer på undersøgelsesspørgsmål 1.

I kapitel 4 er fokus på, hvordan ledere og personale dels definerer begrebet deltagelse, dels arbejder med at understøtte børnenes lige deltagelsesmuligheder i dagtilbuddets hverdag bredt set – lige fra i de voksenplanlagte aktiviteter til rutinesituationerne. Vi beskriver to overordnede tilgange, som personalet gør brug af i arbejdet med børnenes muligheder for deltagelse, hvor 1) den første tilgang sigter mod at sikre, at alle børnene får mulighed for at gøre det samme gennem kompenserende deltagelsesformer, og 2) den anden tilgang sigter mod, at børnene får mulighed for at deltage ved at gøre noget forskelligt gennem justering af aktiviteten. Kapitel 4 svarer på undersøgelsesspørgsmål 2 og 3.

I kapitel 5 sætter vi fokus på social udvikling, leg og tilhørsforhold, som ledere og personale beskriver som centrale områder for det pædagogiske arbejde med at understøtte lige deltagelsesmuligheder i børnefællesskabet. Kapitel 5 svarer på undersøgelsesspørgsmål 2 og 3.

I kapitel 6 ser vi nærmere på, hvordan ledere og personale arbejder med at sikre lige deltagelsesmuligheder ved at organisere og strukturere hverdagen ved hjælp af fire greb: 1) forudsigelighed og gentagelser, 2) gruppeinddeling, 3) engagerende legemiljøer og fysisk nærhed blandt de yngste børn og 4) klar rollefordeling mellem voksne. Kapitel 6 svarer på undersøgelsesspørgsmål 2 og 3.

Det er vigtigt at bemærke, at der ikke er tale om en undersøgelse af best practice. I stedet er fokus på at få en dybere viden om og konkrete eksempler på, hvordan *forskellige* dagtilbud oplever og arbejder med de dele af læreplanen, der handler om at skabe lige deltagelsesmuligheder for alle børn i børnefællesskaber. Analysen understøttes af praksis eksempler, som illustrerer nogle af de centrale pointer.

Pædagogisk personale dækker både over pædagoger, pædagogiske assistenter, medhjælpere og dagplejere. I notatet vil disse grupper for læsevenlighedsens skyld blive kaldt personale.

## 3 Forståelser af børn i udsatte positioner og børnefællesskaber

I dette kapitel sætter vi fokus på lederes og personales forståelser af begreberne *børn i udsatte positioner* og *børnefællesskaber*, som de kommer til udtryk i interviewene.

### 3.1 Børn i udsatte positioner

Når ledere og personale beskriver børn i udsatte positioner, bliver det tydeligt, at de ser arbejdet med at støtte disse børn som en vigtig del af deres pædagogiske arbejde. Undersøgelsen viser, at lederes og personales forståelse af børn i udsatte positioner knytter sig til årsager til udsathed og tegn på udsathed.

Nedenfor er uddrag fra den styrkede pædagogiske læreplan, der beskriver de lovgivningsmæssige definitioner af børn i udsatte positioner.

#### Uddrag fra den styrkede pædagogiske læreplan

##### Børn i udsatte positioner

”Med børn i udsatte positioner forstås en sammensat gruppe af børn, der fx kan være børn med en svag socioøkonomisk baggrund, børn med en fysisk eller psykisk funktionsnedsættelse, børn i risiko for at stå uden for fællesskabet mv. I lighed med andre børn lærer og udvikler børn i udsatte positioner sig i et fagligt kompetent pædagogisk læringsmiljø og i mødet med en velfunderet pædagogisk faglighed.”

”Det pædagogiske personale i dagtilbud har, sammen med andre relevante fagprofessionelle, et ansvar for at støtte børn med forskellige udfordringer og sikre, at alle børn deltager i fællesskabet. [...] At etablere et pædagogisk læringsmiljø for børn i udsatte positioner handler ikke om at trække et enkelt barn ud af det almene børnefællesskab for at lave en særligt tilrettelagt aktivitet med barnet. Det handler som udgangspunkt om, at børn i udsatte positioner skal udfordres og opleve mestring i forbindelse med blandt andet børne- og vokseninitierede lege og aktiviteter.”

”Alle børn i dagtilbud har krav på at blive stimuleret og blive mødt med positive forventninger. Det er afgørende, at det pædagogiske personale, på linje med forventningerne til de øvrige børn i dagtilbuddet, har positive forventninger til et barn i en udsat position. Børn i

udsatte positioner skal være en betydningsfuld del af børnefællesskabet, ligesom deres forældre er tilsvarende betydningsfulde i forældrefællesskabet. Nogle gange kan det være en fordel at give et udsat barn plads og rum til at være i en mindre gruppesammenhæng, hvor den voksne i højere grad har mulighed for at arbejde målrettet med barnets specifikke udfordringer, det være sig sociale, motoriske, sproglige udfordringer eller andet. Det kræver en skarp opmærksomhed hos det pædagogiske personale og ledelsen på alle børns trivsel, læring, udvikling og dannelse gennem tilrettelæggelse af trygge pædagogiske læringsmiljøer.”

Kilde: Den styrkede pædagogiske læreplan, 2018, s. 26.

### 3.1.1 Tre hovedårsager til, at børn er i en udsat position

Undersøgelsen viser, at ledere og personale opdeler årsager til, at børn kan være i udsatte positioner, i tre hovedkategorier. Årsagerne knytter sig hhv. til 1) barnets familiebaggrund, 2) barnet selv og 3) barnets omgivelser i dagtilbuddet.

#### Årsager, der knytter sig til barnets familie

Gennemgående beskriver ledere og personale forskellige årsager til, at et barn er i en udsat position, der hænger sammen med barnets familie. Det kan være børn, der vokser op i familier, som ledere og personale beskriver som socialt udsatte med dertilhørende færre ressourcer eller mindre overskud. Det kan også være børn, der vokser op med forældre som ”mangler forældreevne”.

Ledere og personale kobler socialt udsatte familier sammen med faktorer som dårlig økonomi, misbrug, psykisk sygdom og traumer. Disse årsager beskriver ledere og personale som længerevarende. Det kan komme til udtryk i dagtilbuddet ved, at barnet er mere utrygt, ikke har noget skiftetøj med eller har en madpakke, der sammenlignet med de andre børns er anderledes. De færre ressourcer kan også komme til udtryk ved manglende forældreevne, så et barn fx starter i dagtilbuddet uden at have lært at holde på en kop eller spise selv i en alder, hvor det ellers er forventeligt.

Selvom ledere og personale kobler manglende forældreevne til socialt udsatte forældre, beskriver de det også som et karakteristikum, der går igen hos andre grupper af forældre. Manglende forældreevne er i disse tilfælde kendetegnet ved, at forældre sætter deres egne behov før barnets, fx ved at forældrene har for meget fokus på egen karriere frem for på barnet og derfor sender det i dagtilbud for mange timer om dagen. Der kan også være tale om forældre, som sender barnet i dagtilbud, mens de selv har fri. Manglende forældreevne kan med andre ord både gælde for det, der anses som mere velstillede forældre, og det, der beskrives som socialt udsatte forældre. Dette medfører, at forældrenes sociale status ikke nødvendigvis er afgørende for børnenes trivsel i dagtilbuddet.

Ledere og personale nævner også akut opstående problematikker i familien som årsager, der kan gøre, at barnet kommer i en udsat position i en kortere periode. Det kan være årsager som skilsmisse, midlertidig sygdom hos forældre, dødsfald i familien, en ny lillebror eller lillesøster eller bedsteforældre, der flytter længere væk. Det kan også handle om forældre, der er tilflyttere, og som derfor endnu ikke har et netværk i lokalmiljøet og blandt de andre forældre, hvilket bl.a. kan hindre legetaftaler for barnet, og at barnet i det hele taget har et socialt liv sammen med andre børn uden for dagtilbuddet. Disse problematikker kan siges at vise en udvidet forståelse af årsager til, at et barn kan befinde sig i en udsat position i forhold til, hvad der beskrives i den styrkede pædagogiske læreplan.

### Årsager, der knytter sig til barnet selv

Ledere og personale nævner forskellige karakteristika ved barnet som årsager til, at barnet kan være i en udsat position over længere tid. Det kan være fysiske funktionsnedsættelser, psykiatriske diagnoser, psykiske traumer eller personlighedstræk som fx et hidsigt temperament. Ledere og personale siger også, at et barn kan være i en udsat position, hvis det ikke har et alderssvarende sprog eller mangler sociale kompetencer, som fx kan komme til udtryk ved, at barnet overskrider andre børns grænser. Det kan gøre det svært for barnet at give udtryk for sine følelser og tage hensyn til andre, hvilket kan hindre deltagelse i hverdagen og i det sociale samspil.

Ledere og personale beskriver også midlertidige og hurtigt forbigående årsager, som knytter sig til barnet selv. Det kan være, hvis et barn af den ene eller den anden årsag ikke har så meget overskud en dag. Det bliver ikke uddybet, hvad det manglende overskud kan skyldes. Pointen er, at de i disse tilfælde ser barnets nuværende, midlertidige tilstand som årsagen til, at det befinder sig i en udsat position. En leder siger:



For mig, så kan det være børn, der er i en udsat position den ene dag og ikke er det den næste dag. De er ikke statiske på den måde. Man kan i virkeligheden være i en udsat position om formiddagen og ikke om eftermiddagen.

Citatet illustrerer en meget bred forståelse af børn i udsatte positioner, som kan risikere at udvide begrebet og derved gøre det vanskeligt at målrette indsatser, der sikrer lige deltagelsesmuligheder for de børn, som har allermest brug for det. Dog er det vigtigt at bemærke, at den brede forståelse findes side om side med forståelsen af, at jo længere tid et barn er i en udsat position, des mere udsat bliver barnet. Dette fokus på varigheden af udsathed skærper netop blikket for, hvilke børn der særligt kan ses som værende i udsatte positioner og på den måde være i risiko for ikke at være en aktiv del af dagtilbuddets hverdag og børnefællesskaber.

### Årsager, der knytter sig til de omgivelser, barnet er en del af i dagtilbuddet

Situationer og forhold i dagtilbuddet bliver i interviewene også beskrevet som en mulig årsag til, at børn er i udsatte positioner, om end disse årsager beskrives i mindre udtalt grad end de foregående. Det kan enten handle om organisatoriske forhold, særligt udfordrende tidspunkter på dagen eller relationelle forhold i børnegruppen. Ledere og personale ser disse forhold som kontekstuelle – dvs. at det, barnet bringer med sig ind i dagtilbuddet, ikke kan forstås isoleret set, men i stedet bliver bragt i spil på bestemte måder i relation til de mulighedsbetingelser, dagtilbuddet stiller til rådighed.

Organisatoriske årsager til, at børn befinder sig i udsatte positioner, har både at gøre med den daglige praksis og med ændringer i denne og i dens rutiner, som påvirker og kan gøre barnet utrygt. Det kan handle om, hvordan forskellige aktiviteter og rutiner generelt bliver introduceret og rammesat, hvor børnene kan have svært ved at afkode, hvad der forventes af dem. Eller det kan handle om, at barnet grundet sygdom eller ferie i en periode skal i gæstedagpleje, hvor det ikke kender gæstedagplejeren eller de andre børn så godt.

Ledere og personale nævner desuden, at der er særligt udfordrende tidspunkter på dagen, der kan medvirke til, at barnet kan komme i en udsat position. Hvis barnet fx har svært ved at sige farvel til sin mor eller far eller har brug for ekstra hjælp til at komme ind i legen med de andre børn, kan aflevering være et tidspunkt, hvor barnet kan komme i en udsat position.

Relationelle forhold i børnegruppen bliver også beskrevet som en mulig årsag til, at børn er i udsatte positioner. Det kan både handle om dynamikker i børnegruppen, hvor børnene grundet bl.a. alder ikke har de samme interesser eller endnu ikke kan de samme ting og derfor heller ikke kan



finde sammen med andre børn om noget fælles. Det kan også være, at barnets bedste ven er bortrejst i en periode, hvilket gør, at barnet oplever ikke at have nogen at lege med.

### 3.1.2 Kendskab til barnet er afgørende for vurdering af, hvorvidt det er i en udsat position

Det kræver ifølge ledere og personale et godt kendskab til barnet at kunne vurdere, hvorvidt dets adfærd er udtryk for, at det befinder sig i en udsat position eller ej. Kendetegn på udsathed er derfor heller ikke universelle, men må ses i relation til det enkelte barn. Hos ét barn kan det, at barnet trækker sig fra fællesskabet, være et tegn på, at det befinder sig i en udsat position, mens andre børn kan have brug for at trække sig fra fællesskabet i kortere eller længere tid, uden at det skal betragtes som problematisk. Det kan skyldes, at barnet har brug for ro nu og her, eller fordi det generelt ikke har det samme behov for social interaktion som andre børn, hvilket bliver italesat som et personlighedstræk hos barnet. Som en pædagog beskriver det:



Er det et barn i en udsat position, eller skal vi respektere, at det er personlighed? Nogle kan være i et fællesskab ti timer i træk fra kl. 7-17. Når de bliver hentet, har de det fint. De blomstrer og trives. Men nogle børn bliver et stykke tid og trækker sig tilbage, og så igen et stykke tid i fællesskab, og så trækker de sig tilbage.

At kunne spotte et barn i en udsat position bliver på den måde italesat som en vanskelig vurdering, der baserer sig på komplekse forhold og omfattende viden om både barnet og dets kontekst. Vurderingen trækker på den ene side på en forestilling om, at deltagelse i børnefællesskaber er entydigt godt, og på den anden side på en forestilling om, at børn har forskellige behov og præferencer, der er vigtige at have med i sin vurdering af, hvornår det at trække sig er et tegn på udsathed eller ej. Eksklusion fra fællesskabet af de andre børn bliver imidlertid koblet til det at være i en udsat position uafhængigt af barnets præferencer – fx ved at barnet bliver drillet, udelukket fra legen eller decideret mobbet.

At vurdere, hvorvidt et barn er i en udsat position, handler også om at have et godt kendskab til barnet over tid for at se, om barnets adfærd ændrer sig u hensigtsmæssigt. Det kan fx handle om, at barnet begynder at slå, bide eller skubbe de andre børn, at barnet trækker sig fra de andre, pludseligt græder meget eller måske viser et større behov for en tæt voksenkontakt. Ledere og personale nævner i den sammenhæng, at det samlede omfang af u hensigtsmæssige ændringer i barnets adfærd har betydning for, i hvor høj grad barnet er i en udsat position. Jo flere eller større ændringer, des mere udsat mener ledere og personale, at barnet er.

### 3.1.3 Børn i udsatte positioner – et begreb i udvikling?

Den måde, ledere og personale taler om børn i udsatte positioner på, viser en stor variation i forståelsen af, hvad det vil sige at være i en udsat position. En forståelse er, at det at være i en udsat position primært skyldes længerevarende forhold, som knytter sig til barnets familie (fx misbrug eller manglende forældre) eller det enkelte barn (fx psykiatriske diagnoser eller manglende sociale kompetencer). Denne forståelse bliver underbygget af, at ledere og personale giver udtryk for, at de ikke er vant til at bruge begrebet *børn i udsatte positioner* i deres hverdag, men at de i stedet – som en leder formulerer det – anvender dagligdagsord som eksempelvis ”børn med udfordringer”, ”børn med problemer”, ”børn, der har det svært” og ”sårbare børn” – eller mere specifikt ”børn med motoriske problemer”, ”børn med handicap” eller ”socialt svært stillede børn”. Disse betegnelser knytter sig netop tæt til årsager relateret til barnet selv eller familien.

En anden forståelse af begrebet er, at det at være i en udsat position skyldes barnets omgivelser i dagtilbuddet (fx dynamikken i børnegruppen eller rammesætningen for en given situation). Det interessante er, at ledere og personale i interviewene veksler mellem, hvilken forståelse de primært taler ud fra.

De to forståelser afspejler således ikke, at forskellige dagtilbud eller forskellige personaler nødvendigvis har forskellige forståelser af begrebet, men derimod at begrebet i sig selv forstås bredt af både ledere og personale. Det virker dog ikke tilfældigt, hvornår ledere og personale taler ud fra hhv. den ene og den anden forståelse. I interviewene viser der sig et mønster, når ledere og personale starter med at fortælle, at der kan være mange årsager til, at børn er i udsatte positioner, og derefter beskriver disse på baggrund af børnenes familieforhold eller karakteristika ved børnene selv. Når ledere og personale spørges yderligere ind til, hvad der kendetegner børn i udsatte positioner, skifter de forståelse og uddyber begrebet ved at pege på kontekstuelle forhold, der knytter sig til den hverdag, barnet er en del af i dagtilbuddet. Senere i interviewet spørges ledere og personale ind til, hvordan de arbejder med at understøtte børn i udsatte positioner og deres deltagelse i fællesskabet. Her er det forskelligt, om de skifter tilbage til den første forståelse, hvor udsathed primært knyttes til længerevarende forhold hos familien eller barnet selv, eller om de taler videre ud fra den mere kontekstuelle forståelse. En gruppe af ledere og personale vender således tilbage til forståelsen af, at det er barnet selv, som har udfordringer, eller at barnet skal "rummes" inden for dagtilbuddets rammer, mens udtalelser om, at rammerne i sig selv også kan være med til at skabe udsatte positioner for børnene, i mindre grad bliver italesat og sjældnere uddybet ved hjælp af konkrete eksempler. En anden gruppe af ledere og personale taler derimod om, hvordan rammerne i dagtilbuddene er med til hhv. at understøtte eller hæmme børnenes deltagelse og dermed i sig selv kan være med til at skabe udsatte positioner.

At ledere og personale veksler frem og tilbage mellem begge forståelser, når de taler om børn i udsatte positioner, kan være et udtryk for, at selve begrebet er i stadig udvikling. Det bliver underbygget af, at både ledere og personale i interviewene nævner, at begrebet *børn i udsatte positioner* ikke er et begreb, de er vant til at bruge i deres hverdag.

