

# 0-2-årige børns læring

Tæt på det læringsorienterede arbejde i dagtilbud



DANMARKS  
EVALUERINGSINSTITUT



# 0-2-årige børns læring

Tæt på det læringsorienterede arbejde i dagtilbud

2016

## **0-2-årige børns læring**

© 2016 Danmarks Evalueringsinstitut

Trykt hos Rosendahls

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bestilles hos:

Alle boghandlere

40,- kr. inkl. moms

ISBN 978-87-7958-892-9

Foto: Thure Andersen

# Indhold

<b>Forord</b>	<b>7</b>
<b>1 Resume</b>	<b>9</b>
<b>2 Indledning</b>	<b>15</b>
<b>2.1 Baggrund</b>	<b>15</b>
<b>2.2 Undersøgelsens formål og spørgsmål</b>	<b>15</b>
<b>2.3 Metode</b>	<b>16</b>
2.3.1 Udvælgelse af dagtilbud	16
2.3.2 Dataindsamling	16
2.3.3 Analyse	16
2.3.4 Undersøgelsens resultater	16
<b>2.4 Læringsyn</b>	<b>17</b>
<b>2.5 Organisering af projektet</b>	<b>17</b>
<b>2.6 Rapportens opbygning</b>	<b>17</b>
<b>2.7 Rapportens anvendelse</b>	<b>18</b>
<b>3 Læringsmål</b>	<b>19</b>
<b>3.1 Sociale kompetencer</b>	<b>20</b>
3.1.1 God kammerat	20
3.1.2 Aflæse og håndtere følelser	20
3.1.3 Konflikter	20
3.1.4 Robusthed	20
3.1.5 Dele og vente på tur	20
3.1.6 Sociale spilleregler	21
3.1.7 Hjælp fra andre børn	21
3.1.8 Rumme forskelligheder	21

3.1.9	Hjælpe til	22
3.1.10	Lære at lege	22
<b>3.2</b>	<b>Personlig udvikling</b>	<b>22</b>
3.2.1	Tilvænning til daginstitution eller dagpleje	22
3.2.2	Kende sig selv	23
3.2.3	Selvregulering	23
3.2.4	Selværd og selvtillid	23
3.2.5	Andre læringsmål under temaet personlig udvikling	23
<b>3.3</b>	<b>Selvhjulpenhed</b>	<b>24</b>
<b>3.4</b>	<b>Krop og bevægelse</b>	<b>24</b>
3.4.1	Motoriske kompetencer	24
3.4.2	Sansning	25
3.4.3	En del af den personlige udvikling	25
<b>3.5</b>	<b>Sprog</b>	<b>25</b>
<b>3.6</b>	<b>Natur og naturfænomener</b>	<b>25</b>
<b>3.7</b>	<b>Kultur og kulturelle udtryksformer</b>	<b>26</b>
<b>3.8</b>	<b>Andre læringsmål</b>	<b>26</b>
<b>3.9</b>	<b>At blive klar til børnehaven</b>	<b>26</b>
<b>4</b>	<b>Antagelser om læring</b>	<b>27</b>
<b>4.1</b>	<b>Læring finder sted i alle situationer</b>	<b>27</b>
4.1.1	Variation i læringsforståelse	28
<b>4.2</b>	<b>Tryghed er en forudsætning for læring</b>	<b>29</b>
4.2.1	Tryghed i relationer	29
4.2.2	Forudsigelig hverdag	29
4.2.3	Tryghed og læring	29
<b>4.3</b>	<b>Læring sker i samspil</b>	<b>29</b>
4.3.1	Samspil mellem børn og voksne	30
<b>5</b>	<b>Pædagogiske metoder</b>	<b>31</b>
<b>5.1</b>	<b>Se barnets udvikling</b>	<b>32</b>
5.1.1	Møde barnet med respekt og anerkendelse	32
5.1.2	Kende barnets nærmeste udviklingszone	32
5.1.3	Udfordre barnet	33
<b>5.2</b>	<b>Følge barnets interesse</b>	<b>34</b>
5.2.1	Hvad barnet er optaget af	34
5.2.2	Barnets initiativ og nysgerrighed	35
5.2.3	Balance mellem planlagte pædagogiske aktiviteter og fri leg	35

<b>5.3</b>	<b>Inddrage barnet i fællesskabet</b>	<b>36</b>
5.3.1	Give barnet plads i fælles aktiviteter	36
5.3.2	Give barnet en rolle i fællesskabet	37
<b>5.4</b>	<b>Skabe læringsrum</b>	<b>38</b>
5.4.1	Tid og ro	38
5.4.2	Små grupper	39
5.4.3	Fælles opmærksomhed	41
5.4.4	Dynamik mellem børnene	41
5.4.5	Det fysiske rum	42
<b>5.5</b>	<b>Rollemodeller</b>	<b>42</b>
5.5.1	Barnet spejler sig i andre børn	43
5.5.2	Barnet spejler sig i de voksne	43
<b>5.6</b>	<b>Guide børnene</b>	<b>44</b>
5.6.1	Tæt på barnet	44
5.6.2	Prøv selv	44
5.6.3	At guide i relationer	45
<b>5.7</b>	<b>Sætte ord på</b>	<b>45</b>
5.7.1	Sprog	46
5.7.2	Følelser og relationer	47
5.7.3	Forudsigelighed og tryghed	47

## Appendiks

<b>Appendiks A:</b>	<b>Metode</b>	<b>49</b>
<b>Appendiks B:</b>	<b>Litteratur</b>	<b>63</b>





# Forord

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) giver med denne rapport en samlet fremstilling af, hvordan pædagogisk personale arbejder med læring på 0-2-årsområdet.

Det har i flere år været et gennemgående tema i debatten, at dagtilbuddene, udover at yde omsorg og sørge for børnenes trivsel, skal have et øget fokus på børnenes læring. Forskning peger på, at det har positive virkninger for børnene og samfundet.

Ikke desto mindre tyder andre EVA-undersøgelser på, at der er behov for et øget fokus på betydningen af de mindste børns læring.

Denne rapport er med til at skabe opmærksomhed omkring de mindste børns læring og giver et afsæt for refleksion over den pædagogiske praksis i dagtilbuddene.

Jeg håber, at dagtilbud, kommuner, forskningsinstitutioner og professionshøjskoler kan hente inspiration i rapporten til, hvordan fokus på de 0-2-åriges læring kan styrkes.

Mikkel Haarder  
Direktør for EVA



# 1 Resume

Denne rapport formidler resultaterne af en undersøgelse af det læringsorienterede arbejde med 0-2-årige børn i dagtilbud.

Der har siden indførelsen af de pædagogiske læreplaner i 2004 været et stigende fokus på læring i dagtilbud, og aktuelt er flere aktører optaget af læringen hos de mindste børn. De læringsmuligheder, børn møder i en tidlig alder, har betydning for deres sproglige kompetencer, kognitive og sociale udvikling samt skoleparathed. Det viser en forskningsoversigt om dagtilbud for børn under tre år (Bjørnstad og Samuelsson 2012).

På baggrund af forskningen i den tidlige læring og intentionerne med de pædagogiske læreplaner er det relevant at undersøge, hvordan man i dagtilbuddene forstår og arbejder med læring for 0-2-årige børn.

Undersøgelsen kan bruges af pædagogiske konsulenter, dagtilbudsledere og dagplejepædagoger som inspiration til et fælles sprog om den pædagogiske praksis med 0-2-årige børn samt til at informere beslutningstagere og andre med interesse for dagtilbud om det læringsorienterede arbejde med aldersgruppen.

## Resultaterne af undersøgelsen

I de følgende afsnit præsenteres resultaterne af undersøgelsen, som samlet set viser, hvordan det pædagogiske personale forstår og arbejder med læring i dagtilbuddene. Resultaterne omhandler, hvilke læringsmål det pædagogiske personale orienterer sig efter, hvilke antagelser de har om børns læring, og hvilke metoder de opfatter som meningsfulde veje til at nå læringsmålene.

### **Primært fokus på sociale kompetencer, personlig udvikling og selvhjulpethed**

Det pædagogiske personale giver forskellige bud på, hvad det er vigtigt for 0-2-årige børn at lære i dagtilbud. Det er særligt inden for temaerne sociale kompetencer, personlig udvikling og selv-

hjulpenhed, at de har deres primære fokus, når det handler om at sætte ord på de vigtigste områder for børnenes læring.

### *Sociale kompetencer*

De læringsmål, der arbejdes med inden for sociale kompetencer, er at være en del af et fællesskab, kunne omgås andre, begå sig i en børnegruppe og lære at lege. Den mest gennemgående konkrete sociale kompetence i materialet er at kunne vente på tur. Udviklingen af sociale kompetencer hos børnene bliver også forbundet med at skabe et inkluderende miljø i dagtilbuddet.