## 3.2 Børnefællesskaber



Det er det nye sort. Det er dét, vi alle sammen taler om lige nu.

Ovenstående citat stammer fra en leder, som er blevet spurgt om sin forståelse af børnefællesskaber. Det beskriver en aktuel opmærksomhed på børnefællesskaber i dagtilbud. En gruppe af ledere og personale beskriver denne opmærksomhed som et skift i fokus over tid fra det enkelte barn til børnegruppen. En anden gruppe af ledere og personale taler om, at der altid er blevet arbejdet med børnenes samspil, men at det nu blot har fået et nyt navn – nemlig *børnefællesskaber*.

Nedenfor er uddrag fra den styrkede pædagogiske læreplan, der beskriver de lovgivningsmæssige definitioner af et børnefællesskab.

## Uddrag fra den styrkede pædagogiske læreplan

### Børnefællesskaber

”Al leg, dannelse og læring sker i børnefællesskaber, som det pædagogiske personale fastsætter rammerne for. Relationer og venskaber er afgørende, hvor alle børn skal opleve at være en del af fællesskabet og blive respekteret og lyttet til.”

”I dagtilbud indgår børn i et socialt fællesskab sammen med andre børn og voksne. De konkrete børn og det pædagogiske personale, der er til stede i dagtilbuddet, er fælles om at skabe det sociale rum, hvorigennem de enkelte børn lærer og udvikler sig. Sammen med det pædagogiske personale har de andre børn betydning for, hvilke erfaringer det enkelte barn gør sig, når det er i dagtilbuddet.”

”Dagtilbuddets børnefællesskaber skal også skabe rum for, at børn kan etablere venskaber på tværs af alder, køn og kultur, og at mobning forebygges.”

”Børn i udsatte positioner skal være en betydningsfuld del af børnefællesskabet, ligesom deres forældre er tilsvarende betydningsfulde i forældrefællesskabet.”

Kilde: Den styrkede pædagogiske læreplan, 2018, s. 21 og 26.

### Hvad er et børnefællesskab?

Ledere og personale udtrykker forskellige forståelser af, hvad et børnefællesskab er – ikke mindst set i relation til, hvem der er en del af børnefællesskaberne. En gruppe af ledere og personale definerer børnefællesskabet som samspil og relationer børnene imellem. En anden gruppe skelner ikke mellem børnefællesskaber og andre fællesskaber – fx stuefællesskabet – i dagtilbuddet, hvor de voksne derved også indgår som centrale deltagere i børnefællesskabet. En pædagog forstår eksempelvis børnefællesskabet som et begreb, der også dækker over hele institutionsfællesskabet:



Jeg tænker, at børnefællesskabet også er det fællesskab med både børn og voksne, så det er hele institutionens fællesskab.

Andre beskriver børnefællesskabet som stuefællesskabet mellem børn og voksne. Som det var tilfældet med begrebet *børn i udsatte positioner*, har vi altså igen at gøre med en meget bred forståelse af børnefællesskaber på tværs af dagtilbuddene.

Ud fra interviewene med ledere og personale kan vi identificere fire gennemgående kendetegn ved børnefællesskaber:

1. Man er sammen om ”noget” i børnefællesskaber
2. Børnefællesskaber bliver initieret af børn, af voksne eller af begge grupper
3. I velfungerende børnefællesskaber er samværsformen positiv
4. Børnefællesskaber er et udviklings- og læringsrum for børnene.

## Man er sammen om ”noget” i børnefællesskaberne



Det første billede, jeg får, er, at der er nogle børn, der er samlet om noget, som de har fælles interesse for.

Sådan siger en leder om børnefællesskaber. Citatet beskriver, at børnefællesskaber handler om, at børn er sammen om noget fælles – sammen om et ”fælles tredje”, som en anden leder formulerer det. Det kan være med afsæt i en fælles interesse, som kan være alt lige fra noget bestemt legetøj såsom LEGO til at lege med mudder eller at danse sammen. Det fælles kan også handle om en tæt relation til en gruppe andre børn dannet over tid. Det fælles tredje kan således være til stede i de små fællesskaber i mindre grupper, men også i de store fællesskaber på stueniveau og på tværs af hele dagtilbuddet, hvor det fælles tredje i sidstnævnte tilfælde knyttes sammen med at have en fælles identitet, fx etableret gennem fælles traditioner. Her er de voksne italesat som en væsentlig del af børnefællesskabet, og for en gruppe af ledere og personale er det særligt denne sidstnævnte forståelse af børnefællesskaber, som de refererer til, når de bliver spurgt til deres forståelse af begrebet.

Børnefællesskaber kan ifølge ledere og personale både være omskiftelige og længerevarende. Omskiftelige, fordi de kan være koblet til enkelte aktiviteter, lege og for den sags skyld også til specifikke situationer som fx køen til toilettet. Længerevarende, fordi det, børnene mødes om, også kan være baseret på længerevarende relationer og tilhørsforhold.

## Børnefællesskaber bliver initieret af børn, af voksne eller af begge grupper

Der er stor variation i lederes og personales forståelser af, hvordan børnefællesskaber opstår. En gruppe af ledere og personale beskriver børnefællesskaber som noget, der opstår børnene imellem. En anden gruppe tillægger personalet en central rolle i at skabe børnefællesskaber for børnene. Endelig er der en gruppe, som trækker på begge forståelser i deres beskrivelser af, hvordan børnefællesskaber opstår.

I den forståelse, hvor børnene selv skaber børnefællesskaberne, taler ledere og personale om, at børn naturligt søger fællesskaber. Ledere og personale beskriver, at børnene allerede fra en tidlig alder har en naturlig interesse for hinanden og for at interagere med og røre ved hinanden. Børn bliver beskrevet som flokdyr, der instinktivt søger hinanden i børnefællesskaber. Det betyder også, at de af sig selv danner fællesskaber med hinanden. En pædagog beskriver det på denne måde:



De danner selv børnefællesskaber lige fra vuggestarten, når de interagerer med hinanden, bare når de kigger på hinanden, begynder de at røre hinanden. Det første kys, de laver med åben mund. De prøver at kysse, ligesom spise hinanden. Så danner de fællesskaber.

Ud over en naturlig interesse for hinanden beskrives også andre afsæt for, at børnefællesskaber opstår. Et perspektiv er, at nogle børn har en særlig god kemi, som gør, at de bliver tiltrukket af hinanden og appellerer til hinanden. Et andet og nært beslægtet perspektiv handler om, at børnene ligner hinanden ved fx at have fælles interesser, som gør, at de søger hinanden og finder sammen i børnefællesskaber. Et tredje perspektiv er, at et børnefællesskab kan opstå og fungere, ved at børnene indtager forskellige positioner i samspillet. Fx kan et barn finde tryk ved at indtage en iagttagende position og derfor søge sammen med andre børn, der i højere grad indtager initiativtagende positioner, og omvendt.

Ikke alle ledere og personaler forstår imidlertid børnefællesskaber som noget, der primært er børneinitieret. Når personalet skaber børnefællesskaber for børnene, handler det om, at personalet gør et forarbejde og tilrettelægger hverdagen og læringsmiljøet, så det er trygt for børnene at deltage, og så de bliver inspireret og inviteret til at deltage i børnefællesskaber, fx i form af at mødes

om fælles interesser og i leg. En leder omtaler den voksnes betydning for, at børnefællesskaber opstår, således:



Det kræver også, at der er nogle voksne, som har gjort rigtig meget forarbejde, og jeg ser det mere, som at voksenarbejdet skaber vejen til, at der opstår børnefællesskaber.

Når ledere og personale forstår børnefællesskaber som noget, der både kan være børne- og vokseninitieret, beskriver de, at personalet må tilpasse deres rolle til den aktuelle aktivitet eller situation og til den aktuelle børnegruppe ved enten af være igangsættende eller ved at give plads til børnenes egne samspil. På den måde gives der både plads til, at børnefællesskaber kan opstå spontant og rammesættes af personalet.

### **I velfungerende børnefællesskaber er samværsformen positiv, og børnene lærer noget af hinanden**

Børnefællesskaber er karakteriseret ved forskellige samværsformer, der kan være velfungerende eller dårligt fungerende, og at sidstnævnte derfor skal have hjælp til at komme på rette spor igen. I de velfungerende børnefællesskaber føles det godt for børnene at deltage, de får noget positivt ud af det, og de lærer noget af hinanden. Som en pædagog formulerer det:



Det er noget, som er rart og giver noget positivt til de andre, og de lærer af hinanden.

Citatet illustrerer, at et børnefællesskab fungerer godt, når børnene formår at omgås hinanden, så det er rart for alle. Det bliver uddybet med, at børnene i velfungerende børnefællesskaber ser hinanden, udviser empati over for hinanden og hjælper hinanden. Det kommer dog ifølge ledere og personale ikke af sig selv. Derfor bliver børnefællesskaber også italesat som et socialt udviklings- og læringsrum, hvor børnene kan lære af hinanden. Fx kan børnene lære sociale kompetencer (fx at respektere hinandens grænser) og sprog. Det pædagogiske arbejde med at udvikle børnenes sociale kompetencer uddybes i kapitel 4.

Det positive samvær i børnefællesskaberne kobles også tæt til, at børnene er ligeværdige, og at de kan spejle sig og prøve sig selv af i samværet med de andre børn. En leder udtrykker det således:



Jeg tænker, at det er i børnefællesskaberne, hvor børn møder børn ligeværdigt. Et sted, hvor børn har mulighed for at udfolde sig og udvikle og lære og lege, og hvor de får lov til at eksperimentere. Hvor de spejler hinanden, de går efter hinanden. Der, hvor børnenes øjne lyser. Det tænker jeg i høj grad er vigtigt i et børnefællesskab.

### **Børnefællesskaber styrker selvværd og medbestemmelse – nu og på sigt**

Ledere og personale tillægger børnefællesskaberne stor betydning for børnene – både nu og her og på længere sigt. Børnefællesskabers betydning bliver blandt andet beskrevet, som at børnene gennem børnefællesskaber oplever et positivt tilhørsforhold til andre børn og til de voksne, og de oplever fx at "være en del af noget større", "at have venner" og "blive set og værdsat". Derudover er det et perspektiv blandt ledere og personale, at børn gennem deltagelse i velfungerende børnefællesskaber med positive samværsformer får medindflydelse på dagtilbuddets udformning. Det handler bl.a. om, at børn bliver tildelt medbestemmende positioner under samling – fx i form af at vælge, hvilke sange der synges – og de bliver set som kulturskabende, fx gennem leg, hvor de er med til at forme dagtilbuddets hverdag gennem dét, de leger. Det pædagogiske arbejde med lige netop tilhørsforhold og medindflydelse uddybes i kapitel 4.

Børnefællesskabers betydning bliver samtidig italesat i et fremtidsperspektiv, dvs. at børns deltagelse i børnefællesskaber i dagtilbud får en positiv betydning for deres liv på sigt. Ledere og perso-

nale beskriver deltagelse i et børnefællesskab og i fællesskaber i det hele taget som en forebyggende faktor for senere isolering eller ensomhed. Dette kobler de sammen med, at deltagelse i børnefællesskaber kan bidrage til et grundlæggende positivt selvværd og give barnet sociale kompetencer til at indgå i fællesskaber – også senere i livet.



## 4 Pædagogisk arbejde med at sikre lige deltagelsesmuligheder i rutiner og aktiviteter

I dette kapitel stiller vi skarpt på, hvordan ledere og personale dels forstår begrebet deltagelse, dels arbejder med at understøtte børnenes lige deltagelsesmuligheder i dagtilbuddets hverdag bredt set – lige fra i de voksenplanlagte aktiviteter til rutinesituationer. Vi beskriver to overordnede tilgange, som personalet gør brug af i arbejdet med børnenes muligheder for deltagelse: 1) at sikre, at alle børnene får mulighed for at gøre det samme gennem kompenserende deltagelsesformer, samt 2) at sikre, at børnene får mulighed for at deltage ved at gøre noget forskelligt gennem justering af aktiviteten. Derudover sætter vi til sidst i kapitlet fokus på de forskellige udfordringer og dilemmaer, der opstår i arbejdet med lige deltagelsesmuligheder, som de kommer til udtryk i interviews og under observationerne.

Nedenfor er uddrag fra den styrkede pædagogiske læreplan, der beskriver de lovgivningsmæssige definitioner af deltagelse.

### Uddrag fra den styrkede pædagogiske læreplan

#### Deltagelse

”Det pædagogiske personale i dagtilbuddet skal invitere barnet til at være aktivt deltagende, så barnet selv er med til at skabe sin læring og konkrete deltagelse i demokratiske sammenhænge, som personalet er ansvarligt for at skabe.”

”Gennem deltagelse i fællesskaber får børnene grundlæggende erfaringer med at indgå i, høre til og navigere i disse og en forståelse af demokrati og demokratiske processer.”

”Børn øver sig i deltagelseskompetence ved at balancere mellem iagttagende og mere initiativtagende positioner i de forskellige aktiviteter og relationer, de indgår i.”

”Samtidigt må læringsmiljøet være et demokratisk fællesskab, der sikrer deltagelsesmuligheder for alle børn, og hvor børn oplever sig selv som en aktiv del af beslutningsprocesser ud fra erfaringsniveau og formåen.”

Kilde: Den styrkede pædagogiske læreplan, 2018, s. 17, s. 46.

## 4.1 Bred forståelse af deltagelse

På tværs af interviewmaterialet træder deltagelse frem som en grundlæggende værdi i det pædagogiske arbejde. Børn italesættes som sociale væsner, der har brug for hinandens og de voksnes selskab og nærhed for både at trives, lære, udvikle sig og dannes, hvad enten det gælder deltagelse i voksenstyrede, planlagte aktiviteter eller i fri leg med andre børn. Deltagelse er i denne optik både meningsfuld og udbytterig for det enkelte barn. Derfor er det også vigtigt for ledere og pædagogisk personale, at alle børn er deltagende i dagtilbuddets hverdag. Det er imidlertid ikke let for ledere og personale at sætte ord på, hvad deltagelse eller manglende deltagelse er. Det er noget, de skal tænke længe over, før de svarer. Desuden er de heller ikke enige om, hvad der skal til, for at personalet kan vurdere, om et barn er deltagende, dvs. hvilke tegn der definerer hhv. deltagelse og manglende deltagelse.

Ledernes og personalets beskrivelser af deltagelse varierer fra brede og diffuse fremstillinger til meget konkrete og snævre eksempler på deltagelse. De mere diffuse beskrivelser af deltagelse indebærer eksempler, såsom at børnene har ”lys i øjnene”, ”er glade” og ”er afslappede”. De mere konkrete tegn på deltagelse er eksempelvis, at børnene ”laver fagter”, ”er opsøgende” og ”bidrager med egne initiativer og idéer”. I relationen til den voksne kan tegn på deltagelse være, at barnet ”forholder sig aktivt til de ting, de voksne præsenterer”, og – som et mere konkret tegn – at den voksne har øjenkontakt med barnet. I interaktionerne mellem børnene kan konkrete tegn på deltagelse være, at børnene leger med andre børn og spejler de andre børn kropsligt ved fx at løbe efter, når de andre løber.

Ledere og personale har ligeledes vanskeligt ved at sætte ord på, hvad de anser for manglende deltagelse, og hvordan dette konkret viser sig. De beskriver forskellige tegn koblet til barnets generelle mistrivsel, såsom et barns tristhed, uro, utryghed og ubehag eller et øget behov for voksenkontakt og omsorg. Manglende deltagelse kan også komme mere konkret til udtryk ved, at børnene fx siger, at de ikke vil være med, eller ved, at de viser kropslige tegn, såsom at de kigger væk, vender ryggen til, eller fjerner sig fysisk ved fx at gemme sig. Manglende deltagelse bliver desuden af nogle beskrevet som, når børn forholder sig passivt og observerende i en aktivitet eller leg ved fx at indtage en til-skuerposition, stå på sidelinjen og kigge på, mens det for andre godt kan være et udtryk for deltagelse som led i en iagttagende position.

Der er forskel på, om ledere og personale taler om manglende deltagelse i forhold til aktiviteter eller leg. I forhold til den fri leg beskriver ledere og personale, at tegn på manglende deltagelse kan være, at barnet bliver afvist eller selv afviser invitationer fra andre børn, at barnet ikke har en funktion i legen, eller at barnet ikke viser de andre børn opmærksomhed. I forhold til aktiviteter beskriver ledere og personale, at tegn på manglende deltagelse kan være børn, der finder på andre lege eller på anden måde vender opmærksomheden væk fra aktiviteten. Her lægger personale og ledere vægt på, at manglende deltagelse er adfærd, der forstyrrer den fælles aktivitet. Det kan være børn, som larmer, er urolige, udadreagerende, snakker eller fjoller. Det vil sige, at nogle af de tegn, som ellers kan beskrive deltagelse i andre typer situationer (fx at snakke med de andre børn) under de voksenstyrede aktiviteter, kan blive til udtryk for manglende deltagelse. Forståelserne af, hvad der er deltagelse og manglende deltagelse hænger således sammen med den specifikke kontekst.





## 4.2 To tilgange til at sikre lige deltagelsesmuligheder

Personalet anvender forskellige tilgange til at understøtte lige deltagelsesmuligheder i dagtilbudets hverdag bredt set. Tilgangene kan overordnet opdeles i to typer: 1) En tilgang, som sigter mod at sikre, at alle børnene får mulighed for at gøre det samme ved hjælp af kompenserende deltagelsesformer, og 2) en tilgang, som sigter mod, at børnene får mulighed for at deltage ved at gøre noget forskelligt gennem justering af aktiviteten. Ledere og personale arbejder typisk med begge typer tilgange, og de oplever generelt, at de lykkes med de to tilgange, selvom det varierer, hvor dagtilbuddenes primære fokus ligger.