### *Personlig udvikling*

Læringsmålene inden for den personlige udvikling handler om, at børnene lærer sig selv at kende og kan regulere sig selv på det følelsesmæssige plan, samt om at opbygge selvværd og tillid til egne kompetencer. Da børnene i 0-2-årsalderen gør deres første erfaringer med institutionslivet, handler den personlige udvikling en del om tilvænningen til at gå i daginstitution eller dagpleje. Det pædagogiske personale nævner også børnenes robusthed og mod på livet, humor og fantasi, nysgerrighed og lyst til at lære, opmærksomhed og fordybelse samt evnen til at tage initiativ som læringsmål indenfor temaet.

### *Selvhjulpenhed*

Et tredje tema, som det pædagogiske personale lægger vægt på, er børnenes selvhjulpenhed. Selvhjulpenhed er en samlebetegnelse for en række kompetencer, som det pædagogiske personale typisk forbinder med daglige rutiner. De kompetencer, der bliver nævnt i forbindelse med selvhjulpenhed, og som varierer alt efter børnenes alder, er fx, at de kan hælde op i et glas i forbindelse med måltidet og tage tøj på i garderoben.

### *Andre temaer*

En række andre temaer, som bliver nævnt af det pædagogiske personale, men som ikke udfoldes i samme grad som de foregående, når det handler om at beskrive læringsmål, er krop og bevægelse, natur og naturfænomener, kultur og kulturelle udtryksformer samt sprog. Det sproglige område er rigere beskrevet af det pædagogiske personale, når de taler om de pædagogiske metoder, som anvendes i det læringsorienterede arbejde.

Et tema, der går på tværs, er at blive klar til børnehaven, som er børnenes næste trin i institutionslivet. Det at blive klar til børnehaven optræder i flere af interviewene som et incitament til at lære børnene selvhjulpenhed.

## **Tryghed, samspil og et bredt læringssyn**

Det pædagogiske personale giver udtryk for en række antagelser om børns læring, som danner baggrund for det pædagogiske arbejde. I analysen har vi identificeret følgende tre antagelser:

### *Læring finder sted i alle situationer*

Læring beskrives som en proces, der involverer mange typer viden, kompetencer og færdigheder, som tilegnes i såvel planlagte læringsaktiviteter som fri leg og daglige rutiner.

### *Tryghed er en forudsætning for læring*

Når børnene er trygge, orienterer de sig i højere grad mod at lære, og de udfordrer sig selv mere, fordi de har tillid til, at de kan finde trygheden igen. Det pædagogiske personale nævner relationen til det pædagogiske personale og oplevelsen af genkendelighed i dagtilbuddets aktiviteter og rutiner som tryghedsskabende.

### *Læring sker i samspil*

Læring sker i et samspil, både mellem børnene og mellem det pædagogiske personale og børnene. Børnene lærer ved at spejle sig i andre børn og ved at være i dialog med det pædagogiske personale om den aktivitet, de er i gang med.

### *Modsætningsforhold i læringsforståelsen*

I analysen af datamaterialet ser vi eksempler på udsagn om og drøftelser af børns læring, som rummer et modsætningsforhold mellem forskellige læringsforståelser.

Det ene modsætningsforhold vedrører det brede læringssyn, hvor læring forbindes med alle situationer, herunder børnenes leg, overfor opfattelsen af, at rigtig læring finder sted i forbindelse med planlagte aktiviteter med et læringsformål. Nogle informanter giver udtryk for, at rigtig læring først finder sted i børnehaven.

Det andet modsætningsforhold vedrører forståelsen af interaktionen mellem det pædagogiske personale og barnet, hvor læreprocessen på den ene side forstås som en udveksling mellem barnet og det pædagogiske personale om det, de er optaget af, og på den anden side forstås som en proces, hvor der fyldes læring på barnet af det pædagogiske personale.

## **Syv metoder går igen i det pædagogiske arbejde**

Det pædagogiske personale nævner en række pædagogiske metoder, som de opfatter som læringsunderstøttende, og som analysen viser, går på tværs af de læringsmål, de har fokus på. Pædagogiske metoder skal her forstås som en betegnelse for både konkrete metoder og mere overordnede tilgange.

### *Se barnets udvikling*

At "se barnets udvikling" handler om at anerkende barnet ved at være opmærksom på, hvor det er i sin udvikling, hvad det har behov for, og hvad der er barnets nærmeste udviklingszone. Opmærksomheden på den nærmeste udviklingszone indebærer også, at det pædagogiske personale udfordrer barnets kompetencer.

### *Følge barnets interesse*

At "følge barnets interesse" hænger tæt sammen med den første metode, men er mere handlingsorienteret og går ud på at følge det, barnet viser interesse for i konkrete situationer, og bruge det som afsæt for læring, fx ved at tale om den genstand, barnet leger med, eller tilføje nye elementer til legen.

### *Inddrage barnet i fællesskabet*

At "inddrage barnet i fællesskabet" handler om at gøre barnet til en aktiv del af fællesskabet for at understøtte dets læring, dels ved at give plads til samspil og dialog i forbindelse med de fælles aktiviteter, dels ved at give barnet roller i fællesskabet, som fx at være den, der vælger en sang til samling eller deler ud i forbindelse med et måltid.

### *Skabe læringsrum*

Metoden "Skabe læringsrum" handler om at skabe muligheder for, at børnene kan lære i samspil med andre uden at blive forstyrret. Læringsrum kan skabes i alle situationer ved at være opmærksom på dagligdagens læringsmuligheder og mere konkret ved at dele børnene i mindre grupper eller indrette fysiske rum, som giver børnene mulighed for at fordybe sig i en aktivitet.

### *Rollemodeller*

Metoden "Rollemodeller" beskriver det forhold, at børnene lærer ved at imitere andre børn og voksne omkring dem. For det pædagogiske personale indebærer det en opmærksomhed på deres status som rollemodeller og på at skabe situationer, hvor børnene kan lære af hinanden, fx ved at tage en gruppe af både store og små børn med til en aktivitet, så de små kan lære af de store.

### *Guide børnene*

"Guide børnene" handler om at støtte barnet i de situationer, barnet ikke umiddelbart kan klare eller ikke selv tror, det kan klare. Når det pædagogiske personale guider børnene, kommunikerer de med barnet for at få barnet til selv at udføre en handling.

### *Sætte ord på*

At "sætte ord på" handler om at gøre sproget til følgesvend i alle situationer og benævne genstande, handlinger, relationer og følelser. Når det pædagogiske personale sætter ord på, påvirker det børnenes sprogudvikling og mange andre aspekter af børnenes læring.

## **Metode og datagrundlag**

Undersøgelsens spørgsmål om det læringsorienterede arbejde er besvaret via en deskriptiv analyse. Den deskriptive analyse har sin styrke i, at den giver et overblik over variationen i det læringsorienterede arbejde i dagtilbud og giver et klart indtryk af, hvordan det beskrives med det pædagogiske personales ord, og hvordan det træder frem i den pædagogiske praksis.

Analysen af det læringsorienterede arbejde bygger på observationer og interview i 18 dagtilbud.

Dagtilbuddene er udvalgt på baggrund af fire kriterier, som har skullet sikre, at vi i analysen kunne indfange variationen i det læringsorienterede arbejde. Kriterierne er:

- Kompetenceudvikling
- Dagtilbudsform
- Skriftligt grundlag
- Socioøkonomisk status

Som følge af udvælgelseskriterierne er dagtilbuddene forskellige mht., hvor meget kompetenceudvikling de har deltaget i, om de er en vuggestue, en integreret institution eller en dagpleje, om de har et skriftligt grundlag for det pædagogiske arbejde med 0-2-årige, og om forældrenes socioøkonomiske status er høj, mellem eller lav.

Udvælgelsesmetoden muliggør, at vi kan tilnærme os en dækkende beskrivelse af de måder, hvorpå der tales om og arbejdes med læring i dagtilbud for 0-2-årige. Brugen af forskellige dataindsamlingsmetoder og en analyse med inddragelse af alle relevante data bidrager også til en dækkende beskrivelse. I rapportens appendiks A tager vi et mindre forbehold for, at variationen er dækket i analysen.

## **Andre publikationer i projektet**

I forbindelse med projektet om 0-2-åriges læring har EVA desuden publiceret *Læring for 0-2-årige. En oversigt over skandinavisk forskning og Kortlægning af kommunernes fokus på 0-2-årige*. Publikationerne kan downloades på [www.eva.dk](http://www.eva.dk).





## 2 Indledning

### 2.1 Baggrund

Der er god grund til at sætte fokus på læringen for de mindste børn. Det viser forskning på dagtilbudsområdet. En norsk forskningsoversigt om dagtilbud for børn under tre år, som omfatter international forskning, konkluderer, at det har en positiv virkning på børnenes sproglige kompetencer, kognitive og sociale udvikling samt skoleparathed, når de kommer i højkvalitetstilbud i en tidlig alder, særligt for socialt udsatte børn (Bjørnstad og Samuelsson 2012). Forskningsoversigten peger på en række faktorer, der har betydning for børns positive udvikling, fx det pædagogiske personales uddannelse i at tilrettelægge et læringsmiljø af høj kvalitet og relationen mellem det pædagogiske personale og børnene.