### 4.2.1 Alle skal have mulighed for at gøre det samme

Ledere og personale beskriver, at de arbejder med at tilrettelægge aktiviteter, hvor alle børn har mulighed for at deltage på samme måde. Der er forskellige greb til dette. Et greb er at sænke barren for aktiviteterne, så alle børn kan deltage med de forudsætninger, de har. Et andet greb er at sænke forventningerne til aktivitetens varighed, så alle børn har mulighed for at holde koncentrationen gennem hele aktiviteten, mens et tredje greb er at sikre, at alle børn kan deltage ved at bruge de såkaldte *konkreter* i aktiviteterne, altså konkrete ting. En pædagog giver et eksempel på, hvordan de indretter morgensamling med en sangkuffert med konkrete ting i, netop så de yngste børn, der endnu ikke kan formulere deres ønsker, har mulighed for at deltage på lige fod med andre børn:



Så sørger vi også for at skabe nogle fællesskaber, hvor man kan deltage, selvom man ikke har nogen forudsætninger for at kunne sige: ”jeg vil gerne synge den med koen”. Så har vi nogle konkrete. Så kan man trække koen op af en kuffert i stedet og på den måde være en del af at vælge, hvilken sang vi skal synge.

Som led i samme tilgang arbejder personalet også med at tilpasse den voksnes rolle under aktiviteterne til barnets behov. Det kan fx være ved at holde et barn, der er mere tilbageholdende, i hånden under en aktivitet, sidde ved siden af et barn med uro i kroppen til samling, vise børnene, hvordan en aktivitet skal udføres, ved selv at deltage aktivt og opmuntre børnene til at deltage ved at rose dem.

## Praksisfortælling



### Samme måde at deltage på: Charlotte får hjælp til at deltage

I gymnastiksalen leger børn og voksne katten efter musen, hvor børnene skiftes til at være hhv. mus og katte. Kattene skal fange musene. Undervejs i aktiviteten bliver det pigen Charlottes tur til at være kat. Det er tydeligt, at hun føler sig utryk i situationen, og hun henvender sig til ANDREAS, som er pædagog på stuen, og hvisker til ham, at hun ikke vil være kat. ANDREAS spørger hende, om hun vil være kat, hvis han er det sammen med hende, og det vil Charlotte gerne. Med ANDREAS i hånden løber Charlotte afsted og fanger mus.

*Ved at træde til som voksen og med sin tætte tilstedeværelse gøre barnet tryk, understøtter ANDREAS Charlottes deltagelse i aktiviteten, sådan at hun kan deltage på lige fod med de andre børn.*

## 4.2.2 Børn skal have mulighed for at deltage på forskellige måder

Ledere og personale fortæller, at de arbejder med at sikre lige deltagelsesmuligheder for alle børn ved at tilrettelægge aktiviteter og rutiner, så børnene får mulighed for at deltage på forskellige måder. Der er dog varierede forståelser af, hvad dette vil sige. En gruppe af ledere og personale sidestiller det at kunne deltage på forskellige måder med at kunne bevæge sig ind og ud af aktiviteten. Denne forståelse kommer fx til udtryk i følgende citat fra en pædagog:



”Hvis de trækker sig, så trækker de sig. Hvis de ikke har lyst til at være med til teaterforestilling, så skal de ikke det. Hvis de hellere vil kigge. [...] Det dér med, at vi differentierer meget, sådan er det jo hele tiden.”

En anden gruppe af ledere og personale sidestiller det at kunne deltage forskelligt med at kunne indtage og veksle mellem forskellige positioner og roller i aktiviteten. En pædagog udtrykker det således:



Det er en pædagogisk bagdør, man giver hele tiden for at forudsætte, at alle børnene er med, i stedet for at man siger ’så må du sidde derhenne’. Så er man ikke en del af fællesskabet. Men vi får dem med, om så det er, at vi skal slå kolbøtter, og der er nogle, der ikke kan. Så triller man i stedet for.

De to forståelser skaber forskellige afsæt for det pædagogiske arbejde med at sikre, at børnene får mulighed for at deltage på forskellige måder. Hvor den første forståelse lægger op til at tilrettelægge aktiviteter med valgfri deltagelse og mulighed for pauser, lægger den anden forståelse op til at tilrettelægge aktiviteter, hvor børnene kan indtage forskellige roller undervejs.

Ser vi på de konkrete greb, ledere og personale anvender, handler det bl.a. om at give børnene forskellige veje ind i og ud af deltagelse med fokus på, at børnene skal have mulighed for at se det, der sker, før de selv kaster sig ud i det. Samtidig skal der være plads til, at børnene kan tage pauser undervejs, hvis de har brug for det. Som en pædagog beskriver det:



Bare det at kunne gå på pause i en periode. At sige 'nu kan jeg godt se, at det bliver svært for dig'. Det er okay at holde en pause og ikke være deltagende, indtil man er klar igen, og så er det okay at hoppe med igen.

### Forskellige opgaver og roller til børnene

En anden måde at sikre, at alle børn kan deltage på forskellige måder, er at tilbyde et repertoire af forskellige opgaver og roller i aktiviteterne, som børnene kan påtage sig, og som både involverer dem og motiverer dem til fortsat deltagelse. Fx fortæller en dagplejer, at alle børnene hjælper til med at dække bord til frokost. Børnene har meget forskellige forudsætninger for at deltage, da de yngste er ti måneder, mens den ældste er næsten tre år. Dagplejeren fortæller, at børnene derfor har forskellige opgaver, når der skal dækkes bord. De små hjælper med at bære kopper og tallerkener ind til bordet, mens den ældste tæller, om der er nok kopper og tallerkener til alle. En pædagog giver et andet eksempel fra en børnehave, hvor der nogle gange kan være behov for at opfinde opgaver i en aktivitet til de børn, som synes, det er svært at deltage i selve aktiviteten. Det kan fx være at hjælpe den voksne med at holde materialerne eller med at tage tid.

Det er et perspektiv blandt ledere og personale, at det er vigtigt, at man "husker børnene i begge ender", så dem, der er hurtige på aftrækkeren, også bliver udfordret og dermed samtidig understøttet i fortsat deltagelse i aktiviteter og rutinesituationer. Det ser EVA et eksempel på i en skovbørnehave, hvor personalet har udviklet en aktivitet omhandlende en væltet træstamme. Børnene klatrer på træstammen fra den ene ende til den anden. I takt med at de gennemfører, får de mulighed for at gøre aktiviteten sværere for sig selv ved at klare turen balancerende med en ærtepose på ho-vedet eller en klap for øjet.

## Praksisfortælling



### Forskellige måder at deltage på: Anton klatrer med klap for øjet

I skoven er en gruppe børnehavebørn ved at klatre på en enorm træstamme, der er væltet. De kravler fra den nemme ende til den svære og farligere ende af træet. Anton er ferm til at klatre og har hurtigt klaret klatreturen, men han må stoppe op, da han når til det sværeste sted på stammen. Han kan ikke selv komme videre, før et par børn, der er usikre på klatreudfordringen, er kommet videre. Anton sidder tydeligt utilfreds og venter lidt og hopper så af stammen og er på vej væk. Pædagogen TRINE ser det og kalder på ham. "Anton, jeg har en udfordring til dig," siger hun. "Du ved jo, at du kan klare det sværeste klatrested på træstammen. Det har de andre ikke prøvet endnu. Så nu får du en svær udfordring. Jeg har en piratklap med til dig. Udfordringen er, at du skal prøve at klare klatreturen ad stammen med en klap for det ene øje. Du skal prøve at klatre helt forfra – kun med ét øje". Anton tager klappen på og løber glad ned i den anden ende for at begynde forfra på træstammen.

*Personalet fortæller, at Anton kan klare det sværeste stykke på træstammen hurtigere end de andre. Derfor er de opmærksomme på at tilpasse sværhedsgraden i aktiviteten en smule til ham, så han bliver udfordret og samtidig ikke forstyrrer de andre børn i at klatre i deres tempo.*

Tilrettelæggelse af aktiviteter og rutiner, så børnene kan deltage på forskellige måder, handler nogle gange om at tildele særlige privilegier til nogle børn. Fx beskriver en pædagog, hvordan hun har en dreng i sin gruppe, som har det særligt svært i garderoben, fordi der er mange forstyrrelser og høje lyde. Som en løsning har hun sammen med resten af personalegruppen aftalt, at han altid får lov at gå lidt tidligere eller lidt senere ud i garderoben end de andre børn.

## 4.3 Udfordringer i arbejdet med at sikre deltagelse

Undersøgelsen viser, at man som pædagogisk personale kan stå over for forskellige udfordringer og dilemmaer i arbejdet med at sikre lige deltagelsesmuligheder.

### 4.3.1 Når børn trækkes ud af fællesskabet for at sikre andre børns deltagelse

I den styrkede pædagogiske læreplan fremhæves det, at ”Det pædagogiske personale i dagtilbud har, sammen med andre relevante fagprofessionelle, et ansvar for at støtte børn med forskellige udfordringer og sikre, at alle børn deltager i fællesskabet. [...] At etablere et pædagogisk læringsmiljø for børn i udsatte positioner handler ikke om at trække et enkelt barn ud af det almene børnefællesskab for at lave en særligt tilrettelagt aktivitet med barnet. Det handler som udgangspunkt om, at børn i udsatte positioner skal udfordres og opleve mestring i forbindelse med blandt andet børne- og vokseninitierede lege og aktiviteter.”

En af udfordringerne, som kommer frem i interviewene og observationerne, er, at arbejdet med at understøtte børnegruppens deltagelse nogle gange kan indebære, at børn trækkes ud af fællesskabet. Det kan både ske i aktiviteter, rutiner og leg. Der kan være forskellige årsager til at trække et barn væk fra fællesskabet, men det er en udfordring for personalet, da det, der på samme tid kan gavne børnegruppen, kan være på bekostning af det enkelte barns deltagelse. En leder beskriver det således:



Vi har en dreng, som har det så skidt, at han stort set er mandsopdækket, fra han kommer, til han går. Så er der nogle børn, som bliver udfordret i deres deltagelse, hvis vi ikke vælger at trække ham væk, fordi han er så udadreagerende, at det er svært at være en del af et børnefællesskab for alle andre.

Her er der tale om en dreng, som er udadreagerende, og som derfor kan udfordre de andre børns deltagelse i fællesskabet. Der ses også eksempler i observationerne, hvor personalet forsøger at skærme enten de store eller små børns leg fra forstyrrelser og dermed sikre deres fortsatte deltagelse i legen. Fx beskriver en dagplejer, at hun nogle gange sætter aktiviteter i gang med det mindste af børnene i sin gruppe, så de større børn kan få lov at lege lidt i fred.

En anden årsag til at trække bestemte børn lidt væk fra fællesskabet er, at det kan være et greb til at forebygge, at barnet bliver sat i en udsat position i relation til de andre børn og derved får sværere ved at deltage i fællesskabet på sigt, fordi barnet i de konkrete situationer indtræder i en negativ rolle. En pædagog beskriver det således:



Det kunne være et barn, der fx synes, at samling er svært at være i, og som måske ender med at kaste med ting eller lignende. Jamen, så må man ud af samlingen, for det gør ikke noget godt for noget. Barnet bliver udstillet over for de andre børn.

Citatet illustrerer, at årsagen til at trække et barn væk fra fællesskabet også kan bunde i et ønske om at tage hensyn til barnet selv og ikke kun børnegruppen som helhed. Her handler det om at skåne barnet for at blive udstillet foran de andre børn.

### 4.3.2 Svært at afgøre, hvornår manglende deltagelse er legitim eller illegitim

I den styrkede pædagogiske læreplan fremhæves det, at "Børn øver sig i deltagelseskompetence ved at balancere mellem iagttagende og mere initiativtagende positioner i de forskellige aktiviteter og relationer, de indgår i."

Ledere og personale beskriver, at det pædagogiske arbejde med at sikre lige deltagelsesmuligheder skal afspejle respekt for børns individuelle behov for og lyst til at deltage. De beskriver, at børn på samme vis som voksne er forskellige, og at man som voksen skal respektere denne forskellighed ved at give mulighed for at deltage på selvvalgte måder eller i forskellige grader. Eksempelvis fremhæver personalet forskel på deltagelsesmåder hos "stille" eller "tilbageholdende" børn og "børn, der fylder" eller er "fremme i skoene". En leder beskriver denne variation:



Deltagelse kan for nogle børn være at stå inde i midten af en samling og sige noget højt, fordi man har noget på hjerte. Men det kan også være det barn, som har brug for at sidde bag ved samlingscirklen og kigge med. Dette barn kan også i høj grad opleve, at det er deltagende.

Der er dog ikke enighed om, hvad der er tegn på hhv. deltagelse og manglende deltagelse. En gruppe af ledere og personale beskriver observerende eller iagttagende børn som deltagende, mens en anden gruppe anser sådanne positioner som tegn på manglende deltagelse. Denne uenighed kan personalet med fordel være opmærksom på, da meget forskellige forståelser kan gøre det vanskeligt at samarbejde om at understøtte børnenes deltagelsesmuligheder. Samtidig beskriver ledere og personale, at det kan være svært at vurdere, hvorvidt det iagttagende barn reelt er deltagende eller ej. I denne skelnen ser personalet blandt andet efter, om barnet "suger til sig", er opmærksom på det fælles tredje og følger med i den pågældende aktivitet. Dette kan vise sig ved, at barnet trods den iagttagende position efterfølgende husker og fortæller om aktiviteten, fx at barnet har lært sangene, der blev sunget, eller husker handlingen i bogen, der blev læst. En pædagog beskriver det således:



Hvis du spørger Anton, som ikke havde lyst til så meget i dag, så vil han også kunne genfortælle alt, hvad vi har lavet. For han har jo været opmærksom på det, der er sket. Han har bare ikke lavet det helt. Men han er stadig deltagende og opmærksom.

Respekten for individuelle behov gælder ikke blot måden, hvorpå barnet deltager, men også om barnet deltager. For nogle personer er det vigtigt, at børnene får lov til at vælge, om de vil deltage, da personalet lægger vægt på, at deltagelse skal være meningsfuldt for børnene. Det indebærer, at børnene skal have lov til helt at vælge aktiviteter fra, de ikke finder interessante. Personalet beskriver, at man skal respektere barnets fravalg. En pædagog forklarer fx, at personalet må acceptere, at nogle børn ikke vil være med til at male, fordi de ikke synes, det er sjovt og spændende. På samme vis kan der være omstændigheder i barnets liv nu og her, som gør, at det er vanskeligt at deltage i aktiviteter eller leg, og som derfor gør, at barnet skal have lov til at trække sig. En pædagog beskriver fx:



Det er okay, at man deltager på forskellige niveauer. Og dage kan også være forskellige. I dag var der en pige, som var ekstremt urolig til samling med børnehaven. Og vi ved godt, hvorfor hun var mere urolig, end hun plejer at være. Der var sket noget derhjemme i weekenden, som gør, at hun har en uro i kroppen, en nervøsitet og nogle tanker, som gør, at hun måske har svært ved at holde fokus lige så lang tid, som hun plejer at kunne. Og så længe vi ved det, så er det okay.

Citatet illustrerer, at pædagogen opfatter det som i orden, at pigen ikke deltager, da hun kender årsagen og finder den legitim. Når personalet vurderer, om barnets måde at deltage på er legitim eller illegitim, så spiller barnets præferencer og livsomstændigheder ind i personalets vurdering.

Samtidigt er *varighed* afgørende, når personalet vurderer, om den manglende deltagelse er problematisk eller ej. Personalet opfatter det som problematisk, når et barn i en lang periode fravælger forskellige aktiviteter eller forholder sig passivt og observerende. Personalet vurderer altså både mulige *årsager*, *frivillighed* (hvorvidt barnet selv har valgt den passive position) og *varighed*, når de forholder sig til, om barnets manglende eller passive deltagelse er problematisk.

En gruppe ledere og personale peger på risikoen for at fastholde børn i iagttagende positioner. Selvom personalets kendskab til barnet og deres forståelse for årsagen til, at et barn i mindre grad deltager, er anerkendelsesværdigt, lægger en gruppe af ledere og personale vægt på, at det er vigtigt, at personalet bliver ved med at forholde sig nysgerrigt til, hvorfor barnet ikke deltager. Denne gruppe af personale italesætter en fare for, at personalet fastholder barnet i en passiv position og overser barnets behov for støtte til at deltage på nye måder, hvis de har sympati og forståelse for årsagen til den manglende deltagelse. Fx beskriver en pædagog en dreng på sin stue, som trives bedst med at være iagttagende. Han siger:



Han er ét af de børn, som har det godt med at være iagttagende, virker det til. Det er dér, han føler sig tryk. Men det er jo ikke sikkert, det er det bedste for ham. Han skal tilbydes det andet. Men det at kunne tilbyde ham det andet, det er en svær proces.

Pædagogen uddyber, at det kan være svært for personalet at tilbyde drengen andre muligheder, fordi personalet oplever, at de i så fald overskrider drengens grænser. Samtidig fremhæver pædagogen, at det er vigtigt, at de alligevel bliver ved med at gøre det, da det ikke er sikkert, at det er bedst for drengen altid at være iagttagende, selvom det er det, som falder ham mest naturligt. Arbejdet med barnets deltagelse er her dilemmafyldt, hvilket hænger sammen med det modstridende mellem, at deltagelse skal være lystfuld og interessebetonet, samtidig med at personalet gerne vil understøtte barnets fortsatte trivsel, læring, udvikling og dannelse ved hele tiden at blive ved med at udfordre og stille krav til det enkelte barns deltagelse.



## 5 Lige deltagelse i børnefællesskaber gennem pædagogisk arbejde med social udvikling, leg og tilhørsforhold

I dette kapitel sætter vi fokus på social udvikling, leg og tilhørsforhold, som ledere og personale beskriver som centrale områder for det pædagogiske arbejde med at understøtte lige deltagelsesmuligheder i børnefællesskaber. Overordnet viser undersøgelsen, at det pædagogiske arbejde viser et kontinuum af forskellige tilgange, som strækker sig fra, 1) at personalet arbejder med fokus på det enkelte barn og klæder barnet til at deltage i børnefællesskabet, til at 2) personalet har fokus på børnegruppen og understøtter og forstærker børnenes indbyrdes initiativer og samspil i børnegruppen, jf. nedenstående figur.

**FIGUR 5.1**

### Fra det enkelte barn til børnefællesskabet



Hvor de enkelte ledere og personaler lægger deres fokus, har betydning for, hvordan personalet konkret arbejder med børnene. Det viser sig i et kontinuum af forskellige tilgange i det pædagogiske arbejde på de tre områder:

- Fra sociale kompetencer til sociale samværsformer
- Fra legekompeterencer til legefacilitering
- Fra tilhørsforhold til den voksne til tilhørsforhold til fællesskabet.

Det er væsentligt at holde sig for øje, at der netop er tale om et kontinuum af forskellige tilgange i det pædagogiske arbejde, og at de enkelte ledere eller det enkelte personale ikke nødvendigvis ta-

ler eller agerer ud fra én bestemt tilgang, når de arbejder med social udvikling, leg eller tilhørsforhold. Hvor de lægger deres hovedfokus, får også betydning for, hvordan børnefællesskaberne bliver til, understøttet, og hvilken plads de har at udfolde sig på i dagtilbuddets hverdag.

## 5.1 Fra sociale kompetencer til sociale samværsformer

Ledere og personale oplever, at børnenes evner til at begå sig socialt er afgørende for deres deltagelse i børnefællesskaberne. Børnene har brug for at kunne afkode og agere i overensstemmelse med de sociale spilleregler i børnegruppen. Disse spilleregler handler bl.a. om at kunne være en god ven, at tale pænt til andre børn, at være i stand til at aflæse og tage hensyn til andre børns følelser og behov ved at regulere sig selv, kontrollere og udskyde egne behov og impulser. Det barn, som af den ene eller anden grund ikke formår at efterleve disse sociale spilleregler, anser det pædagogiske personale for at være "udfordret", hvad angår deltagelse i børnefællesskaberne. Det kan eksempelvis vise sig ved, at barnet er meget udadreagerende, ofte slår, tager andre børns legetøj, er dårlig til at vente på tur eller omvendt holder sig tilbage, undgår interaktion med andre børn og holder sig for sig selv. Jo ældre børnene er, jo større en udfordring oplever ledere og personale, det er, da særligt de ældre børn afviser de børn, som ikke mestrer de sociale spilleregler.

Det pædagogiske personale arbejder derfor med at understøtte lige deltagelsesmuligheder i børnefællesskaberne ved at understøtte børnenes udvikling af det, en gruppe personale kalder for børnenes sociale "evner" eller "kompetencer". Personalet arbejder med forskellige tilgange til dette i et kontinuum, der strækker sig fra at klæde det enkelte barn på til at kunne indgå i sociale samspil med de andre børn videre til at understøtte børnegruppen i at udvikle ønskelige og inkluderende sociale samværsformer.

Uanset hvor på kontinuummet det pædagogiske fokus ligger, giver ledere og personale udtryk for, at sociale kompetencer læres i samspil med andre ved at spejle sig i andre børn og voksne og ved at prøve sig selv af.

### 5.1.1 Udvikling af det enkelte barns sociale kompetencer i samarbejde med forældrene

I den ene ende af kontinuummet er det pædagogiske arbejde præget af tilgange, der har fokus på, at det enkelte barn skal klædes på til at have de sociale kompetencer, der kræves for at være med i børnefællesskabet. Det gør personalet overordnet set ved at sørge for, at barnet får nye erfaringer, der gør dem bedre i stand til at indgå i samspil med andre, fx ved at øve sig i at vente på tur, lære at sige fra på en respektfuld måde, lære at respektere andres grænser eller ved øve sig i at kunne gå på kompromis. Når personalet taler om børn, der er udfordrede, hvad angår grundlæggende sociale kompetencer, så forbinder de det i høj grad med forhold, der skyldes opdragelsen i hjemmet, som så får betydning for barnets adfærd i dagtilbuddet. En pædagog taler her om børn i udsatte positioner:



Som oftest er det jo noget, der starter derhjemme. Og så kan det føres med hertil, hvis de ikke kan regulere sig selv over for de andre børn.

Derfor handler arbejdet med at udvikle det enkelte barns sociale kompetencer også om dialog og samarbejde med forældrene – først og fremmest for at forstå, hvilke forhold i hjemmet der har betydning for, at det enkelte barn har svært ved at leve op til de sociale spilleregler i institutionen. På tværs af datamaterialet fremhæves forældrene som centrale eller endda som primære aktører i at



lære deres barn de grundlæggende sociale kompetencer, der er nødvendige for at indgå i dagtilbuddets fællesskaber. En leder taler om samarbejdet sådan her:



De har den primære rolle. Det er jo deres børn. Og forældre har den rolle, at de skal sørge for, at deres barn har mulighederne for at komme ind i et fællesskab. Børn spejler sig i deres forældre. Og nogle gange skal vi hjælpe forældrene til, at børnene kan spejle det, fx i forhold til venskaber. Hvad er gode venner, hvordan er man gode venner? At man taler om det og bruger det her også.

Som citatet illustrerer, handler forældresamarbejdet bl.a. om, at forældrene skal understøtte den læring, som er central for børnenes deltagelse i dagtilbuddets fællesskaber – de skal lære deres barn, hvordan man hjælper hinanden, og hvordan man er en god ven, ligesom barnet skal lære at vente på tur, regulere sig selv og tale pænt uden fx at kommandere rundt med de andre børn.

Samarbejdet med forældrene om barnets sociale udvikling handler bl.a. om at understøtte forældrene i at indtage den rolle, særligt når den ikke kommer af sig selv. Det kan handle om at rådgive forældrene i at støtte deres børns udvikling, fx ved at forældre sammen med barnet kan øve barnet i at vente på tur i spil, hvis det har vist sig svært i børnehaven. Rådgivningen af forældrene kan også handle om at gøre forældrene opmærksomme på, at de som forældre er sociale rollemodeller over for deres børn, fx ved selv at være gode til at vente på tur.

### 5.1.2 Udfordrende at samarbejde om barnets sociale udvikling

Ledere og personale oplever, at samarbejdet med forældrene om udvikling af barnets sociale kompetencer til tider kan være vanskeligt, selvom der er et stort fokus på det bl.a. på forældremøder og i den daglige dialog. Det er vigtigt at bemærke, at der her ikke er tale om det generelle forældresamarbejde, som der er flere eksempler på fungerer rigtig godt, men om det specifikke forældresamarbejde med forældre, hvis børn er udfordrede i forhold til sociale kompetencer. En gruppe ledere og personale beskriver, at det er særligt svært i forhold til de forældre, som ikke agerer gode rollemodeller. Det kan fx være den far, som sender sin dreng ind for at tage for sig af buffeten til sommerfesten før alle andre, selvom alle er blevet bedt om at vente, eller den mor, som taler negativt om et andet barn. På samme vis oplever personalet, at det er udfordrende, hvis forældrene ikke selv kan se, at der kan være behov for at sætte fokus på deres barns sociale kompetencer ved fx at agere rollemodel. En pædagog beskriver det sådan her:



Så blev hun [barnet] også udsat, i og med at specielt moren, hun har en anden agenda. Hun lytter ikke efter, hvad vi synes, hvad vi ligesom kan guide med, og hvad vi ser.

Her oplever personalet, at de ikke bliver lyttet til, og at det gør det vanskeligt at understøtte barnets mulighed for at deltage socialt. Den enkelte forælder ønsker det bedste for sit barn, som både ledere og personale udtrykker det, men de oplever samtidig, at det ikke er alle forældre, der altid er klar over, hvad det kan have af betydning for deres barns sociale evner og deltagelse i børnefællesskabet, når de fx springer over i køen. Dog er der også flere eksempler på, at dagtilbuddene oplever at lykkes i deres samarbejde med forældrene om børnenes udvikling af sociale kompetencer, fx ved at forældrene om morgenen i institutionen opfordrer deres barn til at stille sig om bag i køen, når madpakken skal stilles i køleskabet, og når forældrene inviterer mange forskellige børn med hjem på skift for at lege og derved agerer positive rollemodeller, der lærer børnene om åbenhed i forhold til relationer på tværs af børnefællesskabet. Det ændrer ikke på, at et endnu bedre samarbejde med forældrene om udviklingen af børnenes sociale kompetencer på tværs af dagtilbuddene bliver nævnt som et gennemgående udviklingspotentiale i arbejdet med at skabe lige deltagelsesmuligheder for alle børn i børnefællesskaberne.

Når forældrene ses som så centrale aktører i barnets sociale udvikling, som afsæt for at sikre barnets deltagelse i børnefællesskaberne, kan det ses i sammenhæng med lederes og personales forståelser af børn i udsatte positioner. Her ser vi, at det at være i en udsat position i høj grad forklares med forhold i hjemmet. Den forståelse lægger op til, at det pædagogiske arbejde rettes mod hjemmet. Undersøgelsen viser dog en risiko for, at samarbejdet med forældrene kan blive ensidigt fokuseret på forældrenes roller og ansvar og i mindre grad på, hvordan det pædagogiske læringsmiljø i dagtilbuddet kan understøtte det enkelte barn i at indgå i sociale samspil.

### 5.1.3 Fokus på børnegruppens samværsformer

I den anden ende af kontinuummet er fokus i det pædagogiske arbejde på at understøtte børnegruppen i at udvikle ønskelige og inkluderende sociale samværsformer. Her arbejder personalet også med at hjælpe børnene til sammen at agere socialt hensigtsmæssigt. Det gør de bl.a. ved i børnegruppen at skabe en fælles opmærksomhed på og forståelse af, hvordan man omgås hinanden på ønskelige måder i et fællesskab.

Undersøgelsen viser, at de fleste af dagtilbuddene arbejder med de sociale samværsformer i børnegruppen. Der er dog stor variation i, hvad det giver anledning til af konkret pædagogisk arbejde, og i hvilket omfang det er en integreret del af det pædagogiske læringsmiljø. Arbejdet med sociale samværsformer handler ofte om et bredt fokus på at italesætte sociale spilleregler og konkretisere, hvilke forventninger der er til børnene. Det kommer bl.a. til udtryk ved, at spillereglerne i det daglige italesættes af voksne og blandt børnene ved fx, at "alle må være med". En anden central tilgang i arbejdet med gruppens samværsformer er at arbejde med materialer til at forebygge mobning, såsom *Fri for Mobberi*<sup>3</sup>. Her beskriver personalet, at det kan understøtte relationer og kammeratskab, at børnene får erfaringer med selvkontrol, at genkende forskellige følelser og får positive erfaringer med hinanden gennem forskellige øvelser.

En gruppe af ledere og personale arbejder med at reflektere over og tale med børnene om, hvordan man fx er en god ven. Personalet beskriver, at de også ansporer børnene til at være gode venner for hinanden:



**Vi opfordrer til at hjælpe hinanden. Vi er gode venner og er gode ved hinanden. Vi kan bede hvilket som helst barn om at gå hen og give de andre en sut, så ville de gøre det. Det er en naturlig del af den måde, vi er sammen på. Det er den dannelse, der er i vuggestuen. Vi hjælper hinanden og skal alle sammen have det rart.**

Citatet illustrerer, at personalet er optagede af, at børnene får erfaringer med, at en naturlig måde at omgås hinanden i et fællesskab er at hjælpe hinanden, og pædagogen har både en oplevelse af, at det er en oplagt tilgang, og at personalet lykkes med den.

En gruppe af ledere og personale i dagtilbuddene beskriver, at de ud over at reflektere og tale med børnene om ønskelige samværsformer også har fokus på at fremhæve ønskeligt samspil blandt børnene, når de oplever dette. EVA oplever dagtilbud, hvor pædagogisk personale er opmærksomme på børnenes indbyrdes samspil og sætter ord på, fx "I samarbejder". Fælles for disse dagtilbuds tilgange er, at personalet fremhæver prosocial adfærd, dvs. de ønskede samværsformer mel-

3 Fri for Mobberi er et forebyggende antimobbeprogram til 0-9-årige børn, fagfolk og forældre, som Mary Fonden og Red Barnet står bag. <https://www.friformobberi.dk/article/om-fri-mobberi/content/hvad-er-fri-mobberi>

lem børnene, hvilket er en måde at gøre positive samværsformer meget konkret for børnene. Personalet oplever, at det har en særlig positiv betydning for de børn, som ellers er i risiko for at samle negative erfaringer om sig selv i samspil med andre børn. Samtidigt fremhæver de, at det har en positiv indvirkning på samspillet i børnegruppen generelt:



Vi tager nogle gange to børn ud i garderoben på én gang, så de kan hjælpe hinanden lidt. Så er der nogle af dem, der er begyndt at heppe lidt på hinanden. Det, synes jeg, er vildt sejt. De er begyndt at give hinanden highfives. Det er noget, de spejler fra os, fordi vi anerkender dem og siger: 'Gud, hvor var det sejt, vi giver jer en highfive'. Det er de så begyndt at gøre selv. Det er fedt, at de har overført det.

Citatet illustrerer, hvordan personalets praksis med at anerkende sejre og positivt samspil i børnegruppen kan smitte af, så børnene ligeledes indbyrdes fremhæver succeser.

## Praksisfortælling



### Fremhæve positiv social adfærd: Samarbejde om oprydning

Det er sen eftermiddag i en børnehave. Kristian er i gang med at rydde op, og han kaster togskiner ned i en kasse med fuld kraft. Pædagogen KAREN kigger hen på ham. "Stille og roligt," siger hun. "Jeg kan se, at du rydder op. Du kan spørge, om de andre børn er færdige med deres togskiner, så kan I samarbejde om at rydde op." Kristian går ind og kigger til de andre børn og kommer tilbage. "De leger stadig med dem," siger han lidt skuffet. KAREN opfordrer ham til i stedet at hjælpe Lærke med at rydde magneterne op.

"Se," siger Kristian. "Jeg hjælper. Samarbejder." KAREN roser ham. "Ja, det gør du. Det er pænt af dig," siger hun. Kristian begynder at kaste magneterne hårdt ned i kassen, men ændrer det til et mere roligt tempo. "Det er dejligt, du hjælper," siger KAREN igen. Lærke sidder under bordet og putter de sidste magneter i kassen, og KAREN foreslår, at Kristian og Lærke hjælpes ad med at bære den store kasse ind i depotet. Kristian begynder ivrigt at trække i kassen hurtigt og hårdt. Lærke har svært ved at følge med. KAREN prøver at gøre Kristian opmærksom på pigen. "Prøv at se. Lærke skal først ud fra bordet og rejse sig, så du kan ikke hive så hårdt og hurtigt lige nu," siger hun. Kristian sagtner farten og venter. KAREN spørger Lærke, om hun er okay. Hun nikker. "Godt Kristian, du er en god ven. I rydder op sammen," siger hun.

*Pædagogen fremhæver det positive ved Kristians adfærd – at han rydder og hjælper Lærke – og får dermed vendt situationen til en god oplevelse, hvor Kristian mærker, at hans bidrag er værdsat.*

### 5.1.4 Konflikt håndtering understøtter erfaringer med socialt samspil

Konflikter er en del af socialt samspil og er en kilde til sociale erfaringer. Ledere og personale beskriver, at de forsøger at forebygge og minimere konflikter på forskellige måder. Trods bestræbelserne oplever personalet, at børns samspil uundgåeligt vil ende i konflikter fra tid til anden. De beskriver, at disse konflikter kan være rigtig vanskelige for de børn, der har udfordringer med det sociale samspil, både fordi de oftere risikerer at ende i konflikter, og fordi de kan have vanskeligere ved at håndtere konflikter hensigtsmæssigt. Derfor oplever personalet, at det er vigtigt at understøtte børnenes evner til konflikt håndtering. En pædagog siger fx:



”Vi prøver at lære børnene at have dialog i stedet for at stå at slå hinanden i hovedet med en skovl. At børnene skal lære at håndtere og løse en konflikt verbalt og hente en voksen til at hjælpe med den dialog. Det er det, vi lærer dem. Det er målene. Man hjælper dem med nogle vendinger.”

Citatet illustrerer, at personalet har fokus på deres rolle i at lære børnene at håndtere konflikter hensigtsmæssigt, så børnene indgår i dialog med hinanden. Når personalet beskriver deres arbejde med at håndtere konflikter, går særligt tre greb igen:

1. At hjælpe børnene til at forstå, hvad konflikten handler om. Her beskriver personalet, at de forsøger at få børnene til at se situationen fra den andens perspektiv, fx ”se, Emil synes ikke, det var særlig rart, at du gjorde sådan, prøv lige at kigge på ham.”
2. At vejlede til mere hensigtsmæssige reaktioner, fx ved at sige ”stop, inden du bliver så vred, at du slår med skovlen.”
3. Give værktøjer til at løse konflikter, fx ved at forhandle kompromiser eller hente en voksen.

EVA ser mange af disse greb i spil i dagtilbuddene. Her bliver det også tydeligt, at der er forskel på, hvorvidt det lykkes personalet at understøtte børnene hensigtsmæssigt i konflikterne. Det kan både skyldes, at konflikthåndtering kan være mere eller mindre i fokus blandt personalet, men undersøgelsen viser, at der også er andre forhold, der kan gøre konflikter vanskelige at håndtere hensigtsmæssigt for det pædagogiske personale, fx hvis personalet er usikre på, hvordan situationen skal håndteres. Et andet forhold, som ledere og personale oplever har betydning, er, når personalet er alene sammen med børnene. Disse situationer kan føre til, at personalet enten ikke opdager konflikten eller oplever, at de ikke har tiden til at udrede konflikten optimalt. Begge forhold kan føre til, at personalet håndterer konflikten overfladisk, og uden at børnene får hjælp af de tre understøttende greb, som personalet ellers gør brug af.