På baggrund af forskningens resultater og intentionerne med de pædagogiske læreplaner er det relevant at undersøge, hvordan man i dagtilbuddene forstår den tidlige læring, og hvordan den pædagogiske praksis med hensyn til læring træder frem. Arbejdet med læring i dagtilbud er blevet undersøgt flere gange af EVA (EVA mfl. 2008, EVA 2009, EVA 2011 og EVA 2012), men ikke tidligere med et særskilt fokus på 0-2-årige børn.

### 2.2 Undersøgelsens formål og spørgsmål

Formålet med undersøgelsen er at beskrive det pædagogiske personales læringsorienterede arbejde med 0-2-årige børn i dagtilbud. Undersøgelsen besvarer følgende tre spørgsmål:

- Hvilke læringsmål orienterer det pædagogiske personale sig efter?
- Hvilke antagelser om børns læring danner baggrund for det læringsorienterede arbejde?
- Hvilke pædagogiske metoder opfatter det pædagogiske personale som meningsfulde veje til at nå læringsmålene?

Undersøgelsen kan bruges af pædagogiske konsulenter, dagtilbudsledere og dagplejepædagoger som inspiration til at udvikle og sætte ord på den pædagogiske praksis for 0-2-årige børn i dagtilbud og til at informere forskere, studerende og beslutningstagere om det læringsorienterede arbejde på 0-2-årsområdet.

## 2.3 Metode

For at besvare undersøgelsesspørgsmålene gennemføres en deskriptiv analyse af et datamateriale, der går tæt på den pædagogiske praksis. Metoden fokuserer på at afdække variationen af måder, det læringsorienterede arbejde forstås og praktiseres på, og på at udvikle kategorier, som kan skabe overblik over variationen. I det følgende giver vi en kort redegørelse for metoden. For yderligere information, se appendiks A.

Undersøgelsen består af tre faser:

- Udvælgelse af dagtilbud
- Dataindsamling
- Analyse

### 2.3.1 Udvælgelse af dagtilbud

Vi har udvalgt 18 dagtilbud til undersøgelsen. Dagtilbuddene er forskellige mht. 1: hvor meget kompetenceudvikling de har deltaget i, 2: om de er en vuggestue, en integreret institution eller en dagpleje, 3: om de har et skriftligt grundlag for det pædagogiske arbejde med 0-2-årige, og 4: om forældrenes socioøkonomiske status er høj, mellem eller lav.

### 2.3.2 Dataindsamling

Vi har anvendt forskellige observations- og interviewteknikker for at indsamle et righoldigt datamateriale. Dataindsamlingen har omfattet dels videoptagelser og en bredere observation i dagtilbuddene, dels interview af det pædagogiske personale med en kombination af åbne, tematiske spørgsmål og spørgsmål om det pædagogiske personales forståelse af læringshistorier og udvalgte videoptagelser.

### 2.3.3 Analyse

Vi har bestræbt os på at afspejle kompleksiteten i datamaterialet ved at medtage det pædagogiske personales forskellige perspektiver på læring og inddrage alle relevante data i analysen. I analysen grupperes udsagn på tværs af interview i nogle overordnede kategorier af læringsmål, antagelser om læring og pædagogiske metoder.

### 2.3.4 Undersøgelsens resultater

Metoderne i de tre faser er med til at understøtte en nuanceret og dækkende beskrivelse af det læringsorienterede arbejde i dagtilbud. På baggrund af de valgte metoder er det rimeligt at antage, at den deskriptive analyse, som præsenteres i denne rapport, indfanger de væsentligste måder, hvorpå der tales om og arbejdes med læring i dagtilbuddene. Som det fremgår af appendiks A, tager vi et mindre forbehold for, at variationen er dækket i analysen.

## 2.4 Lærings syn

Det lærings syn, der ligger til grund for undersøgelsen, kan betegnes som didaktisk i sin brede betydning. Det betyder, at vi tager udgangspunkt i, at det læringsorienterede arbejde kan beskrives som temaer, læringsmål og metoder, men i en mere omfattende betydning end planlagte læringsforløb. Desuden har vi i forbindelse med brugen af observationer taget udgangspunkt i, at læreprocesser kan identificeres og analyseres i afgrænsede situationer. Vi har været særligt opmærksomme på interaktionen mellem det pædagogiske personale og børnene på baggrund af forskningsbaseret viden om, at interaktionen er en relevant analyseenhed, når man skal opnå viden om den pædagogiske praksis.

## 2.5 Organisering af projektet

Undersøgelsen er gennemført af specialkonsulent Andreas Hougaard (projektleder), evalueringskonsulent Maia Lindstrøm og evalueringsmedarbejder Sabine Lyø Andersen. Desuden har specialkonsulent Thomas Hem Pedersen og metodekonsulent Sara Hach givet sparring på metoden og udarbejdelsen af metodeappendikset.

Projektet har haft tilknyttet følgende eksperter:

- Anders Skriver Jensen, ph.d., postdoc, DPU
- Kirsten Elisa Petersen, lektor, ph.d./associate professor, DPU
- Ellen Margrethe Bang, sprogkonsulent, Læring og Udvikling, Aarhus Kommune
- Elisabeth Bjørnstad, førsteamanuensis, Institutt for Barnehagelærerutdanning, Høgskolen i Oslo og Akershus.

I forbindelse med udvælgelsen af eksperter blev der lagt vægt på, at de tilsammen havde erfaringer med forskning på 0-2-årsområdet og med formulering af læringsmål for 0-2-årige.

Eksperterne har givet sparring til projektgruppen i undersøgelsens forskellige faser, herunder drøftet undersøgelsens fokus, de valgte metoder og analysen af datamaterialet samt kommenteret den endelige rapport.

## 2.6 Rapportens opbygning

Rapporten indeholder tre kapitler, som besvarer undersøgelsesspørgsmålene.

Kapitel 3 præsenterer de læringsmål, som det pædagogiske personale betegner som vigtige for arbejdet med 0-2-årige børns læring. Læringsmålene præsenteres under ni temaer, fx sociale kompetencer og selvhjulpethed.

Kapitel 4 fremstiller tre antagelser om børns læring, som går igen i materialet: at læring finder sted i alle situationer, at tryghed er en forudsætning for læring, og at læring sker i samspil.

Kapitel 5 samler op på de pædagogiske metoder, som det pædagogiske personale forbinder med læring for 0-2-årige. Opsamlingen indbefatter syv metoder, som fx benævnes at se barnets udvikling og at følge barnets interesse.

Rapporten afsluttes med et appendiks A, som giver en detaljeret beskrivelse af undersøgelsens metode mht. udvælgelse af dagtilbud, dataindsamling og analyse samt appendiks B med en litteraturliste.

## **2.7 Rapportens anvendelse**

Beskrivelsen af de læringsmål, antagelser og metoder, som er fundet i analysen, kan bruges som udgangspunkt for en drøftelse af læringsforståelsen og den læringsorienterede praksis i det enkelte eller kommunens dagtilbud eller til at danne sig et overblik over gængse læringsforståelser og metoder på 0-2-årsområdet.

# 3 Læringsmål

Dette kapitel er det første af tre kapitler, hvor vi præsenterer resultaterne af undersøgelsen. Kapitellet giver en samlet analyse af, hvad det pædagogiske personale anser for vigtige læringsmål for 0-2-årige børn. Analysen bygger på den første del af interviewene, hvor det pædagogiske personale med deres egne ord fortalte, hvad de mener, det er vigtigt for børn at lære i dagtilbuddet.

Betegnelsen læringsmål er en analytisk tolkning, som ikke svarer til det pædagogiske personales typiske ordvalg. Læringsmålene er opdelt i temaer, som i de fleste tilfælde afspejler det pædagogiske personales ordvalg og i nogle tilfælde en tolkning. Fx er betegnelsen "det sociale" oversat til "sociale kompetencer". Temaerne, som ligner de seks læreplanstemaer, er fremkommet i analysen som en dækkende kategorisering af læringsmålene.

Det pædagogiske personale er især optaget af læringsmål indenfor temaerne

- sociale kompetencer,
- personlig udvikling og
- selvhjulpenhed

Det kan vi se på mængden af interviewdata om temaerne.

Andre temaer, som nævnes, men ikke udfoldes i samme grad, når det handler om at beskrive læringsmål, er krop og bevægelse, natur og naturfænomener, kultur og kulturelle udtryksformer og sprog.

I de følgende afsnit er temaerne beskrevet i en rækkefølge, der afspejler, hvilke temaer det pædagogiske personale har udtalt sig mest om i interviewene, når det handler om at sætte ord på læringsmål.

## 3.1 Sociale kompetencer

Det pædagogiske personale beskriver sociale kompetencer som blandt andet det at kunne omgås andre og begå sig i en børnegruppe. Læringsmålene indenfor temaet beskrives som både overordnede og konkrete kompetencer.