Ledere og personale giver udtryk for, at konflikthåndtering kan være udfordrende, særligt når konflikter løber over lang tid og bliver et mønster i børnegruppen, som er vanskeligt at løsne op for. Her kan personalet opleve, at de i perioder kommer til kort. Det kan også handle om, at personalet oplever at komme ind i en negativ rolle, hvor de bruger meget tid på konflikter, hvilket skaber en negativ atmosfære. En pædagog beskriver det således:



Hvis vi går og skælder ud eller har negativ tone på, så smitter det af. Når de voksne er glade, så smitter det også af på børnene. Når man har de dér [situationer], hvor man hele tiden bliver nødt til at komme ned og rede tråde ud, så bliver stemningen mere trykket.

Her illustreres den negative spiral, hvor personalets konflikthåndtering fører til en dårlig stemning, der har en afsmittende effekt på de andre børn.



## Praksisfortælling



### Overfladisk håndtering af konflikt: ”I må ikke drille”

To små grupper børn er i gang med hver deres leg. Der er både piger og drenge i begge grupper. En af pigerne forlader den ene gruppe og løber hen til SELMA, som står et par meter væk. ”Dem deroppe driller,” siger pigen, mens hun peger på en anden gruppe end den, hun selv var i gang med at lege med. ”I må ikke drille,” siger SELMA til den gruppe børn, som pigen peger på. ”Det gør vi heller ikke,” svarer to af børnene i gruppen næsten i kor. ”Jo, I gør,” siger pigen. ”Nej, vi gør ikke,” svarer en anden dreng fra gruppen. Både pigen og de børn, som svarer hende, råber nu. SELMA står lidt og kigger på og går så lidt væk fra gruppen, hvor hun finder et stykke stof på jorden, som hun samler op og lægger sammen. SELMA går indenfor med stoffet. Børnene diskuterer videre i et par minutter, hvorefter den ene gruppe løber væk sammen.

*Her irrettesætter SELMA de påståede drillende børn og forlader konflikten, som derfor fortsætter. I situationen lykkes det altså ikke SELMA at undersøge, hvad konflikten faktisk handler om, og vejlede børnene i at løse den – måske fordi hun er usikker på, hvordan den skal håndteres.*

## 5.2 Fra legekompetencer til legefacilitering

Undersøgelsen viser, at ledere og pædagogisk personale opfatter legen som helt central for børnenes deltagelse i dagtilbuddenes børnefællesskaber. Dog er det ikke alle børn, der har lige let ved at komme ind i, blive i og øve indflydelse på legen. Det har dagtilbuddene fået en ekstra opmærksomhed på som led i deres arbejde med den styrkede pædagogiske læreplan, idet flere nævner, at de

har sat fokus på leg. Dagtilbuddene arbejder derfor med at sikre lige deltagelsesmuligheder i børnenes leg, og i det pædagogiske arbejde viser der sig et kontinuum i personalets tilgange fra 1) at understøtte barnets legekompetencer til 2) at facilitere leg i børnegruppen. Kontinuummet er ikke et udtryk for, at det pædagogiske personale primært taler og agerer ud fra en bestemt tilgang knyttet til den ene ende af kontinuummet. De kan godt trække på tilgange fra hver sin ende af kontinuummet på forskellige tidspunkter i forskellige situationer.

På tværs af dagtilbuddene er oplevelsen, at personalet lykkes med at skabe lige deltagelsesmuligheder i den vokseninitierede leg, mens det i mindre grad lykkes i børnenes frie leg. Samtidig ser personalet et potentiale i at arbejde videre med at sikre den fine balance mellem som voksen at facilitere legen uden at forstyrre eller overtage den, hvilket stik mod intentionen jo kan risikere at ødelægge den.

### 5.2.1 Legekompetencer

I den ene ende af kontinuummet er ledere og personale optagede af at ruste det enkelte barn, der er i risiko for at stå uden for legen, til at indgå i leg. De oplever, at der er stor forskel på børns legekompetencer. En pædagog beskriver det således:



Der er nogle børn, som er sindssygt gode til at lege, og så er der rigtig mange, som synes, at det er svært. Så den dér legekultur – hvordan leger man egentlig med hinanden, og hvordan kan man lege flere i en leg?

Citatet illustrerer en opmærksomhed på, at ikke alle børn er lige gode til at lege. Udvikling af legekompetencer er derfor noget, der er brug for at understøtte for at udligne forskelle i børns forudsætninger for at deltage i leg. Personalet beskriver, at de støtter det enkelte barn i at komme ind i, være en del af og bidrage til legens udvikling. Dette arbejde handler bl.a. om at hjælpe barnet med at *afkode* legen – at forstå, hvad der foregår i legen. Noget personale beskriver, at de øver forskellige populære rollelege med de børn, der har svært ved at forstå, hvad legene går ud på, og hvordan de kan bidrage i legen. En pædagog beskriver, at det også handler om at skabe nogle fælles referencerammer, som alle børn forstår og er med på:



Hvis man ikke forstår, hvad det er, de andre børn leger, så er det også svært at komme hen og sige 'Kan jeg få lov at være med?' Man kan ikke afkode det. Men nu har vi fx haft 'jagt og skov', så hvis de alle sammen har set, hvordan hunden hentede ænderne, så kan de bedre lure de [efterfølgende] lege. Så er det nemmere at sige 'Ah, jeg vil også skyde'. Så kræver det måske ikke så meget af barnet at kunne invitere sig selv ind, fordi de kan genkende det, de andre børn er optagede af.

Noget personale beskriver også, at de understøtter børnenes kompetencer til at agere produktivt i legen og bidrage til legens udvikling. Det kan handle om at opøve forskellige indspark til legen, fx ved at kende til konkrete vendinger og handlinger, som indgår i typiske lege, og som bidrager til at videreudvikle legen.

Der er også eksempler på, at personalet selv starter en leg med en lille gruppe af børn med henblik på at give et enkelt barn positive erfaringer med leg og gøre barnet interessant for de andre børn, fx ved at starte en racerbaneleg med dét barn, der i forvejen ved en masse om biler. Pointen er at vise barnet en vej ind i et legefællesskab med børn, der ellers afviser det eller udelukker det fra legen. Endelig har en gruppe af ledere og personale et særligt fokus på at understøtte det enkelte barns legekompetencer i overgangen fra vuggestue til børnehave, da de ser dette skift som afgørende for barnets deltagelse i børnefællesskaber gennem leg fremover, som en leder forklarer det her:



Det er noget, vi har arbejdet med og er bevidste om. For vi ved, at dét, at vi lærer børnene at lege, det investerer vi i i ganske kort tid. Men det får vi belønningen af, fordi børnene kan lege meget længere senere hen i livet og have gode legerelationer og kan se hinanden.

Citatet illustrerer en forståelse af, at der særligt i børnehaven kan være behov for legekompetencer på et andet niveau end i vuggestuen, og at børn har brug for at blive rustet til overgangen til børnehaven. Personalet understøtter derfor lige deltagelsesmuligheder ved bevidst at sætte ind med at lære børnene at lege i vuggestuen, så de har bedre mulighed for at indgå i lege i børnehaven.

## 5.2.2 Facilitere leg

I den anden ende af kontinuummet er personalet optagede af at understøtte den selvorganiserede leg i børnegruppen ved at facilitere legen på forskellige måder. Det handler bl.a. om at indgå i legen i en deltagende rolle og give input, hvilket giver mulighed for at få legen til at glide og udvikle sig, og dermed understøtte børnenes fortsatte deltagelse i legen. Ledere og personale beskriver, at de coacher, guider eller vejleder i legen. En pædagog fortæller, at hun skaber et rum, når hun deltager i legen, hvor hun kan guide og vejlede børnene til at samarbejde om legen, så legen fortsætter. Det kan handle om at give børnene nogle redskaber til at gøre noget nyt eller noget andet ved fx at sige: ”Ej, prøv lige at høre ham, hvad det er, han laver” eller ”så spørg, om du må låne tre af dem”. Det kan også handle om at hjælpe en gruppe af børn med at spille et spil ved at forklare reglerne undervejs, eller det kan handle om at hjælpe børnene i deres forhandling af legen, så alle har medindflydelse på legens udformning. Personalet oplever, at de ved at facilitere legen på denne måde holder legen i gang og hjælper børnene med at håndtere, når legen bliver svær. En pædagog forklarer formålet:



Vi vil gerne give dem nogle værktøjer til, når tingene bliver svære. Give dem nogle handlemuligheder.

Personalet beskriver også, at de skaber deltagelsesmuligheder ved i nogle situationer at gribe muligheden for at udvide børnenes leg. Under observationerne ser EVA forskellige eksempler på, at personalet involverer sig på måder, der giver legen nye udviklingsmuligheder og får flere til at deltage i legen. På en legeplads griber en børnehavepædagog en sådan mulighed:



**På en legeplads leger et par børn, at de er på udkig efter vilde dyr. En pædagog siger ”Ej, I mangler da en kikkert.” Sammen går pædagogen og børnene ind og finder toiletruller og laver dem om til kikkerte. Tilbage på legepladsen genoptager de legen. Hurtigt kommer flere børn til og går med i legen, og alle leder efter vilde dyr på legepladsen. Ved at tilføje sin opmærksomhed og en kikkert lykkes det her pædagogen at udvide legen på en måde, der skaber engagement blandt flere børn, der deltager i legen.**

Personalet oplever, at når de taler med børnene i legen og giver dem input, så beriger det børnenes samspil og medfører ofte, at flere børn kommer med i legen. Personalet beskriver også, at de i nogle situationer vurderer, at børns leg er ensformig, og at legen har brug for at blive udvidet for at skabe nye deltagelsesmuligheder i legen. Blandt andet fortæller en pædagog, at et par børn over længere tid primært cyklede rundt i timevis, når de var på legepladsen. En dag valgte hun at deltage i cykellegen og gav input til at skabe en tankstation og en paskontrol, der gav legen nyt liv, som betød, at de to drenge fik mulighed for at gøre sig nye legerfaringer, og at flere børn kom med i legen, og at legen gantog sig over tid.

Men det er ikke altid lige til at facilitere legen. Ledere og personale giver bl.a. udtryk for, at de gerne vil have et større fokus på at træde til i en faciliterende rolle i børnenes frie leg, når der er behov for det – også fordi det særligt er i den leg, de oplever, at der er børn, som kommer til at stå uden for

legen. Det gælder indenfor, men også udenfor på legepladsen. Gennem arbejdet med den styrkede pædagogiske læreplan fortæller flere af lederne og personalet i dagtilbuddene, at de blevet opmærksomme på udfordringerne ved deres facilitering af børnenes selvorganiserede leg, hvilket en leder her fortæller om:



Qua den nye styrkede læreplan har vi har haft meget fokus på leg og læringsmiljøer. Og vi har haft fokus på, at vi måske ikke altid var så aktive i den frie leg. I de planlagte aktiviteter har vi altid selv en rolle, men når det kom til, at vi bare leger på stuen eller i alrummet, så oplevede vi pludselig, at vi ikke var så aktive. Og sådan har det formentligt været i mange år.

Ledere og personale mener selv, at det kalder på, at de i højere grad skaber rum for, at de som pædagogisk personale observerer legen over tid og får øje på den leg, som ikke er velfungerende, og de børn, som ikke deltager i legen, for på den baggrund af kunne træde til og tilbyde deres hjælp. Samtidig giver personalet udtryk for, at det også er en vanskelig balancegang at facilitere leg uden at komme til at forstyrre eller overtage legen som voksen. Her beskriver de, at det bl.a. kan resultere i, at børnene mister interessen for at deltage i legen, eller at den voksne bliver så bærende for legen, at den smuldrer, hvis den voksne af den ene eller anden årsag forlader den. Når personalet overtager og forstyrrer legen, så kan det både handle om, at de introducerer elementer i legen, som børnene ikke er optagede af, eller – som en praksisfortælling her viser – at de kommer til at introducere noget nyt, der faktisk afbryder en god leg, som børnene allerede er i gang med.

## Praksisfortælling



### Når involvering forstyrrer, og legen opløses

Anton har bygget en LEGO-bil og tager den med ned på det runde gulvtæppe på gulvet i børnehaven. Han kører bilen frem og tilbage på tæppet. Vilfred og Otto kravler hen til ham. Anton viser dem sin bil. De ruller rundt på gulvet sammen og leger med bilen, mens de griner og hele tiden finder på nye måder, som bilen kan køre eller flyve på. Pædagogen FRANK sætter sig ned på gulvet sammen med de tre drenge og spørger ind til, om de har fundet ud af noget om en Transformer, som de har spurgt ham til tidligere. FRANK tager sin mobiltelefon frem og viser drengene noget på den. De kigger optagede på mobiltelefonen og taler sammen om, hvad en Transformer kan. De kigger også sammen på den LEGO-bil, som Anton har lavet, og FRANK spørger til, hvilken Transformer den ligner. Lidt efter rejser FRANK sig fra gulvet for at lave noget andet. De tre drenge ligger lidt og kigger rundt og rejser sig derefter. To af dem går over til et bord med LEGO, og den tredje går over til tegnebordet.

*Trods gode intentioner og blik for børnenes tidligere interesse, er det EVA's observation, at det i situationen her ikke lykkes pædagogen at involvere sig i legen på en understøttende måde. Særligt for det barn, som har svært ved at komme med i og deltage i legen, kan det have konsekvenser, når legen på denne måde bliver afbrudt og på samme tid opløst, da det kan være en udfordring at komme med i en ny leg og dermed at deltage i børnefællesskaber.*



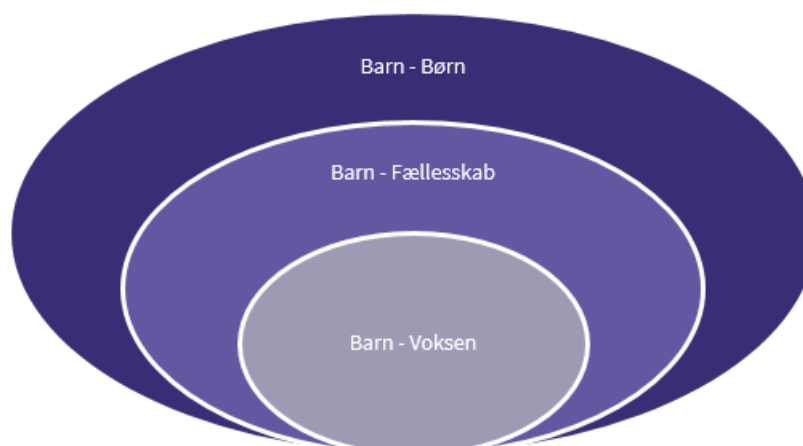
## 5.3 Tilhørsforhold til den voksne, stuen eller de andre børn

Ledere og pædagogisk personale opfatter barnets oplevelse af at høre til som en central del af det pædagogiske arbejde med lige deltagelsesmuligheder i børnefællesskaber. De beskriver, at tilhørsforhold handler om, at barnet oplever, at det bliver set og hørt og er betydningsfuldt for de andre børn og for de voksne i fællesskabet, og de beskriver desuden, at denne oplevelse af at høre til har betydning for barnets mulighed for at tage del i fællesskabet.

Undersøgelsen viser, at det pædagogiske arbejde med at understøtte barnets tilhørsforhold kan opdeles i tre overordnede tilgange, alt efter hvad der er fokus på i det pædagogiske arbejde. Den ene tilgang har fokus på, at det enkelte barn oplever tilhørsforhold i relationen til den voksne. Den anden tilgang fokuserer på, at barnet oplever tilhørsforhold i relationen til fællesskabet som helhed, på stuen eller i institutionen. Den tredje tilgang fokuserer på, at barnet oplever tilhørsforhold til de andre børn i børnefællesskabet.

FIGUR 5.2

### Tilgange i pædagogisk arbejde med tilhørsforhold



Uanset hvor ledere og personale lægger deres fokus, arbejder de med, at barnet oplever at høre til og føle sig betydningsfuldt. Samlet set tegner der sig et billede af, at personalet er særligt optagede af den første tilgang, der handler om at understøtte det enkelte barns tilhørsforhold til den voksne. Her får personalet en central rolle i interaktionen med det enkelte barn (fx ved at sige godmorgen). Den gruppe af ledere og personale, der også har fokus på at understøtte barnets tilhørsforhold til stue- og institutionsfællesskabet, indtager en anden rolle, hvor de understøtter børnenes bevidsthed og opmærksomhed på fællesskabet (fx ved at sige fælles godmorgen til samling). Den tredje tilgang, hvor fokus er på tilhørsforholdet til børnefællesskaber, og hvor personalet har en rolle i at understøtte tilhørsforholdet mellem børnene (fx ved at understøtte, at børnene siger godmorgen til hinanden), er ikke lige så fremtrædende i datamaterialet som de to første tilgange.

### 5.3.1 Understøtte tilhørsforhold til den voksne

Den første tilgang har fokus på, at det enkelte barn oplever tilhørsforhold i relationen til en voksen. Ledere og personale beskriver, at relationen mellem barn og voksen er helt central for barnets tilhørsforhold. Barnets oplevelse af at høre til understøttes, når barnet i mødet med den voksne føler

sig betydningsfuld og tryk. Det betyder, at personalet på forskellige måder understøtter, at børnene oplever, at de voksne viser dem opmærksomhed, og at de kan lide dem. De understreger vigtigheden af, at alle børn føler sig *hørt og set* af den voksne som en væsentlig vej til, at barnet oplever at være knyttet til og betydningsfuld for den voksne. Det kræver ikke mange ord, men kan ifølge personale fx handle om at have øjenkontakt eller udveksle smil og grin med barnet.

På tværs af dagtilbuddene ser ledere og personale modtagelsen om morgenen og afskeden om eftermiddagen som afgørende tidspunkter i arbejdet med at understøtte, at barnet oplever, at det har værdi og er betydningsfuldt. Det understøtter personalet ved at få barnet til at føle sig velkommen, vellidt og savnet:



**Når man kommer ind ad min dør og skal passes her, så er det vigtigt, at man tænker: 'Yes, jeg er velkommen her!' Så jeg sætter mig ned og siger: 'Godmorgen, hvor var det godt, du kom.' Og så er man mega betydningsfuld. Så føler de, at dét var alligevel dejligt. Det dér om morgenen, det betyder meget.**

Citatet illustrerer, at personalet er optagede af at få barnet til at føle sig velkommen om morgenen og føle, at dets tilstedeværelse er vigtig for den voksne. I en anden børnehave har de særligt fokus på afsked med børnene. Her får børnene et håndtryk med øjenkontakt, når de går hjem om eftermiddagen. Her beskriver personalet, at det netop handler om at give barnet en følelse af, at den voksne ser barnet og er opmærksom på det.