### 3.1.1 God kammerat

En gruppe af de overordnede kompetencer kan samles under det, nogle af informanterne betegner som at være en *”god kammerat”*. At være en god kammerat indebærer at respektere hinanden, vise hensyn, være kærlig og omsorgsfuld, behandle hinanden ordentligt og passe på hinanden. For at være en god kammerat skal man være opmærksom på andre – fx have øje for, at nogle børn mangler ved morgensamling, eller gøre det pædagogiske personale opmærksomt på, at et andet barn har brug for at få tørret en næse, der løber – og være hjælpsom – fx hjælpe de mindste børn i garderoben eller tage et barn, som er faldet, ved hånden.

### 3.1.2 Aflæse og håndtere følelser

For at kunne fungere godt socialt og have gode relationer til de andre børn er det ifølge det pædagogiske personale vigtigt, at børnene kan aflæse følelser, intentioner og grænser hos andre, ligesom barnet skal kunne mærke og sætte ord på sine egne. I samværet med de andre børn lærer barnet, hvilke handlinger der gør de andre kede af det og glade, og hvordan det selv påvirkes af andre. At kunne sige til og navnlig fra i relationen til de andre børn er en kompetence, der går igen i flere af interviewene.

### 3.1.3 Konflikter

Skulle der opstå konflikter mellem børnene, er det ifølge det pædagogiske personale vigtigt, at børnene lærer at håndtere dem. Det fremgår ikke af interviewene, hvad det mere konkret betyder, men det nævnes, at de skal undgå adfærd som at slå, række tunge og sige grimme ting til hinanden.

### 3.1.4 Robusthed

Som barn i et dagtilbud skal man også opbygge en vis robusthed. Man skal kunne klare nogle knubs og undgå at tillægge andre børn onde hensigter for de uheld, der sker. Fx skal man ikke overreagere, hvis et barn kommer til at skubbe eller man bliver ramt af en bold på legepladsen.

### 3.1.5 Dele og vente på tur

Nogle kompetencer, som det pædagogiske personale lægger særlig vægt på, når børnene skal lære at omgås andre børn, er at kunne dele med andre og vente på tur. Det kan være, når en gruppe børn undersøger en snegl på gåturen, og den går på omgang mellem børnene, når de venter på, at det bliver deres tur til at vælge en ting i sangkufferten, eller når de skiftes til at lege

med en cykel på legepladsen. At kunne vente på tur er den mest gennemgående konkrete sociale kompetence i materialet.

### **3.1.6 Sociale spilleregler**

Når børnene skal indgå i en børnegruppe, er det ifølge det pædagogiske personale vigtigt, at de tilegner sig sociale spilleregler. Sociale spilleregler handler især om at være en del af et større fællesskab og kunne begå sig i en børnegruppe, som er en ny erfaring for 0-2-årige børn. Det nævnes som et læringsmål, at børnene opnår forståelse af, at de indgår i en helhed, hvor det er fællesskabet, der er fokus på, og at de i nogle sammenhænge er nødt til at indordne sig. Det kan fx være at sidde stille, i den udstrækning de kan, når børnegruppen holder samling, eller række fingeren op, når de vil vælge en sang. Det kan også være at lære at gå tur i en børneflok og holde i hånd.

Sociale kompetencer handler for det pædagogiske personale om at kunne indgå i sammenhænge med forskellige kodesæt. Børnene skal lære, hvad man må og ikke må, alt efter hvor man er, og hvad man er i gang med, hvilket sprog og kropssprog man bruger i forskellige situationer, og hvilke spilleregler der gælder for leg i forskellige rum, fx i dukkekrogen. En af informanterne nævner det, hun kalder "*gammeldags opdragelse*", som betyder, at børnene fx lærer, hvordan man sidder ved bordet under måltidet, at man tygger af munden, inden man tager den næste bid, og at man siger tak for mad.

Derudover er der nogle generelle regler for acceptabel adfærd, som børnene skal kende, såsom ikke at skubbe. Hvis et barn ved, at det har gjort noget forkert overfor et andet barn, fx slået det, nævnes det som en kompetence at gøre sine omgivelser opmærksomme på det.

### **3.1.7 Hjælp fra andre børn**

Endelig nævnes det som en konkret kompetence at kunne bede andre børn om hjælp, fx spørge et andet barn, om det vil række en ting, man ikke kan nå. I situationer, hvor barnet bliver ked af det, nævnes det også som en kompetence at kunne bruge andre børn i stedet for at græde og vente på en voksen.

### **3.1.8 Rumme forskelligheder**

Børnenes sociale kompetencer bliver set i et inklusionsperspektiv. Det pædagogiske personale taler om, at børnene skal lære at rumme forskellighederne i børnegruppen og give plads til hinanden. De skal kunne invitere andre børn med i en leg og opleve, at det er sådan, de selv bliver mødt, hvis de er lidt uden for børnegruppen. De skal lære at tage hensyn til børn, der har behov for noget ekstra, og være opmærksomme på at kommunikere på en anden måde med de børn, der endnu ikke har et verbalt sprog.

### **3.1.9 Hjælpe til**

De sociale kompetencer gør sig også gældende i forbindelse med fælles aktiviteter og rutiner. Her nævnes børnenes hjælpsomhed som en kompetence. Under besøgene i dagtilbuddene var der flere eksempler på, at børn fik opgaver i forbindelse med måltidet. Her nævner det pædagogiske personale de færdigheder, som er forbundet med at dele ud, at barnet kan danne sig et overblik over, hvem der skal have, og gå fra bord til bord og dermed opøve en opmærksomhed over for gruppen og på sin rolle i den sociale sammenhæng.

#### **3.1.10 Lære at lege**

Det pædagogiske personale lægger vægt på, at børnene kan lege med hinanden og lave noget i fællesskab. Det nævnes dog, at de mindste børn primært leger parallelle.

At kunne lege med hinanden indebærer, at børnene kan spørge, om de må være med, hvis de er interesserede i en leg, som andre børn er i gang med, og at de kan byde ind med noget i legen. Det indebærer også, at børnene kan deles om tingene. Hvis de er interesserede i det legetøj, andre børn leger med, skal de lære at spørge, om de må låne det, i stedet for bare at tage legetøjet fra de andre børn. De skal kende forskel på dit og mit og kunne give slip på noget, de har fundet interesse for, hvis andre børn er i gang med at bruge det. De skal også kunne være tålmodige og vente på tur, som beskrevet ovenfor.

Børnenes kompetencer til at lege handler også om at vide, hvad man skal de forskellige steder i dagtilbuddet, og hvad man kan bruge legetøjet til, samt at lære at rydde op og vide, hvor legetøjet skal være.

Fantasileg nævnes som en selvstændig legeform. Her lægges der vægt på, at børnene lærer at fantasere uden nødvendigvis at have en masse materialer til rådighed, at de kan leve sig ind i fantasien med sprog og kropssprog, og at de kan lege fantasilege om det farlige (fx en krokodille) og vide, at det ikke er farligt, når det foregår i fantasien.

## **3.2 Personlig udvikling**

Personlig udvikling er, sammen med sociale kompetencer, det tema, der er mest materiale om i interviewene.

### **3.2.1 Tilvænnning til daginstitution eller dagpleje**

Temaet personlig udvikling handler en del om børnenes tilvænnning til at gå i daginstitution eller dagpleje. Når børnene starter i daginstitution eller dagpleje, skal de lære at håndtere adskillelsen fra forældrene, lære de nye børn og det pædagogiske personale at kende og vænne sig til de daglige rutiner. I den forbindelse skal de også lære, at det pædagogiske personale kan give dem



noget, selvom de ikke kan erstatte forældrene, og at det er spændende at lære om den nye verden i dagtilbuddet.

### **3.2.2 Kende sig selv**

At lære sig selv at kende er et andet læringsmål, som nævnes af det pædagogiske personale. Det handler om, at børnene lærer om deres følelser, kan genkende dem – de forskellige følelser og graderne af dem – og kan forstå, hvordan følelserne hænger sammen med det, der sker – hvad de kan lide og ikke kan lide. Børnene skal også lære at sætte ord på følelserne og sige fra, hvis der er noget, de ikke bryder sig om.

Det pædagogiske personale taler om at "*mærke sig selv*" følelsesmæssigt og fysisk. I den fysiske forstand betyder det at kunne afgrænse sin krop og mærke, hvornår det fx gør ondt på én selv eller andre. Det bliver også nævnt, at børnene ikke behøver at være tapre, hvis de slår sig – at det er OK at græde, når det gør ondt.

### **3.2.3 Selvregulering**

Børnenes læring om deres følelser hænger sammen med deres selvregulering. Børnene skal lære, at det er OK at være i den følelse, de mærker, og at livet går videre, når følelsen er ubehagelig, når de fx har slået sig. De skal også lære, hvordan de kommer ud af en ubehagelig følelse, hvad de kan gøre, og hvordan de kan få hjælp til at blive trygge igen. Når børnene oplever frustration, skal de kunne håndtere deres reaktioner, så de ikke er i deres følelsers vold og fx reagerer med at slå, hvis der er et barn, der tager deres legetøj. Selvregulering er desuden et læringsmål i forbindelse med ventetiden, når børnene fx skal ud, skiftes eller puttes.

### **3.2.4 Selvværd og selvtillid**

Opbygning af selvværd og selvtillid indgår i det pædagogiske personales forståelse af, hvad børnene skal have ud af deres ophold i dagtilbuddet. Selvværd er, når børnene ved, at de er gode nok, som de er, og de føler sig set og ønsket i dagtilbuddet. Selvtillid er knyttet til børnenes tro på egne kompetencer, at de opfatter sig som nogen, der kan klare ting selv og kan det, de gerne vil. Børnenes følelse af selvtillid hænger bl.a. sammen med, at de føler sig værdifulde og stolte, når de klarer de opgaver, de bliver stillet.

### **3.2.5 Andre læringsmål under temaet personlig udvikling**

Andre læringsmål under temaet er børnenes robusthed og mod på livet, humor og fantasi, nysgerrighed og lyst til at lære, opmærksomhed og fordybelse samt evnen til at tage initiativ. Evnen til at tage initiativ handler fx om, at børnene kan overvinde generthed, gøre sig interessante for andre via deres initiativer og invitere sig selv med i lege ved at spørge, om de må være med.

Endelig nævnes de konkrete mål at kunne undvære sin sut og blive renlig.

### 3.3 Selvhjulpenshed

Selvhjulpenshed er en samlebetegnelse for en række kompetencer, som det pædagogiske personale typisk forbinder med dagligdagens rutiner. Begrebet indgår i 16 ud af 18 interview, men er ikke så fylldigt beskrevet som de to foregående temaer – måske fordi kompetencerne opleves som nemmere at beskrive eller tages for givet som læringsmål.

De læringsmål, der nævnes indenfor temaet selvhjulpenshed, og som varierer alt efter børnenes alder, er, i forbindelse med måltidet, at kunne hente tallerkenen, tage hagesmækken på, vælge mad, øse op på tallerkenen, hælde op i glasset, sende skål eller fad videre til den næste, smøre madder, skære mad ud, spise kvarte madder, spise og drikke selv, spise med bestik, tørre sig om munden, tørre fingre og bære tallerkenen fra bordet. I forbindelse med garderoben og middags-søvn er det at kunne tage tøj af og på og hænge tøjet på knagen. Når børnene skal skiftes eller på toilettet, er det at hente bleen i skuffen, kravle op på og ned af puslebordet og vaske fingre. I andre sammenhænge bliver det nævnt som læringsmål, at barnet kan flytte en skammel hen til et bord, kan sætte sig op på den, kan putte ting i skraldespanden og kan gå selv, når det er på tur. Selvhjulpenshed bliver også nævnt som en social kompetence i børnegruppen, at børnene formår at hjælpe hinanden, når det pædagogiske personale er optaget.

Det pædagogiske personale har ikke nødvendigvis en fast forestilling om, hvilke kompetencer børnene skal tilegne sig mht. selvhjulpenshed. En af informanterne formulerer det som et læringsmål, at det enkelte barn når så langt, det kan. Selvhjulpenshed bliver også beskrevet som en generel opmærksomhed på, at børnene lærer at gøre så meget som muligt selv.

### 3.4 Krop og bevægelse

Temaet krop og bevægelse handler både om børnenes grov- og finmotoriske kompetencer og om deres kropsbevidsthed og sansning.

#### 3.4.1 Motoriske kompetencer

De motoriske kompetencer, der nævnes i interviewmaterialet, er for de mindste børn at kunne møve sig afsted, kravle og kravle op på forskellige møbler eller redskaber og for de lidt større børn at kunne gå, rutsje selv, boltre sig, rulle ned ad bakker, lege med bolde, holde fast i klappvognen og trække andre børn i en trækvogn. I interviewmaterialet nævnes også styrkelse af ryg- og mavemuskulatur, udvikling af den vestibulære sans og balanceevnen, fx at kunne gå i ujævnt terræn eller stå på ét ben.

### **3.4.2 Sansning**

Børnenes sansning fylder en del i det pædagogiske personales forståelse af temaet. Det pædagogiske personale taler om, at børnene lærer ved at sanse forskellige genstande og fænomener i deres omverden, fx mærke overflader og former, om underlaget er hårdt eller blødt, mærke vind og vejr, høre lyde eller smage og fornemme, om noget er behageligt eller ubehageligt at have i munden.

### **3.4.3 En del af den personlige udvikling**

Det pædagogiske personale beskriver krop og bevægelse som en del af børnenes personlige udvikling. Børnene lærer sig selv og andre at kende gennem de motoriske aktiviteter. De lærer, hvad de kan mestre, og hvor meget de kan udfordre sig selv, og de opnår selvtilid ved at vide, at de kan selv. Børnenes kropsbevidsthed og viden om kroppen nævnes også som et element i deres udvikling.

## **3.5 Sprog**

Når det handler om børnenes sprog, nævnes det som læringsmål, at børnene kan deltage i hverdagsamtaler, at de kan ord for genstande og fx kan skelne mellem kop og glas, at de kan ord for handlinger, følelser og farver, at de kan tælle og genkende ord og fagter i sange, og at de kan genkende deres navn på skrift.

Lysten og selvtiliden til at snakke, selvom det ikke er helt korrekt, det, børnene siger, fremhæves som et vigtigt element i deres sprogudvikling. For de mindste børn handler det om at kunne give udtryk for deres behov med fx babytegn og få oplevelsen af at kunne synge med via fagter og kropssprog.

Læringsmålene for børnenes sprogudvikling er ikke nødvendigvis de samme for alle børn. En af informanterne betegner barnets sprogudvikling som en individuel proces.

## **3.6 Natur og naturfænomener**

Natur og naturfænomener dækker i denne sammenhæng primært det, som det pædagogiske personale forbinder med udeliv i naturen. Udeliv i naturen bliver nævnt et par gange af det pædagogiske personale, uden at det uddybes nærmere, hvad det indeholder af læringsmål.

De læringsmål, som nævnes, handler primært om dyr. Nogle af læringsmålene handler om børnenes viden – at de ved, hvor man kan finde dyr (fx under en sten, en træstamme eller lignende), ved, hvad de spiser, hvordan man behandler dem, og hvilke man skal passe på. Andre læringsmål handler om deres omgang med dyr – at de ikke er bange for at røre ved dem og kan give dem

mad. Endelig nævnes det som en kompetence, at børnene deler deres optagethed med andre ved fx at sige *“kom her og se”*, når de finder dyr i naturen.

Børnenes erfaringer med udeliv i naturen indgår for nogle af informanterne som en del af et generelt mål om, at børnene bliver bevidste om og sanser deres omverden, fx at det kan blæse og være vådt.

Det pædagogiske personale nævner også læring om fysiske fænomener mere generelt, fx når børnene gør erfaringer med, at ting kan være varme og kolde, at noget er højt eller lavt, at noget småt kan være i noget stort, og at noget kan forsvinde og komme igen.

Det bliver også nævnt som et læringsmål, at børnene ved, hvor maden kommer fra.

### 3.7 Kultur og kulturelle udtryksformer

Kultur og kulturelle udtryksformer indgår kun i mindre omfang i det pædagogiske personales forståelse af, hvad børnene skal lære i dagtilbuddet. Typisk nævnes det blot som *“kultur”*, uden at det bliver nærmere beskrevet, hvad det indeholder. Når det beskrives lidt nærmere, handler det om at male, tegne og høre musik, og der tales også om at have en spisekultur i dagtilbuddet. En af informanterne taler om temaet mere overordnet som at lære om kultur på mikro- og makroniveau. Det betyder formodentlig, at børnene lærer om kulturen i det enkelte dagtilbud og i samfundet generelt.

### 3.8 Andre læringsmål

Andre læringsmål, som nævnes, og som ikke umiddelbart falder ind under ét af de forrige temaer, er at lære basal viden og lære om ting, man gør i hverdagen, fx i forbindelse med en leg at lære, at man fylder benzin på bilen og betaler.

### 3.9 At blive klar til børnehaven

Et tema, som går på tværs af de forrige temaer, handler om at blive klar til børnehaven. Det pædagogiske personale uddyber ikke nødvendigvis, hvad børnene skal kunne, når de starter i børnehaven, men børnehavens rammer og vilkår, som beskrives som mere krævende end i vuggestuen og dagplejen, bl.a. mht. mængden af voksenkontakt, bliver nævnt i flere af interviewene som et incitament til at lære børnene selvhjulpethed.

# 4 Antagelser om læring

Det pædagogiske personale arbejder, som vi har vist i kapitel 3, ud fra en række læringsmål for 0-2-årige, primært indenfor sociale kompetencer, personlig udvikling og selvhjulpethed. I dette kapitel præsenterer vi de overordnede antagelser om læring, som danner baggrund for det pædagogiske personales arbejde med læringsmålene. Antagelserne er fundet i analysen af interviewene.