Ifølge en gruppe ledere og personale hænger oplevelsen af at høre til sammen med tryghed. De beskriver, at trygheden mellem det enkelte barn og personalet er en forudsætning for, at barnet knytter sig til personalet og kan indgå i samspil med de andre børn. Derfor er de generelt optagede af, at børnene oplever tryghed i relationer til de voksne, og de er opmærksomme på, om de har børn, der af forskellige årsager ikke føler sig trygge og derfor er i en udsat position. Dette gælder især de yngste børn og børn, som ikke er vant til at være i dagtilbuddet, fx børn under indkøring. En pædagog beskriver det således:



**Det, at de får en god modtagelse, en god relation til de voksne, gør, at de er meget mere åbne for at deltage i andre fællesskaber. For eksempel børnefællesskabet på sigt.**

Her illustreres en forståelse af, at når der tages godt imod barnet, der udvikles en god relation til de voksne, og det bliver trygt, så skabes forudsætninger for at indgå i børnefællesskabet. Der er altså noget grundlæggende, der skal være på plads.

### 5.3.2 Understøtte tilhørsforhold til fællesskabet

Den anden tilgang har fokus på, at det enkelte barn oplever tilhørsforhold i relationen til fællesskabet som helhed. Her har ledere og personale typisk fokus på fællesskaber på stuen eller i institutionen, dvs. fællesskaber, der inkluderer både personale og børn. Her beskriver ledere og personale, at arbejdet handler om at understøtte børnenes bevidsthed om det større fællesskab, de er en del af. Det gør de blandt andet gennem to greb: 1) at gøre fællesskabet tydeligt og 2) at skabe oplevelser, der bliver en fælles referenceramme.

Det første greb handler om at gøre fællesskabet tydeligt for alle børnene. Det gør personalet blandt andet ved at navngive fællesskabet, fx med et navn for stuen eller den tværgående "skolegruppe". Navnet forbindes ofte synligt med børnenes navne gennem plancher, dekorationer og kollager, der indfanger og understreger, hvem der hører til gruppen. Fællesskabet tydeliggøres også ved, at personalet omtaler gruppen som et fællesskab. Fx fortæller en leder, at de til samling bruger tid på at sætte ord på fællesskabet:



'Det er os, der er samlet her. Vi hører sammen. Og det er vigtigt, at du også er kommet i dag. Og ej, hvem mangler vi i dag?' Hele det dér med, hvem er vores gruppe her.

Her bruges samling som anledning til at tale med børnene om, at de er en del af et fællesskab med andre. Samling opleves som et centralt tidspunkt for arbejdet med at understøtte børnenes tilhørsforhold til fællesskabet. Her beskriver ledere og personale, at de gennem samtaler og sanglege sætter fokus på, hvem der hører til gruppen, og hvilke af gruppens medlemmer der ikke er med i dag. Personalet beskriver, at det både handler om at få børnene til at være opmærksomme på hinanden, men også om at markere, at alle er betydningsfulde og stadig en del af fællesskabet, selvom de ikke lige er til stede den pågældende dag.

Det andet greb til at understøtte tilhørsforhold til fællesskabet er at skabe fælles oplevelser. Ledere og personale kobler dette tæt til aktiviteter og oplevelser, som knytter børn og voksne sammen, og som fungerer som en fælles referenceramme, der giver fællesskabet noget at tale sammen om. En gruppe personale beskriver det endda som en barriere for barnets mulighed for at deltage i fællesskabet, hvis barnet udebliver fra særlige aktiviteter og dermed går glip af den fælles oplevelse. Som et eksempel på en sådan oplevelse, beskriver en leder, at de har en årlig motionsdag i fællesskab med nogle af de øvrige dagtilbud i kommunen. Til motionsdagen deltager alle børn fra dagtilbuddet. Børnene får ens trøjer på, så man kan se, at de kommer fra den samme institution. Lederen fremhæver, at motionsdagen giver børnene et fælles tilhørsforhold til deres institution. Som hun beskriver det:



Alle de ældste vuggestuebørn og de voksne havde ens bluser på, og de havde gennemført det dér løb. Det dér med at komme tilbage og de bare strålede. Det var bare en fælles oplevelse: Der var vi en del af noget, der er større end os selv.

### 5.3.3 Understøtte tilhørsforhold til børnefællesskabet

Uanset om personalet har fokus på at understøtte tilhørsforhold til de voksne eller til stue- og institutionsfællesskabet som helhed, så har disse tilgange ikke et særskilt fokus på tilhørsforhold børnene imellem. Den tredje tilgang til at understøtte børns tilhørsforhold adskiller sig dermed ved, at der er fokus på barnets tilhørsforhold til børnefællesskabet, hvor det netop er relationer mellem børnene, der er i fokus. En gruppe af dagtilbuddene er opmærksomme på, at der er stor forskel på, om barnet oplever, at det hører til og er betydningsfuldt for den voksne eller for de andre børn i børnefællesskabet. En pædagog formulerer det således:



Der er forskel på, om man er en del af institutionens fællesskab eller børnefællesskabet. Vi har de overordnede ting, som vi arbejder med. Men så er der alt det andet, som vi ikke nødvendigvis har øje for. Nogle børn vil blive mødt af en ven og vil give krammere og få krammere af de andre børn, mens andre børn vil komme mere anonyme ind på stuen, hvor det måske kun er den voksne, som hilser barnet i møde. Det må der egentlig være stor forskel på for et lille barn.

Citatet illustrerer en væsentlig forskel i forhold til, om børnene oplever, at de hører til og føler sig som en betydningsfuld del af stuens eller institutionens fællesskab centreret om den voksne eller af børnefællesskabet. Desuden peger pædagogen i citatet på, at personalet ikke på samme måde har øje for at understøtte, at børn føler tilhørsforhold og oplever, at have betydning for de andre børn. Det er dog langt fra alle personaler i dagtilbuddene, der skelner mellem institutionens fællesskab bestående af børn og voksne og børnefællesskabet. Nogle steder tales der især om den ene eller den anden type, mens der andre steder tales om de to typer af fællesskaber, som om de var det samme. Der er som tidligere beskrevet varierende forståelser af, hvad begrebet *børnefællesskaber* betyder, og generelt hvilke relationer (voksen-barn, voksen-børn eller barn-barn) der er cen-

trale for barnets tilhørsforhold til dagtilbuddets fællesskaber, hvilket kan medføre forskellige tilgange til at arbejde med børnenes tilhørsforhold. De, der arbejder med fokus på at understøtte tilhørsforhold til børnefællesskabet, har typisk fokus på at understøtte børnenes indbyrdes samspil og relationer. De beskriver, at børn oplever at høre til, når de oplever, at de er betydningsfulde for de andre børn. Det indebærer ifølge ledere og personale blandt andet, at børnene har nogen at lege med, og at de har mindst én ven. De italesætter, at arbejdet handler om at understøtte, at børnene får øje på hinanden og bruger hinanden. EVA ser blandt andet personaler, der i modtagelsen om morgenen er opmærksomme på at sætte børnene i spil, når de tager imod et barn, fx ved at pege på en ven, der har ventet på barnet, eller pege på børn, der er i gang med at lege og har brug for en til at lege med. Personalet understøtter dermed børnenes indbyrdes relationer og samspil, også i de situationer – såsom om morgenen og eftermiddagen – som personalet oplever som betydningsfulde for børns oplevelse af at føle sig velkomne, set og hørt.

En gruppe personale oplever, at der med den nye styrkede læreplan er kommet nyt fokus på børnefællesskaber, der repræsenterer et anderledes fokus end det tidligere, som de oplever har været mere individorienteret. Som en pædagog udtrykker:



**Hvor man før har haft meget fokus på det enkelte barn, så italesætter man meget mere vigtigheden af børnefællesskaber nu og generelt vigtigheden af fællesskaber.**

Personalet giver altså udtryk for, at det er nyt for dem at skulle arbejde mere aktivt med børnefællesskaberne, hvor de i højere grad skal understøtte, at børnene føler sig som en betydningsfuld del af børnefællesskabet med større fokus på børnenes relationer til de andre børn, fx ved at gøre børnene attraktive for hinanden og sikre, at alle børn har nogen at lege med.



## Praksisfortælling



### Venner understøtter deltagelse

Det er tidlig formiddag i en børnehavegruppe. Vilhelm på fire år sidder ved et bord og lægger puslespil. Der er 12 andre børn på stuen, og der er gang i vild leg omkring ham. Han går i stå og sidder med puslespilsbrikkerne i hånden og kigger på den vilde leg. Han rejser sig, går over til LEGO-bordet og tager en håndfuld klodser. Han sætter sig i dukkekrogen med ansigtet ind imod væggen og med ryggen til en gruppe piger, som snakker højt med hinanden. Kort efter kravler han hen til sofaen og lægger sig ind under den. Mens han ligger dér og kigger utilpas rundt, kommer to drenge ind på stuen. Vilhelm får øje på den ene dreng, og hans øjne lyser op. Han rejser sig hurtigt, stryger over imod den anden dreng og giver ham et kram. De to drenge går sammen over i et legehjørne og går i gang.

*Praksisfortællingen viser, hvad gode relationer betyder for det enkelte barns deltagelse. Vilhelm har forholdt sig passivt og observerende i et stykke tid, indtil hans ven ankommer.*

### 5.3.4 Tilhørsforhold gennem aktive børn, der bidrager og præger hverdagen i dagtilbud

Uanset om ledere og personale arbejder med tilhørsforhold med fokus på den voksne, stue- og institutionsfællesskabet eller børnefællesskabet, er et af de greb, de bruger, at børnene får mulighed for at bidrage og sætte deres præg på fællesskabet. Det hænger sammen med en forståelse af, at det understøtter barnets oplevelse af at være betydningsfuld og høre til fællesskabet. Ledere og personale kobler med andre ord det at have et tilhørsforhold, hvor man oplever sig som en betydningsfuld del af fællesskabet, tæt sammen med medindflydelse. Overordnet understøtter personalet, at børnene er aktive bidragsydere til fællesskabet ved 1) at tage medansvar og hjælpe til samt 2) at præge fællesskabet. Selvom grebene ses anvendt på tværs af dagtilbuddene, er der forskel på, i hvilket omfang dagtilbuddene bruger grebene som en integreret del af praksis.

Børn, der er aktive i forhold til at tage medansvar og hjælpe til, kobler ledere og personalet især til rutiner og aktiviteter. Eksempler på det er, at børnene får mulighed for at bidrage ved fx at hjælpe med at skære frugt til et måltid eller hente frokostvognen. Et andet eksempel relateret til aktiviteter er, når børnene tæller, hvor mange som er til stede ved samling, eller børnene hjælper med at samle materialer til en aktivitet. Som en pædagog beskriver:



Nogle gange synes jeg også, det her med, at man giver børn et ansvar og gør dem til medspillere og siger: 'Er du ikke sød at tage hende her i hånden og så lige føre hende ind på stuen? Du ved nemlig lige vejen.' Så barnet får lidt medansvar og kan sige: 'Jeg vil faktisk godt hjælpe dig.'

Her beskriver pædagogen, at børnene også kan vokse af at få et medansvar i relation til et andet barn. På tværs af dagtilbuddene og situationer i løbet af dagen er der forskel på, hvordan de griber det an at give børn mulighed for at bidrage aktivt. I nogle dagtilbud og i nogle situationer er det særligt børn, som har brug for ekstra støtte til at komme ind i fællesskabet, der tildeles særlige roller og opgaver, som det også blev beskrevet i kapitel 4. I andre dagtilbud og situationer går det på skift blandt alle børnene. Der er også forskel på, hvor formelt børnenes bidrag er organiseret, idet

de varierer fra, at mulighederne nogle steder understøttes spontant, til en formaliseret organisering, hvor der fx hver uge er én, der er duks, som hjælper ved måltider, eller en stifinder, som viser vej i skoven.

Børns tilhørsforhold understøttes også af personalet, ved at børnene har mulighed for at sætte deres præg på fællesskabet. Dette hænger ifølge ledere og personale tæt sammen med, at børnene skiftes til at få mulighed for at vælge og komme til orde og derigennem har mulighed for at øve medindflydelse. Samling er et af de steder, hvor ledere og personale oplever at lykkes med at inddrage alle børn som betydningsfulde medspillere. Ledere og personale beskriver, at det især er her, at de har fokus på, at forskellige børn skal have mulighed for at vælge, hvilken sang der skal synges, eller hvilken leg der skal leges. Som beskrevet tidligere viser materialet samtidigt, at personalet i meget forskellig grad understøtter, at børn har en aktiv rolle i samlinger og andre situationer. Det kommer bl.a. til udtryk ved, at børn nogle steder aktivt deler frugt ud, tæller børn, sender sangkufferten eller rugbrødsmadderne videre, mens dette andre steder primært foretages af personalet.

## Praksisfortælling



### Børnene får et særligt ansvar: Sofie og Emil er stifindere

Det er morgen, og børnene fra Skovbørnehaven Græshoppen er på vej i skoven. "Vi skal hen til Elefanten i dag," siger pædagogen TRINE. Elefanten er ét ud af en række faste steder i skoven, som børnene selv har udpeget og navngivet. TRINE fortæller, at de i dag skal klatre på den store træstamme, og at hun har tasken fuld af hemmelige udfordringer. Børnegruppen går afsted to og to med pædagogerne fordelt imellem sig. Da gruppen forlader stien og kommer ind i skoven, slipper børnene hinandens hænder og finder sammen på kryds og tværs. De går 50 meter ind i skoven og stopper af sig selv ved en bænk. De venter på de sidste børn og voksne, og da alle er samlet om bænken, siger TRINE: "I dag er det Sofie og Emil, der er stifindere". Sofie og Emil er tydeligt tilfredse med udnævnelsen og går op foran gruppen. De begynder at gå ad skovstien, og gruppen følger efter. Alma, der går bagerst, hvisker til TRINE, at hun skal tisse. TRINE giver beskeden videre til stifinderne i front. Stifinderne Sofie og Emil får gruppen til at stoppe op. Alma, der skal tisse, overhaler sammen med TRINE den ventende gruppe og løber i forvejen ad stien. De finder et sted, hvor Alma kan tisse i fred. Gruppen venter, indtil Alma er klar, og fortsætter derefter ad stien, indtil de når frem til Elefanten. Børnene sætter deres ens rygsække op ad et stort træ. Medhjælper EMMA beder tre børn om at hjælpe med at finde et godt toiletsted. Sammen finder de spade og remedier frem og bærer dem afsted ind i skoven. Resten af børnene spreder sig ud i skovområdet omkring det store træ.

*Stifinderne er ifølge personalet de børn, som får tildelt ansvar for at lede gruppen hen til det sted i skoven, hvor de skal være, og sørger for, at alle er med. Stifinderne skifter fra gang til gang, og på den måde får alle børn oplevelsen af at blive tildelt en særligt betydningsfuld rolle og et særligt ansvar over for de andre børn*

### 5.3.5 Dilemmafyldt at balancere alle børns aktive bidrag

En væsentlig del af arbejdet med at understøtte, at børn aktivt bidrager og præger fællesskabet, handler ifølge ledere og personale om at balancere mellem at understøtte de børn, som ikke selv tager en aktiv rolle i fællesskabets samspil, og nogle gange holde de børn tilbage, som er mere

frembrusende. Dette arbejde pågår både under aktiviteter, rutiner og i leg. Fx beskriver personalet, at de under måltiderne er særligt optagede af at moderere samtaler mellem børnene, så alle skifter mellem at fortælle og lytte. Ledere og personale peger på, at det kan være dilemmafyldt at tildele nogle børn plads og taletid frem for andre, særligt når det bruges som et greb til at hjælpe børn, der ikke selv indtager en initiativtagende position, til at få en mere aktiv rolle i fællesskabet. I den forbindelse beskriver personale og ledere, at det kan skabe dilemmaer i forhold til de børn, som naturligt indtager en aktiv og initiativtagende position. Et for stort fokus på at inddrage de børn, som har brug for at blive tildelt initiativtagende positioner, kan føre til, at børn, som af sig selv indtager disse positioner, kan opleve at blive sat på standby over en længere periode. Det kan komme til udtryk ved, at barnet oplever at blive valgt fra til fx at svare eller vælge sang under samling. Børnene kan også opleve, at personalet afbryder dem, når barnet forsøger at fortælle noget til en voksen eller andre børn. En leder beskriver netop denne situation fra en samling, hvor de gentager en populær gætteleg:



Vi har nogle piger, der er rigtig dygtige til sprog og til at vide sådan nogle ting, så de kan jo godt være meget dominerende i en gruppe, hvor der sidder en del, der ikke har så meget sprog. Så de havde fået at vide, at 'ej, nu skal I lige... ikke lige jer nu, nu skal de andre få lov til at svare.'

Her ses, hvordan pigerne blev sat i en venteposition, hvor de ikke helt kunne deltage i aktiviteten, fordi de ofte blev bedt om at lade de andre komme til. Det kræver kreative løsninger at balancere alle børns aktive bidrag. Den samme leder beskriver, at de tog situationen op til genovervejelse og blev enige om at forsøge at skabe en ny mulighed for de to piger. I stedet for at deltage i gættelegen får pigerne lov til at være dem, der fortæller gåden, som de andre skal gætte. På den måde får pigerne plads til at deltage aktivt i legen uden at tage plads fra de andre børn.