Der er naturligvis variation i forståelsen af læring på tværs af dagtilbuddene, men der tegner sig tre overordnede antagelser om læring i interviewene. Antagelserne er, at

- læring finder sted i alle situationer
- tryghed er en forudsætning for læring
- læring sker i samspil

De to sidste antagelser ligger i umiddelbar forlængelse af det pædagogiske personales fokus på sociale kompetencer og personlig udvikling, da de er centreret om samspillet med andre og barnets udvikling af tryghed.

## 4.1 Læring finder sted i alle situationer

Læring forstås meget bredt af det pædagogiske personale som en proces, der involverer mange forskellige former for viden, kompetencer og færdigheder. Når det pædagogiske personale beskriver læring for 0-2-årige, finder det sted i alle de situationer, børnene er en del af i dagtilbuddet, og alle situationer opfattes som mulige læringsrum. Som en af informanterne udtrykker det:

*“Børns læreproces, den er stor, og den er bred. [...] Hele vores dag er jo læring, fra de kommer og siger godmorgen [...], og den slutter først, når de siger ‘farvel igen’ eller ‘hej hej, vi ses i morgen’, så det er jo en læreproces hele dagen igennem.”*

Læring er hele tiden en mulighed for de 0-2-årige. Hverdagen i dagtilbud byder på mange situationer, som er nye for børnene, og børnene møder dagligt nye udfordringer. Det pædagogiske personale giver udtryk for, at de 0-2-årige lærer gennem leg, og ved at børnene får mulighed for at gøre erfaringer med deres omverden. Det er vigtigt for børnegruppen, at de tilbydes differentierede læringsmuligheder, da børnene lærer forskelligt og er på forskellige trin i deres læring. Det pædagogiske personale lægger derfor vægt på at udnytte de varierede læringsmuligheder i hverdagen. Det opfattes som en kvalitet, at der er en vekselvirkning mellem de vokseninitierede aktiviteter og den frie leg, hvor det pædagogiske personale er med på sidelinjen og guider børnene, når der er behov for det.

#### **4.1.1 Variation i læringsforståelse**

Samtidig med at det brede syn på læring dominerer i materialet, er der eksempler på variation i læringsforståelsen. Nogle informanter giver udtryk for, at "egentlig læring" er noget, der finder sted i planlagte aktiviteter med et læringsformål. Fx omtales en læringsaktivitet, hvor børnene arbejder med geometriske figurer, som "*decideret læring*" sammenlignet med det, der foregår på legepladsen. Skellet i opfattelse af læring kommer frem i en diskussion af forskellen på arbejdet med et struktureret læringsforløb i projektet Fremtidens Dagtilbud og hverdagens pædagogiske arbejde. Det strukturerede læringsforløb opfattes som en tilgang til læring, der giver det pædagogiske personale en højere grad af bevidsthed om mål og metoder. Arbejdet med strukturerede læringsforløb giver det pædagogiske personale en følelse af at nå rundt om alle læreplanstemaer, hvor hverdagens pædagogiske arbejde i højere grad bærer præg af fokus på sociale relationer og børnenes følelser og, som en informant siger, "*det hele menneske*". Informanterne fremhæver, at de ikke mener, den ene form for læring er bedre end den anden. Det pædagogiske personale oplever, at arbejdet med strukturerede læringsforløb hæmmer kreativitet og spontanitet i arbejdet. Det pædagogiske personale oplever, at børnene kan lide de strukturerede læringsaktiviteter, dog med vægt på, at det især er de små grupper og den nære kontakt mellem en voksen og 3-4 børn, der giver et godt læringsrum.

Der bliver flere steder i materialet henvist til betydningen af at følge de pædagogiske læreplaner og planlægge aktiviteter for børnene. Nogle informanter giver udtryk for, at egentlig læring først finder sted i børnehaven, og at dagtilbud for 0-2-årige primært forbereder børnene til at være klar til børnehaven.

Samlet set viser analysen, at der er et bredt syn på læring blandt det pædagogiske personale, men at der også findes eksempler på, at det pædagogiske personale skelner mellem hverdagens læring og læring i strukturerede forløb, som af nogle forstås som egentlig læring.

## 4.2 Tryghed er en forudsætning for læring

Tryghed er en central værdi i det pædagogiske personales forståelse af læring for 0-2-årige. Antagelsen om, at børnenes tryghed er en forudsætning for læring, går igen i flere af interviewene, ofte som noget af det første, der kommer frem i interviewet. Som en informant udtaler:

*“Vi kan ikke lære dem noget som helst, hvis de ikke er trygge.”*

### 4.2.1 Tryghed i relationer

Der er en række kvaliteter i relationen mellem barn og pædagogisk personale, der fremhæves i forbindelse med at skabe tryghed for barnet. De kvaliteter, der nævnes, er nærvær, opmærksomhed, omsorg, kærlighed, og at børnene bliver set og hørt. Endvidere fremhæves betydningen af, at det pædagogiske personale er et stabilt holdepunkt, som børnene kan regne med, og at de er der for børnene, hvis de bliver kede af det. Endelig lægger det pædagogiske personale vægt på at skabe tryghed omkring barnet ved at sætte ord på, hvad der skal ske, hvad de gør sammen med børnene, og hvorfor de gør det.

### 4.2.2 Forudsigelig hverdag

En forudsigelig dagligdag med genkendelige rutiner og aktiviteter bidrager også til at skabe tryghed for børnene. Her nævner det pædagogiske personale igen værdien af at sætte ord på handlinger og relationer for at give børnene mulighed for at følge med i, hvad der sker med dem og omkring dem. Det fremhæves som væsentligt, at det pædagogiske personale inddrager børnene i, hvad der skal ske i dagligdagen. Det bliver også nævnt, at gentagelsen af aktiviteter og rutiner understøtter børnenes læring.

### 4.2.3 Tryghed og læring

Børnenes oplevelse af tryghed bliver forbundet med at turde udfordre sig selv og tage initiativer, fordi de ved, at de kan finde trygheden igen. Når børnene er trygge og kan genkende dagligdagens rutiner, frigives energi til, at de kan fokusere deres opmærksomhed på at tage alt det nye til sig og lære.

## 4.3 Læring sker i samspil

Når det pædagogiske personale arbejder med læring for de 0-2-årige, forstår de læring som noget, der sker i samspil, både mellem børnene og mellem børnene og det pædagogiske personale.

Det pædagogiske personale fortæller, at børnene bliver inspireret af hinanden og lærer ved at spejle sig i andre børn og deres færdigheder. Fx kan et barn, der er lidt længere fremme i sin udvikling, være rollemodel for det næste læringstrin for et andet barn.

### 4.3.1 Samspil mellem børn og voksne

Når det handler om samspillet mellem børnene og det pædagogiske personale, bliver det pædagogiske personales deltagelse i leg med børnene fremhævet som den bedste måde, børn kan lære på. Det pædagogiske personale skal være til stede i nuet sammen med børnene og følge det, børnene viser interesse for. De skal ned på gulvet i niveau med børnene og bruge sig selv. Med de mindste børn kan det fx indebære at lægge barnet på maven, give barnet nogle ting, så det har noget at lege med, holde øje med, om det har stimuli nok eller trænger til opmærksomhed eller noget andet at kigge på, og præsentere det for forskellige ting. Det pædagogiske personales rolle er at skabe læring for børnene i dialog med dem om den aktivitet, de er i gang med. I citatet herunder beskriver informanten, hvordan det pædagogiske personale kan understøtte barnets læring ved at byde ind med sin viden:

*“Det er vores rolle som voksne at fylde noget læring på [...] det er der, hvor vi har det gode nærvær med børnene, hvor vi har stillet skarpt ind på noget, og der skal vi byde ind med den viden, vi har, og også prøve at få noget tilbage, så vi ikke belærer barnet, men prøver at få noget pingpong [...] så man får en dialog omkring det.”*

Læring beskrives her som en proces, der finder sted i dialog med barnet, hvor det pædagogiske personale er opmærksomt på barnets optagethed og perspektiv. Informanten bruger samtidig udtrykket *“at fylde noget læring på”*, som kan forstås både som at fylde noget læring på situationen og skabe et læringsrum og som at fylde noget læring på barnet. Hvis udsagnet forstås som at fylde læring på barnet, kan citatet være udtryk for et skisma mellem at forstå læring som noget, der sker i en dialog, og noget, der sker med barnet som *“beholder”*. Denne dualitet træder frem andre steder i materialet, blandt andet i det pædagogiske personales overvejelser om balancen mellem planlagte læringsaktiviteter og læring i forbindelse med leg og andre aktiviteter i dagtilbuddet.

Samspillet med både børn og voksne er ifølge det pædagogiske personale den primære arena for de små børns læring. I samspillet med andre børn og voksne lærer det 0-2-årige barn dels ved at iagttage, hvordan andre handler, og dels gennem dialogen med den anden. Dialogen forstås her som den udveksling, der sker mellem barnet og den anden, uanset om der er et verbalt sprog i samspillet.



# 5 Pædagogiske metoder

Vi har i de foregående kapitler belyst det pædagogiske personales arbejde med læringsmål og tre grundlæggende antagelser, der ligger bag det pædagogiske arbejde med læring for 0-2-årige børn. I kapitel 5 præsenterer vi en række tværgående pædagogiske metoder, som bygger på de grundlæggende antagelser, og som praktiseres i det pædagogiske personales arbejde med læringsmålene.

Når vi har spurgt om læring og det pædagogiske arbejde med læring og observeret det pædagogiske personales arbejde med de 0-2-åriges læring, ser vi en række pædagogiske metoder, der går igen på tværs af læringsmål. Pædagogiske metoder skal her forstås bredt, idet nogle af de identificerede metoder er konkrete metoder, der kan overføres direkte til det pædagogiske arbejde, mens andre er overordnede tilgange, der er guidende for den pædagogiske praksis. Metoderne supplerer hinanden og kombineres i det daglige arbejde, som en mosaik af metoder og muligheder i det pædagogiske arbejde med 0-2-årige børns læring.

Vi har identificeret syv pædagogiske metoder, der optræder, når det pædagogiske personale arbejder med 0-2-årige børns læring i dagtilbud. Metoderne er:

- Se barnets udvikling
- Følge barnets interesse
- Inddrage barnet i fællesskabet
- Skabe læringsrum
- Rollemodeller
- Guide børnene
- Sætte ord på

Som det også gælder for arbejdet med læringsmål og antagelser om læring, er metoderne et udtryk for den variation, der findes på tværs af de udvalgte dagtilbud.

Metoderne er fundet i en analyse af interviewene, hvor vi har spurgt det pædagogiske personale, hvordan de arbejder med læringsmålene, og fremvist videosekvenser, som det pædagogiske personale har kommenteret med fokus på den læring, der finder sted i den givne situation. Desuden har vi suppleret med vores egen efterfølgende analyse af videosekvenserne. I analysen af metoderne har vi som i analysen af læringsmål og antagelser om læring bestræbt os på at holde os tæt til det pædagogiske personales sprog om den pædagogiske praksis. I kapitlet præsenteres materialet i citater fra interviews og som skrevne vignetter fra videosekvenserne.

I det følgende gennemgår vi de syv metoder enkeltvis.

## 5.1 Se barnets udvikling

Den første pædagogiske metode, vi præsenterer, er "Se barnets udvikling", som overordnet handler om at anerkende barnet og have et godt kendskab til barnet med fokus på, hvor barnet er i sin udvikling, og hvad den nærmeste udviklingszone er for det enkelte barn. Som vist i kapitel 4 bygger det pædagogiske personales læringsforståelse bl.a. på antagelsen om, at der er potentiel læring i alle situationer. Det betyder, at personalet har brug for at kende det enkelte barns udviklingsbehov, så relevante læringsrum udnyttes.

### 5.1.1 Møde barnet med respekt og anerkendelse

Det pædagogiske personale har i forbindelse med denne metode fokus på at se det enkelte barn i børnegruppen. Det betyder for det pædagogiske personale, at de møder barnet med respekt for dets personlighed og læreproces. Et eksempel er, at det pædagogiske personale anerkender barnets forsøg på at udtrykke sig sprogligt, og at det pædagogiske personale er opmærksomt på at bekræfte barnet i dets læringsforsøg fremfor at rose det, når det lykkes med en given udfordring. Det betyder også, at det pædagogiske personale er opmærksomt på at kende hvert enkelt barn godt og prøver at forstå det enkelte barn. Dette perspektiv understøtter opbygning af tillidsforhold mellem barn og det pædagogiske personale og bidrager til at skabe den tryghed, som det pædagogiske personale fremhæver som afgørende for barnets læring.

### 5.1.2 Kende barnets nærmeste udviklingszone

Det pædagogiske personale peger på, at det er vigtigt at se og aflæse barnets udviklingsbehov og nærmeste udviklingszone. En informant fortæller, hvor vigtigt det er, at det pædagogiske personale løbende er opmærksomt på de enkelte børns niveau og behov, og at man i det pædagogiske arbejde skal tage højde for en høj grad af variation i børnenes lærings- og udviklingsniveau. Informanten bruger begrebet "*læringsstige*" som metafor:

*“Vi arbejder med en læringsstige. Hvor er børnene henne i forhold til deres læring? Man skal passe på med at sætte barren for højt, for du kan miste nogle af børnene. Nogle gange skal man gå op og ned ad læringsstigen i forhold til hvor børnene er henne.”*

Eksempelvis kan der være børn i en gruppe, der står overfor at lære at gå og bruge sine første ord, og børn, der er ved at lære at cykle på tohjulet cykel.

Ud over at kende barnets nærmeste udviklingszone har det pædagogiske personale øje for, at der er stor variation i børnenes præferencer og modtagelighed for læring i forskellige former, som det tidligere er fremgået af analysen af det pædagogiske personales antagelser om læring for 0-2-årige. Nogle børn skal have ro til at prøve ting selv, andre skal have demonstreret en proces mange gange, før de selv har mod på at kaste sig ud i opgaven, nogle reagerer bedst på visuelle stimuli, og andre skal mærke og røre (have taktile stimuli) for at lære.

### **5.1.3 Udfordre barnet**

Endnu et perspektiv med hensyn til at se barnets udvikling er, at det pædagogiske personale på baggrund af deres nære kendskab til det enkelte barn lægger vægt på at udfordre barnet i forhold til barnets udviklingsbehov og nærmeste udviklingszone. En refleksion over en videosekvens, hvor en af informanterne insisterer på, at en dreng selv skal hænge sin jakke på plads i garderoben, fordi han godt kan, viser netop dette perspektiv. Informanten kender barnet godt og vurderer nøje, hvilken reaktion der er hensigtsmæssig i situationen. Informanten fortæller, hvordan hun udfordrer barnet for at skabe et læringsrum, hvor han udover at lære at håndtere modstand øver sig i selvhjulpenhed.

*“Jeg kender ham, og man er altså nødt til en gang imellem lige at gå skridtet videre, fordi hvis jeg bare siger ‘nå, men vil du ikke det?’, jamen, hvad får han så ud af det, fordi når han kommer ud i verden og hvis han så hele tiden bare har fået det, som han gerne vil ha’ det, så får han nogle ordentlige ‘slag’. De ‘slag’ skal han jo ligesom ha’ i sådan små bitte portioner nu, hvor man siger, at sådan er det ikke altid. Der stilles også krav en gang imellem til dig, så det bliver du nødt til at kunne. Men jeg vil gerne hjælpe dig. Så det er sådan der, hvor jeg har presset ham, men jeg hjælper ham så også.”*

Målet med at udfordre børnene er ifølge det pædagogiske personale at motivere dem til at overskride egne grænser for at give dem mulighed for at erkende nye kompetencer. Det er en løbende proces, der igen understreger vigtigheden af, at det pædagogiske personale kender hvert enkelt barn godt og løbende følger med i børnenes udvikling. Det kræver både stor opmærksomhed hos den enkelte og tæt dialog mellem det pædagogiske personale, så alle er informeret om børnenes udvikling.

Når det pædagogiske personale taler om at *”skubbe”* til børnenes udvikling og *”overskride barnets grænser”*, er de bevidste om at stille lidt højere krav og have lidt højere forventninger til barnet end forældrene, som af nogle af informanterne opleves som lidt for beskyttende og servicerende i deres tilgang. Det pædagogiske personales læringsforståelse bygger på, at børn må stimuleres og udsættes for udfordringer for at lære, og derfor lægger de vægt på at stille krav til børnene. Den grundlæggende antagelse om, at tryghed er en forudsætning for læring, kan umiddelbart se ud til at stå i kontrast til bevidstheden om at udfordre børnene. Det er dog ikke tilfældet. Det pædagogiske personale beskriver, at trygheden netop er en forudsætning for, at barnet har modet til at udfordre sig selv og har den robusthed, der gør, at det kan klare udfordringer.

Ligesom udfordringer skal tilpasses det enkelte barns behov og nærmeste udviklingszone, er det væsentligt for det pædagogiske personale, at der i den pædagogiske praksis anvendes varierede læringsmetoder og skabes differentierede læringsmuligheder, som er tilpasset det enkelte barn. Metoden *”Se barnets udvikling”* fordrer en høj grad af sensitivitet over for det enkelte barn i en børnegruppe samt en bred palet af pædagogiske metoder, der kan tilpasses de varierende behov i børnegruppen. *”Se barnets udvikling”* er en metode, der i høj grad spiller sammen med de følgende metoder.

## 5.2 Følge barnets interesse

Et andet perspektiv på, hvordan det pædagogiske personale møder barnet, er at følge barnets interesse. At følge barnets interesse er en konkret metode, som handler om at have opmærksomhed over for, hvad barnet er optaget af i nuet, og bruge det som afsæt for læring, fx ved at tale om det legetøj, barnet leger med, eller det dyr, barnet har fundet. Det pædagogiske personales læringsforståelse bygger som nævnt på, at der er mulighed for læring i alle situationer, her med udgangspunkt i, hvad barnet interesserer sig for.