## 6 Lige deltagelsesmuligheder gennem pædagogisk organisering

I dette kapitel sætter vi fokus på, hvordan ledere og personale arbejder med at sikre lige deltagelsesmuligheder ved at organisere og strukturere hverdagen. Dette arbejde udspiller sig på forskellige måder og i forskelligt omfang, men på tværs af interviewene kan identificeres fire overordnede greb:

- Forudsigelighed og gentagelser
- Gruppeinddeling
- Engagerende legemiljøer og fysisk nærhed blandt de yngste børn
- Klar rollefordeling mellem voksne.

Selvom grebene anvendes med det formål at sikre lige deltagelsesmuligheder, er det ikke altid uden dilemmaer og udfordringer. Disse beskrives under hvert greb, i det omfang de er kommet til udtryk i interviews og under observationerne.

### 6.1 Forudsigelighed og gentagelser

Forudsigelighed i det pædagogiske læringsmiljø fremhæves af både ledere og personale som en faktor, der gavner alle børns deltagelsesmuligheder. Dagtilbuddene understøtter forudsigelighed i forskellig grad og på forskellige måder, fx ved at bruge piktogrammer og andre former for visualiseringer. En leder beskriver, hvordan de i dagtilbuddet bruger visualiseringer:



**Vi gør det for fællesskabet. Vi gør det ikke for enkelte børn. Tavlen [med piktogrammer] hænger derinde, og så kan man bruge den i det omfang, man har behov for det. Nogle har rigtig meget behov for det og bruger hvert eneste billede, og andre kan tænke, 'jeg ved, hvad jeg skal'. Det er for fællesskabet, og de har brug for det alle sammen.**

Gentagelse er en anden måde at sikre forudsigelighed, da gentagelser understøtter, at børnene ved, hvad de skal, fordi de gør det samme på den samme måde hver dag. Ledere og personale fortæller, at dette gavner børnenes deltagelse i både rutiner og aktiviteter. Det er fx nemmere for børnene at deltage aktivt, når de kender sangene, fagterne eller legene. I rutinerne kan det være med til at mindske kaos – særligt i overgangen til og fra rutiner – at børnene ved, hvad der skal ske. Fx fortæller en leder:





Det er vigtigt for et barn for at kunne forstå, hvad det skal, at strukturen driver ned af væggene. Så når man spiser, har samling eller skal ind og ud af legepladsen, så sker det samme igen og igen. Når det er forudsigeligt, så hjælper det alle børn til at gøre det, som er det rigtige, eller det, der forventes af dem. Og børn vil gerne samarbejde, så lad dem få muligheden for det i stedet for at skabe forvirring for dem. Det hjælper især de børn, der har det svært.

Som citatet illustrerer, oplever ledere og personale, at gentagelse både gavner alle børn og dem, som er i udsatte positioner af den ene eller anden årsag. På samme måde som med visualiseringer kan der arbejdes med gentagelse for hele børnegruppen, uden at de børn, som har særligt gavn heraf, skiller sig ud fra gruppen.

Gentagelser og forudsigelighed er dog ikke kun positivt. En gruppe pædagoger og ledere beskriver bl.a., at det er vigtigt, at der også sker noget nyt en gang imellem. De forklarer, at det er ”det nye”, som pirrer børnenes nysgerrighed, og som understøtter, at børnene udvikler sig. En pædagog beskriver det således:



**Forudsigeligheden kan børn godt lide. Men hvis vi skal pirre lidt til den dér udvikling, den dér nysgerrighed, så er vi også nødt til at lave noget, som de måske ikke har prøvet før.**

Citatet illustrerer behovet for, at personalet balancerer tilrettelæggelsen af hverdagen, så den både er forudsigelig og samtidigt udfordrer med nye oplevelser og forandringer.

## 6.2 Gruppeinddeling

Personalet inddeler børnene i mindre grupper i forskellige situationer i dagens løb. Det kan fx være i formiddagsaktivitetsgrupper, siddepladser til frokost og gå-makkere, når man skal på tur. Der er bred enighed blandt ledere og personale om, at det skaber bedre forhold for lige deltagelsesmuligheder, når børnene er i mindre grupper.

Fordelene ved at inddele børnene i grupper er ifølge personale og ledere, at børn har forskellige forudsætninger for at deltage. Det er derfor vanskeligt at tilrettelægge aktiviteter, hvor alle børnene har lige forudsætninger for at deltage på samme måde. Nogle børn kan også have svært ved de store fællesskaber, og i mindre grupper får de børn mulighed for at deltage på mere lige fod med de andre. En pædagog beskriver det således:



**Jeg har en dreng inde ved mig, som er forsigtig og stille. Det er rigtig udfordrende for ham. Man kan se, at det er stort for ham, når han har sagt noget. Han er ikke aktivt deltagende på den måde, som mange af de andre børn er det. [...] Og sammensætningen af børn har betydning: Er vi i den store gruppe, kan det godt være lidt svært, men er vi i den lille gruppe, så bliver tingene lidt nemmere. Som det gør for de fleste.**

Citatet illustrerer, at pædagogen oplever, at det er nemmere for de fleste børn at være deltagende i mindre grupper frem for store grupper. Det kan være nemmere for alle børnene at komme til orde, og den voksne kan i højere grad understøtte, at der gives plads og lyttes til alle. Ledere og personale fortæller også, at det er nemmere for personalet at være nærværende og guide børnenes interaktioner, når de sidder alene med en mindre gruppe børn. På den måde kan de små grupper blive et godt øverum, som kan gøre det nemmere for børnene at deltage i større grupper.

## 6.2.1 Inddeling efter alder og køn kræver pædagogisk opmærksomhed

Undersøgelsen viser, at der også er udfordringer forbundet med fx sammensætningen af grupperne. Udfordringerne ved at inddele børnene i mindre grupper er, at der ikke er entydige forhold at inddele børnene ud fra. Det er en pædagogisk overvejelse, hvordan grupperne sammensættes. Interviewene viser, at alder, interesser og relationer er forhold, som spiller ind i personalets overvejelser, når de inddeler grupperne. Det er i overvejende grad alder, der fremhæves, og undersøgelsen viser, at der kan være gode pædagogiske overvejelser bag, men det kan også skabe nogle udfordringer for nogle børn. Fordelene ved at inddele børnene ud fra deres alder er bl.a., at aldersinddeling kan gøre det nemmere at tilrettelægge passende aktiviteter. Hvis aldersspændet mellem børnene er stort, beskrives det som en udfordring at tilrettelægge aktiviteter, hvor alle børn kan deltage på lige fod. En gruppe ledes og personalets overvejelser går på, at aldersopdelte grupper dels giver de yngste børn mulighed for at afprøve mere initiativtagende positioner, og dels kan det for de ældste børn give en frihed, hvor de kan deltage mere frit uden at skulle tage hensyn til de små. En pædagog beskriver her, hvorfor de har inddelt børnene efter alder under samling. Hun siger:



Vi har valgt at inddele børnene i aldersgrupper til samling, fordi det var supersvært at skulle favne en treårig dreng og en snart seksårig pige til samme samling. De er bare to vidt forskellige steder. Enten så taber du den ene eller også den anden. Så det er klart, at vi tænker rigtig meget over, hvad er det, vi vil have ud af det, og hvad er okay. Det er okay, at de treårige drenge larmer lidt mere. De kan ikke sidde stille så lang tid. Og herinde ved de store piger forventer vi lidt mere af dem og kan stille lidt højere krav.

Citatet illustrerer, at personalet har forskellige forventninger til de hhv. treårige drenge og snart-seksårige piger. Forventningerne har betydning for, hvilke aktiviteter personalet vurderer kan lade sig gøre med hhv. den ene og den anden gruppe. Selvom denne opdeling kan være frugtbar, er det væsentligt at være opmærksom på, at den også kan virke hæmmende for børnenes deltagelsesmuligheder, hvis barnet ikke passer til de voksnes forventninger til den aldersgruppe. Det kræver en pædagogisk opmærksomhed på deltagelsesmulighederne for den seksårige pige, der er meget fysisk aktiv, og den treårige dreng, som ikke bryder sig om støj og vilde lege. En gruppe af ledere og personale beskriver i tråd hermed, at det kan være en fordel at blande børn med forskellige aldre. Blandt andet kan der være børn, der ofte indtager en iagttagende position med jævnaldrende, som har mulighed for at afprøve mere initiativtagende positioner i samspillet med yngre børn. Desuden peger de på, at blandende grupper giver de yngste børn mulighed for at spejle sig i de ældre børn og lære af hinanden.

Der er også enkelte eksempler på, at børnegruppen inddeles ud fra køn. I ét dagtilbud kommer drengene på tur til brandstationen, mens pigerne kommer på tur til frisøren. Opdeling af børnene beror her på nogle underliggende forståelser af, hvad det vil sige at være fx dreng og pige. I dette eksempel er der en underliggende forståelse af, at drengene helst vil på brandstationen, og pigerne helst vil til frisøren. Der er en bevidsthed i dagtilbuddet om, at personalet er med til at reproducere en stereotyp forestilling om, hvad der fx er interessant for hhv. drenge og piger. Men opdelingen sker alligevel, formodentlig fordi køn er et objektivi forhold at opdele ud fra og derfor kan virke ligetil. Det kan virke hæmmende for deltagelsesmuligheder, hvis et barns interesser ikke er i overensstemmelse med den gruppe, som barnet forventes at dele interesser med.

## 6.2.2 Organisering i grupper kan være en barriere for samspil og relationer mellem børnene

En gruppe ledere og personale er opmærksomme på, at der knytter sig en grundlæggende udfordring ved at inddele børn, uanset om det er i forbindelse med små grupper eller faste større grupper såsom stueinddeling. Organiseringen kan på én gang skabe gode rammer for samspil inden for gruppen, samtidigt med at det kan hæmme samspil og relationer med andre uden for gruppen.

For en del af personalet er det et grundlæggende dilemma, de har med i deres overvejelser, når de inddeler børnene i små grupper. De overvejer blandt andet, om venner skal forblive sammen i gruppen eller fordeles i forskellige grupper for at skabe muligheder for nye relationer.

Ledere og personale giver også udtryk for udfordringer med de faste organiseringer i stuer eller vuggestueafdeling/børnehaveafdeling. På den ene side er disse organiseringer helt nødvendige i den daglige drift, og bidrager desuden til trygge samspil i kendte grupper. På den anden side oplever ledere og personale, at disse faste organiseringer i nogle tilfælde kan være en barriere for børn, der har gode eller potentielle relationer på tværs af stuer eller afdelinger. I tråd med de overvejelser ser EVA eksempler på, at organiseringer kan være en barriere for nogle børn, når fx vuggestuedrenge Elias forgæves viser, at han gerne vil ind til børnehavebørnene på den anden side af legepladslågen. Ifølge lederne og personale, der peger på disse udfordringer, ser de potentialer i at blive mere opmærksomme på og skabe mere fleksibilitet for de børn, hvor det er relevant. Den fleksibilitet ser EVA også eksempler på, her fra en formiddag i alrummet:



**Ronja kommer gennem trælågen ind i vuggestuens alrum fra børnehaveafdelingen. Hun spankulerer glad og målrettet gennem alrummet hen mod en lille gruppe børn. Tre børn, der leger sammen, kigger op og får øje på hende. De er tydeligt glade for at se hende. Ronja krammer et af de tre børn. Energien stiger i gruppen. De nu fire børn griner, løber rundt og snakker. De samler kort deres opmærksomhed mod rutsje-legetårnet. Pædagogen BIRGITTE ser det, og foreslår, at de rutsjer.**

Observationen viser, at pædagogen i dette dagtilbud i denne situation lykkes med en fleksibel organisering, der gør det muligt for Ronja på eget initiativ at komme fra børnehaven tilbage og lege med sine gamle venner i vuggestuen. Personalet er opmærksomme på betydningen af at kunne bevare relationer, selvom man er blevet stor og kommet i børnehave, og pædagogen i eksemplet understøtter børnenes fortsatte samspil ved at pege dem i retning af rutsjebanen.

## 6.3 Engagerende legemiljøer og fysisk nærhed blandt de yngste børn

Organiseringen af det fysiske læringsmiljø er ét greb til at understøtte, at børn får lige deltagelsesmuligheder. Det fortæller både personale og ledere. Undersøgelsen viser, at det især handler om at organisere legemiljøer samt at skabe mulighed for, at de yngste børn kan engagere sig i samspil med andre børn.

Legemiljøer er noget, en del ledere og personale beskriver som en central del af det pædagogiske arbejde. Arbejdet handler om at skabe tydelige, inviterende legemiljøer. Fx taler de nogle steder om, at de indretter legezoner, hvor legetøj er inspirerende og let tilgængeligt, og det er tydeligt for børnene, hvad man kan lege hvor. Det kan være, at dukkerne stilles i dukkekrogen i stedet for at blive samlet i en kasse. Ledere og personale peger på, at de tydelige legemiljøer understøtter børns deltagelsesmuligheder, fordi de inviterer til aktivitet. Fx beskrives, hvordan legemiljøerne kan lette

overgangen for børnene om morgenen og støtte dem i at komme nemt i gang med legen om morgenen. De beskriver, at det kan være vanskeligt for nogle børn at overskue de mange muligheder i den selvorganiserede leg på stuen eller legepladsen, så for de børn har det særlig betydning, at det er tydeligt, hvad de kan lave og med hvem, fx i dukkekrogen eller ved tegnebordet. Ledere og personale oplever, at det bliver nemmere for børnene at komme i samspil med andre børn, og der er en generel oplevelse af, at arbejdet med tydelige legezoner betyder, at børnene kommer i gang med at lege, og de derfor ikke går rundt og ”tømmer kasser”, som en pædagog beskriver det, at børnene går rundt mellem legetøj uden egentligt at få en leg i gang. De oplever, at det skaber gode deltagelsesmuligheder for de børn, der kan have vanskeligt ved selv at igangsætte eller komme ind i en leg.

Den fysiske placering og bevægelsesmulighed for de yngste børn er et væsentligt forhold, som personalet er opmærksomme på i relation til at sikre de yngste børns deltagelsesmuligheder i børnefællesskabet. Samspillet blandt de yngste kan, ifølge ledere og personale, være subtilt og kortvarigt og derfor være vanskeligere for personalet at få øje på og understøtte. Samspillet kan handle om at pille ved hinandens munde, røre ved armene eller have smilende øjenkontakt hen over bordet. Derfor peger ledere og personale på, at det har stor betydning for de yngste børns aktive deltagelse i børnefællesskabet at sørge for, at de har mulighed for at se hinanden, røre og kommunikere med hinanden. Undersøgelsen viser, at en del af dagtilbuddene lykkes, mens andre lykkes mindre godt med at organisere det fysiske læringsmiljø, så det understøtter hensigtsmæssig fysisk placering, kontakt og bevægelighed. EVA ser blandt andet en række eksempler på, at de yngste børn begrænses fysisk, ofte pga. af andre hensyn, som kan være mere eller mindre velbegrundede. Det kan fx være, at på en tur til en lokal legeplads placeres børnene i barnevogne med det formål, at hele gruppen kan komme hurtigt frem og få god tid til at lege. Nogle ledere og personale beskriver også, at der kan være dilemmaer forbundet med fysisk at skabe lige deltagelsesmuligheder for de yngste børn, herunder placering af børn i barnevogne. Det dilemma ser EVA bl.a. udspille sig, da to små piger sidder i hver sin barnevogn på legepladsen og rækker ud efter de andre børn, men ikke umiddelbart bliver løftet ned, fordi personalet vurderer, at de har brug for at hvile sig. EVA ser også eksempler på andre udfordringer end barnevogne. I et dagtilbud er frokosten i vuggestuen forbi, og pædagogen har rejst sig og rydder op efter frokosten:



**William ligger hen over bordet. Han virker træt. Johan og Noah banker i bordet med deres albuer og laver larm og virker rastløse. Pia kommer hen til bordet: ”Man kan da heller ikke forlade jer – I larmer” [...] William lægger sig igen ned over bordet. Han græder lidt og begynder at skrike. Pia henvender sig til ham og siger: ”Vi kan ikke være to på badeværelset” [et andet personale og barn er derude]. William begynder at rode med en madkasse på bordet. Pia fortsætter oprydningen. Noah genoptager spisning af den sidste mad på sin tallerken. Efter noget tid bliver Johan løsnet fra højstolen og kommer med Pia på badeværelset, hvor der er blevet ledigt. Noah og William sidder stadig ved bordet.**

Her er børnenes bevægelighed stærkt begrænset, idet de tre drenge sidder fastspændt med seler i højstole i venteposition. Selvom personalet muligvis har gjort sig overvejelser om, hvordan overgangen fra måltidet organiseres, så lykkes det i denne situation ikke personalet at organisere sig, så børnene har bevægelighed til fx at lege sammen, mens de venter på at komme på badeværelset. Pointen er, at det kan være udfordrende for personalet at understøtte de yngste børns lige deltagelsesmuligheder i forhold til fysisk placering og bevægelighed, både fordi der i nogle tilfælde mangler tilstrækkelige pædagogiske overvejelser, og fordi det kan være dilemmafyldt at balancere hensyn til barnets deltagelsesmuligheder med andre hensyn – fx resten af gruppens tarv, træthed hos barnet, sikkerhedshensyn eller praktiske begrænsninger.



## 6.4 Klar rollefordeling mellem de voksne

Fordeling af roller og placering af personalet har ifølge ledere og personale stor betydning for arbejdet med at sikre lige deltagelsesmuligheder. De peger blandt andet på, at en klar rollefordeling har positiv betydning for personalets samspil med børnene, og det understøtter, at de ser og bliver set af de børn, der befinder sig i udsatte positioner. Det er forskelligt, om ledere og personale oplever, at de lykkes med at skabe strukturer for de voksne, og hvor de lykkes med det. Især legepladsen viser sig som udfordring.

En klar rollefordeling har positiv betydning for personalets samspil med børnene og deres mulighed for at understøtte børnene i situationer, der kan være særligt vanskelige for nogle børn. En del af dagtilbuddene har mellem personalet skabt nogle strukturer i arbejdsfordelingen, der sikrer, at børn bliver set og understøttet i deres deltagelse i børnefællesskabet. En leder beskriver, at i den pågældende institution har en pædagog til opgave at fordybe sig sammen med børnene, mens en anden pædagog skal have overblikket med særlig fokus på, om der er børn, som har brug for hjælp og/eller er i periferien af fællesskabet. Det blev tydeligt i interviewene, at en del af de børn, der er i udsatte positioner, netop ikke henvender sig til, søger og bruger de voksne i samme grad, som andre børn gør. Personale og ledere beskriver, at nogle børn risikerer at gå "under radaren", og bruger forskellige ord til at beskrive disse børn, fx "de stille-farlige-børn" eller "panelsnigerne". En pædagog beskriver det således:



**Børn i udsatte positioner er ikke altid så opmærksomme på selv at søge de voksne. Dem skal vi få øje på. Og man skal være tydelig som voksen. Altså hvor er det, man positionerer sig som voksen? Og vi skal italesætte over for børnene, hvad man kan bruge de voksne til.**

Citatet illustrerer en opmærksomhed på, at personalet har en særskilt opgave i ikke kun at være synlige og tilgængelige, men også opsøgende i forhold til at understøtte børns mulighed for at bruge personalet til at støtte sig til.

I et andet dagtilbud beskriver ledere og personale, at rollerne ikke fordeles med det formål at have overblik. For dem handler det om placering af personalet og om at være på forkant med børnegruppens behov. Lederen beskriver betydningen af deres struktur for placeringen af personalet:



Hvis man er på en stue eller kommer ind fra legepladsen, er det rigtig vigtigt, at man er klar over, hvor er det smart at være som voksen i garderoben, så man er sikker på, at man er tilgængelig. Ved at være på forkant kan man sikre, at lige præcis det barn, man ved, får vanskeligt ved at være i det store rum, lige så stille bliver hjulpet på vej og ledt ind, uden at det behøver at lande i det store virvar af gummistøvler, der flyver rundt til højre og venstre.

Citatet illustrerer, at den klare rollefordeling og placering af personalet betyder, at personalet kan forebygge og understøtte, at børn i udsatte positioner også lykkes i situationer, som kan være vanskelige, især i overgangen.

## Praksisfortælling



### Klar rollefordeling i overgange styrker børnenes samspil

I en børnehave er det tid til at gøre klar til skovtur. Pædagogen MARIA er i gang med at pakke vogn. Pædagogmedhjælper KAROLINE stiller sig ud foran døren, så børnene kan komme ud, i takt med at de er færdige i garderoben. Der er mange børn og voksne, der går ind og ud ad gangen og garderoben. Pædagogen SIGNE har sat sig på gulvet i garderoben. Hun sidder godt tilbage lænet op ad væggen midt i gangen. Hun siger højt og smilende ud i garderoben: "Jeg sidder her i garderoben, hvis der nogen, der har brug for hjælp eller vil spørge om noget, så bare kom!" En pige i nærheden spørger SIGNE: "Hvad skal man have på?". SIGNE svarer: "Vi skal klatre i dag, så det er smart at mærke efter, om man kan klatre godt i det, man har på". To piger taler glade sammen om, at de har deres flotte flyverdragter med for første gang i dag. De er i gang med at tage dem på. SIGNE siger til pigerne: "Bliver det mon for varmt, når I er i gang med at klatre?" Pigerne kigger op på SIGNE og overvejer hendes input. De kigger på hinanden. SIGNE siger: "Det er jer, der vælger". Pigerne snakker videre om flyverdragternes farver og motiver. De vælger at tage flyverdragterne på. SIGNE siger til pigerne, at de også kan vælge lige at mærke temperaturen udenfor og så beslutte sig. SIGNE fortsætter med at tale med et par andre børn i garderoben. Iført de nye flyverdragter løber pigerne afsted og ud. Garderoben er ved at være tom. De fleste børn er i tøjet og venter udenfor. Den ene af de to piger med flyverdragterne kommer løbende fra legepladsen ind i garderoben igen: "SIGNE, det var alt for varmt. Jeg har afprøvet temperaturen. Jeg skifter".

*Pædagogerne har fordelt forskellige roller mellem sig: Marie pakker, Karoline tager imod børnene udenfor, og Signe sidder roligt og hjælper børnene med at komme i det rigtige tøj. Selvom der foregår en masse ting på én gang, skaber personalets klare rollefordeling tid og ro, der betyder gode samspil mellem børn og voksne.*

### 6.4.1 Legepladsen udfordrer struktur for personalets rollefordeling og placering

Undersøgelsen viser, at legepladsen er et af de steder, hvor det i mindre grad lykkes dagtilbuddene at have en klar rollefordeling blandt personalet. En leder beskriver det således:



Jeg synes nogle gange, at det er svært på legepladsen. Personalet kan i perioder have en tendens til at gruppere sig som voksne. De har ikke den samme opmærksomhed på børns deltagelsesmuligheder, så jeg kan godt have en fornemmelse af, at der var børn, som måske har cyklet rundt eller leget lidt alene. Men så er det tit, når vi så snakker om det, at så bliver personalet opmærksomme på det igen. Men det er en elastik, der hurtigt bliver slap igen. Jeg ved ikke hvorfor.

Citatet illustrerer, at personalet kan have en tendens til at klumpe sig sammen og tale voksensnak, når børnene er på legepladsen, og at der er mindre fokus på at understøtte deltagelsesmuligheder. EVA ser som lederen en tendens til, at børn i dagtilbuddene i højere grad er overladt til sig selv på legepladsen, og fx observeres en dreng, der længe cykler alene rundt med et opgivende kropssprog, og en pige går søgende rundt og forsøger forgæves at få interaktioner i gang med børn og voksne, indtil hun ser ud til at opgive og vente på, det bliver frokosttid. Dette er eksempler, der illustrerer, at legepladsen nogle gange er et sted, hvor børn der ikke selv gør personalet tilstrækkelig opmærksom på, at de gerne vil hjælpes ind i en leg, let kan blive overset, bl.a. fordi personalet ikke er opmærksomme på deres egen placering og rolle på legepladsen. Ledere og personale, der for manges vedkommende er klar over udfordringerne på legepladsen, peger på flere faktorer, der kan være med til at forklare udfordringerne. Blandt andet er børnene ofte på legepladsen i tidsrum, hvor der er færre personale pr. barn pga. afvikling af pauser og ydertimer. Desuden er det ofte børnenes selvorganiserede leg, der foregår på legepladsen, hvori personalet traditionelt set har en mere tilbagetrukket rolle.



# Appendiks A – Metode

## Undersøgelsens formål

Formålet med den kvalitative undersøgelse er at komme tættere på den pædagogiske praksis og få en dybere viden om og konkrete eksempler på, hvordan dagtilbuddene arbejder med de dele af læreplanen, som handler om børnefællesskaber og om at skabe lige deltagelsesmuligheder for alle børn.

## Udvælgelse af dagtilbud

Undersøgelsen bygger på besøg i 20 dagtilbud, som er udvalgt på baggrund af bl.a. resultaterne fra den indledende spørgeskemaundersøgelse i 2018.

Dagtilbuddene er udvalgt med henblik at skabe størst mulig variation inden for følgende fire områder:

1. Børnenes alder/dagtilbudstype
2. Dagtilbuddets arbejde med deltagelsesmuligheder
3. Kommunestørrelse
4. Socioøkonomiske forhold.

Udvælgelseskriterierne er valgt, fordi de kan have betydning for, hvordan dagtilbuddene arbejder med at skabe lige deltagelsesmuligheder for alle børn.

Ad. 1. De 20 besøg omfatter ti dagtilbud med børn i alderen 3-5 år og ti dagtilbud med børn i alderen 0-2 år, heraf seks daginstitutioner og fire dagplejere.

Ad. 2. Blandt de 20 dagtilbud indgår der både dagtilbud, som i spørgeskemaundersøgelsen har svaret, at de enten har arbejdet lidt eller meget med at skabe deltagelsesmuligheder for alle børn.

Ad. 3. Kommunerne er inddelt efter størrelse i hhv. store kommuner (over 75.000 indbyggere), mellemstore kommuner (25.000-75.000 indbyggere) og små kommuner (under 25.000 indbyggere). Vi besøgte seks dagtilbud i store kommuner, 11 dagtilbud i mellemstore kommuner og tre dagtilbud i små kommuner.

Ad. 4. For at sikre spredning i dagtilbuddenes socioøkonomiske forhold har vi benyttet de kommunale nøgletals socioøkonomiske indeks. Indekset måler kommunernes socioøkonomiske forhold set i relation til andre kommuner. Vi har ligeledes benyttet Trafik-, Bygge- og Boligstyrelsens liste



over ghettoområder og udsatte boligområder<sup>4</sup> med henblik på at udvælge dagtilbud, der lå i eller i nærheden af et udsat boligområde.

I første omgang blev dagtilbuddene udvalgt fra en liste over de dagtilbud fra spørgeskemaundersøgelsen, hvor *både* ledere og personale havde besvaret spørgeskemaet. Dagtilbuddene fik tilsendt en invitation til deltagelse i undersøgelsen, som efterfølgende blev fulgt op af en opringning. Det har været frivilligt for dagtilbuddene, om de ville deltage i undersøgelsen.

Da det ikke var muligt at finde nok dagtilbud fra denne liste, som samtidig kunne sikre variationen i forhold til udvælgelseskriterierne, blev der senere udvalgt dagtilbud, hvor kun *enten* personale eller ledere havde besvaret spørgeskemaundersøgelsen.

## Dataindsamling i dagtilbud

EVA har foretaget både interview og observation ved alle besøg i dagtilbud. I børnehaver og vuggestuer er gennemført interview med hhv. leder/ledere (1 time) og pædagogisk personale (1,5 time), mens der i dagplejen er foretaget interview med dagplejer (1 time) og i forlængelse heraf et telefoninterview med den tilknyttede dagplejepædagog/-konsulent.

Under hvert besøg er der ligeledes foretaget observationer af personalets praksis (maks. 3 timer). Besøgets forløb har været tilrettelagt efter det enkelte dagtilbuds muligheder og rammer. Derfor blev observationerne nogle steder foretaget samlet før interviewet/interviewene, mens de andre steder var delt op, så nogle lå før og nogle efter interviewet/interviewene.

## Observation

Observationerne i dagtilbud har haft to formål. De har både indgået som selvstændig datakilde og er samtidigt blevet brugt til at kvalificere interviewene. Observationerne er gennemført af minimum én konsulent. I mange tilfælde har der været to konsulenter eller én konsulent og én studentermedhjælper til at foretage observationerne. For at få en grundig indsigt i undersøgelsens temaer har observationerne været tilrettelagt således, at observatørerne har været til stede under et bredt udsnit af de forskellige typer situationer i dagtilbuddene, dvs. daglige rutiner, planlagte aktiviteter, overgange, fri leg samt ved aflevering og afhentning af børn i dagtilbuddets ydertimer.

Det er uundgåeligt, at personale og børn i nogen grad har været påvirkede af vores tilstedeværelse. Ledere og personale har forholdt sig forskelligt til situationen – nogle har udtrykt nervøsitet, mens andre har italesat det som en spændende mulighed for at få et ydre blik på deres praksis. Når vi var to observatører, opholdt vi os forskellige steder i dagtilbuddet for at minimere vores påvirkning og for at kunne observere flere situationer i dagtilbuddet.

Forud for hvert interview med det pædagogiske personale blev der udvalgt én eller flere konkrete episoder fra observationerne, som dannede grundlag for en samtale om personalets refleksioner over egen praksis. Af samme årsag har observationerne været fokuseret på det pædagogiske personale, som efterfølgende medvirkede i personaleinterviewet, således at vi så vidt muligt fulgte dem rundt i deres arbejde.

---

<sup>4</sup> Transport- og Boligministeriet. 2019. *Liste over ghettoområder pr. 1. december 2019*. Lokaliseret [maj 2019] på: <https://www.ttm.dk/publikationer/2019/liste-over-ghettoomraader-pr-1-december-2019/>

Vi havde på forhånd udvalgt nogle punkter relateret til undersøgelsens temaer, som vi havde en skærpet opmærksomhed på i observationerne. Disse omhandlede, hvordan den voksne faciliterer og organiserer aktiviteten eller rutinesituationen, samt hvordan legen og samspillet i børnegruppen understøttes af den voksne. Observationerne har taget form af feltnoter, som er struktureret omkring kortere episoder, der kan forstås og behandles selvstændigt.

## Interview

I børnehaver og vuggestuer er der foretaget separate interview med hhv. dagligleder og pædagogisk personale. Lederinterview blev foretaget som et enkeltinterview, dog var der i nogle tilfælde to ledere med i interviewet. Interview med personalet blev gennemført som fokusgruppeinterview med 2-5 pædagogiske medarbejdere. Vi har så vidt muligt inkluderet alle typer af personale, som spiller en central rolle i børnenes hverdag, dvs. pædagoger, pædagogiske assistenter, studerende og pædagogmedhjælpere. I flere tilfælde har det af praktiske årsager, som fx sygdom, ikke kunnet lade sig gøre på dagen at udføre fokusgruppeinterviews med mere end to fra det pædagogiske personale.

I dagplejen er der foretaget enkeltinterview med hhv. dagplejer og dagplejepædagog/-konsulent. Dagplejepædagogen/-konsulenten har ikke det formelle ledelsesansvar for den enkelte dagplejer, men varetager den pædagogiske sparring og det pædagogiske tilsyn med dagplejerne, som er den funktion, der kommer tættest på den pædagogiske ledelse i daginstitutionerne.

## Tema og struktur

Personaleinterviewet bestod af tre dele. Første del af interviewet var en associationsøvelse, der søgte at igangsætte en samtale om personalets forståelse af undersøgelsens centrale begreber; børnefællesskaber, børn i udsatte positioner og lige deltagelsesmuligheder. Øvelsen tog form af en fri associationsøvelse for at undgå, at personalet følte sig vurderet på deres evne til at definere disse begreber i overensstemmelse med læreplanen.

Anden del af interviewet søgte at afdække, hvordan det pædagogiske personale arbejder med at etablere pædagogiske læringsmiljøer, der understøtter lige deltagelsesmuligheder for alle børn, herunder i hvilke sammenhænge de oplever, at de lykkes hhv. godt og mindre godt med at skabe lige deltagelsesmuligheder for alle børn, og hvad det er, som gør, at det fungerer hhv. godt og mindre godt. Denne del af interviewet blev gennemført med fokus på at få konkrete billeder og eksempler fra praksis. Der indgik derfor også specifikke, observerede episoder, hvor det tematisk gav mening at bringe dem på banen.

Tredje del af interviewet bestod i en øvelse, hvor personalet blev bedt om at vurdere egen status i forhold til tre af intentionerne i den styrkede pædagogiske læreplan. Deltagerne i interviewet fik hver tildelt tre UNO-kort (et grønt, et gult og et rødt). Disse blev brugt til at markere, i hvilken grad de oplevede, at deres praksis afspejlede det pågældende udsagn fra læreplanen. Formålet var at sætte en samtale i gang om arbejdet med intentionerne i dagtilbuddet.

Lederinterviewet var struktureret på samme måde som personaleinterviewet med samme øvelse indlednings- og afslutningsvist. Den mere traditionelle del af interviewet bestod af to dele. Den første behandlede ledelsens måder at understøtte personalets arbejde med lige deltagelsesmuligheder med fokus på konkrete eksempler og billeder. Anden del fokuserede mere specifikt på udvalgte temaer i arbejde med organisering og forældresamarbejde.

## Kodning og analyse

Forud for analysen er de forskellige typer data (interview og feltnoter) blevet bearbejdet og kodet. Alle interviews er blevet transskriberet, og feltnoter fra observationerne er blevet renskrevet for senere at blive yderligere omskrevet til korte praksiseksempler, som optræder i rapporten. Vi har kodet det samlede datamateriale fra hvert enkelt besøg separat. Kodningen har fulgt interviewguiden, således at vi har anvendt koder, der afspejlede undersøgelsesspørgsmålene og de overordnede temaer i undersøgelsen. Dette vil sige, at koderne blev struktureret efter begrebsforståelser af de tre udvalgte begreber *børn i udsatte positioner*, *børnefællesskaber* og *deltagelse* efterfulgt af konkrete måder at arbejde med børnefællesskaber og lige deltagelsesmuligheder i dagtilbuddene. Vi har desuden anvendt særskilte koder for *forældresamarbejde*, *dilemmaer* og *ledelsesudfordringer* med henblik på at sikre, at disse stod frem i det videre analysearbejde.

På baggrund af kodningen har vi foretaget en systematik analyse af data, hvor vi har set på tværs af koderne i de forskellige cases. Her har vi haft en særlig opmærksomhed på:

- Spænd i perspektiver eller arbejdsmåder på tværs af cases og inden for hver enkelt case
- Grupperinger af svar
- Ræsonnementer bag perspektiver
- Pædagogiske eller ledelsesmæssige dilemmaer samt paradokser og modsigelser i forståelser og arbejdsmåder både internt i den enkelte case og på tværs af cases
- Forskelle i perspektiver mellem grupperingerne fx typer af dagtilbud og personalegrupper.

Derudover har vi både i analyseprocessen og i formidlingen af data haft fokus på:

- Transparens med henblik på at vise, hvordan vi bevæger os fra rådata til de fremskrevne perspektiver
- Inklusion af alle relevante data for at give et nuanceret indblik i undersøgelsesfokuset
- Autenticitet ved at fastholde oprindelige ord og udtryk.

**Evaluering af den styrkede pædagogiske læreplan**

© 2020 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form på: [www.eva.dk](http://www.eva.dk)

Foto: Kamille Bryndum

ISBN (www) 978-87-7182-416-2

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) gør uddannelse og dagtilbud bedre. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.



**DANMARKS  
EVALUERINGSINSTITUT**

T 3555 0101  
E [eva@eva.dk](mailto:eva@eva.dk)  
H [www.eva.dk](http://www.eva.dk)