### 5.2.1 Hvad barnet er optaget af

Når det pædagogiske personale skal følge barnets interesser, fordrer det, at de er til stede i nuet og tæt på børnene, nede på gulvet eller ude i sandkassen for at aflæse børnenes intentioner og reaktioner. Ud fra denne opmærksomhed kan personalet støtte barnets interesse og bygge videre på det, barnet er optaget af. Det pædagogiske personale fremhæver behovet for at kunne være spontan og gribe den interesse, der er i øjeblikket, og kunne tilbyde barnet forklaringer og læring, når der er mulighed for det. I det følgende citat giver informanten udtryk for vigtigheden af at spille ind med svar på børnenes nysgerrighed for at styrke deres videbegær.

*”Jeg tænker, det er vigtigt, at de får svar på det, der interesserer dem. At når de peger på noget eller kommer med noget, at jeg så svarer på, hvad det er, for det er der, deres inte-*

*resse er her og nu. Jeg tror ikke på, at der er sådan en lærebog med rækkefølge, men jeg tror på, at de får lyst til at lære, hvis vi møder dem der, hvor de er, om det er en snegl eller en sko, et snørebånd eller en tand, at jeg svarer på deres spørgsmål, når de griber fat i det, når jeg får muligheden for at være med i det, tænker jeg. ”*

Informanten lægger i dette citat også vægt på barnets lyst til at lære.

### **5.2.2 Barnets initiativ og nysgerrighed**

Flere steder i materialet har det pædagogiske personale fokus på at støtte barnets initiativ. Nogle børn tager masser af initiativ, mens andre børn skal støttes i at gøre det. Det pædagogiske personale er optaget af børnenes egne initiativer, fordi det er en vej til at opsøge læring og en væsentlig forudsætning for at indgå i sociale relationer. Som én af informanterne siger:

*”Jamen, det med at tage initiativ selv [...] Altså, det er den der drivkraft, der skal til, for at man lærer i det hele taget. ”*

Det pædagogiske personales mål med at følge barnets interesse er at skabe mulighed for læring om ting eller emner, barnet er optaget af, uden at afbryde barnets fokus og nysgerrighed.

#### *VIDEOVIGNET*

*En dreng sætter sig op på en pude og hopper op og ned. Pædagogen fanger hans interesse. Hun sætter sig ved siden af ham og begynder at sige som en hest. Drengen griner begejstret. En anden dreng bliver interesseret i legen og løber over til en anden pude. ”Skal du ud og ride?”, spørger pædagogen ham. Han griner. Drengene lader sig skiftevis falde af puderne: ”Ej, I falder jo af hestene. Sikke nogle vilde ryttere. Op på hestene igen.” De sætter sig op på puderne igen, og sådan fortsætter den muntre ridetur.*

Det pædagogiske personale beskriver, hvordan de kan tage udgangspunkt i barnets interesse for at styrke barnets nysgerrighed, hvis nysgerrigheden er begrænset. Ved at tage udgangspunkt i det, barnet er optaget af, stimuleres barnet til at styrke sin opmærksomhed på verden omkring sig og dermed også nysgerrigheden og initiativet til at udforske sine omgivelser. Nysgerrigheden og initiativet er, som det fremgår af citatet ovenfor, centrale for barnets læring – de er katalysatorer for børnenes lyst til at prøve ting af og dermed lære om verden.

### **5.2.3 Balance mellem planlagte pædagogiske aktiviteter og fri leg**

At følge barnets interesse står ifølge det pædagogiske personale ikke i modsætning til at lave planlagte aktiviteter. Der er en opfattelse af, at der er behov for en balance mellem de planlagte aktiviteter og den spontane læring i situationer, hvor det pædagogiske personale følger barnets interesse. Det pædagogiske personale udtrykker dog en bekymring for, at det store fokus på læ-

ring fortrænger netop de spontane aktiviteter. I det følgende citat beskriver informanten vekselvirkningen mellem børneinitierede aktiviteter på den ene side og planlægning og påvirkning af børnenes leg på den anden. I den forbindelse understreger hun betydningen af børnenes initiativer.

*“Det er jo en vekselvirkning mellem det, som børnene selv opsøger, og det, som vi planlægger, og som skal være noget, som vi synes, de skal have med sig. Der ligger ekstremt meget læring i det, som vi ikke planlægger, og det skal vi værdisætte, og vi skal have øjnene op for, at de initiativer, som børnene selv ser, dem skal vi følge op på og være med til at støtte op om. Når de sætter et eller andet i gang, så skal vi lave en vekselvirkning mellem at trække os og se, hvad bliver det her til, og så gå ind i det, så vi kan hjælpe med at få det udført og måske endda være med til at udvikle, at der sker noget, f.eks. i en leg. Men værdien i det, som vi planlægger og synes, de skal have nogle forløb er rigtig stor, men vi skal saftsuseme se på alt, der foregår, fordi den værdi, som børnene selv repræsenterer og lægger ud i, og som vi ikke har haft mulighed for at planlægge, den er mindst lige så stor for børnene.”*

Arbejdet med læring for 0-2-årige kan i det pædagogiske personales forståelse foregå i et spektrum af situationer og rammer, fra planlagte, strukturerede aktiviteter med et forudbestemt læringsmål til tilfældigt opståede opmærksomheder i en leg eller en daglig rutine. Denne forståelse afspejler det pædagogiske personales antagelse om, at læring og læringsrum kan findes i alle situationer i dagtilbuddet. Metoden “Følge barnets interesse” styrker barnets nysgerrighed og initiativ og dermed barnets forudsætninger for læring.

## 5.3 Inddrage barnet i fællesskabet

Metoden “Inddrage barnet i fællesskabet” handler om at give plads til det enkelte barn i fællesskabet og inddrage barnet i hverdagens gøremål for at udfylde en rolle i fællesskabet. Det pædagogiske personale giver udtryk for en læringsforståelse, der bygger på, at børn lærer i samspil med andre børn og voksne, og understreger derfor også i forbindelse med læring betydningen af, at barnet er en aktiv del af fællesskabet i dagtilbuddet.

### 5.3.1 Give barnet plads i fælles aktiviteter

Generelt lægger det pædagogiske personale vægt på, at børnene er inkluderet i fællesskabet. Når de sætter fokus på læring, er det især fællesskabets muligheder for samspil mellem børn og mellem børn og voksne, der fremhæves. Metoden “Inddrage barnet i fællesskabet” betyder, at det pædagogiske personale vægter fælles aktiviteter i hverdagen i dagtilbud for 0-2-årige. Eksempler på fælles aktiviteter, der giver plads til alle børn, er samlinger med en vekslen mellem at sætte fokus på individet (fx valg af sang og navneleg) og fælles aktivitet (fx sang eller sangleg) og

måltider, hvor der ligeledes veksles mellem samtale med det enkelte barn og fælles samtale. Endvidere kan fælles lege og aktiviteter ude og inde give mulighed for inklusion af det enkelte barn. I de fælles aktiviteter er der rum til samspil mellem børnene og mellem barn og voksen. I samspillet lærer børnene sociale kompetencer og lærer om sig selv, og barnet lærer, at han eller hun er en del af et fællesskab. Her giver informanten et eksempel på en samling, hvor en kuffert med dyr går på omgang.

*“Vi laver noget sammen, vi er et fællesskab, og vi er vigtige alle sammen. Når den der kuffert med nogle dyr bliver sendt rundt, så får barnet lov til, at ‘nu er det mig, der rører ved det her dyr, og så venter de andre’. Men de skal også lære at give tid til de andre. Det tænker jeg også, hænger meget sammen, når man arbejder med empati, at man også får følelsen af, at ‘nu er det os, der er sammen herinde, vi er i gruppen, og vi skal lave noget sjovt’, for det der med, at man føler, at der er plads til en i fællesskabet.”*

I citatet beskrives fællesskabet og den fælles aktivitet som et læringsrum for sociale kompetencer og personlig udvikling.

### **5.3.2 Give barnet en rolle i fællesskabet**

Et andet perspektiv med hensyn til denne metode er at give barnet mulighed for tilknytning til fællesskabet ved at have en rolle i fællesskabet. I forbindelse med observationerne har vi set flere eksempler på strategier for at give barnet en rolle i fællesskabet. En strategi er at være meget bevidst om at inddrage børnene i hverdagens gøremål og især aktiviteter, der har en direkte funktion for fællesskabet, som fx at lave mad eller hente materialer til aktiviteter. Ved at være en aktiv deltager i hverdagens gøremål sætter det pædagogiske personale fokus på barnets betydning for fællesskabet ved fx at have bidraget til at lave mad til gruppen.

*“... når vi står og smører mad, er det vigtigt, at de er med i det, fordi det giver dem, oplever jeg, en tilfredsstillelse og lyst til, at det er hyggeligt, og det er rart, og ‘jeg har bidraget, og jeg har været med til [...] at vi alle sammen kunne få mad’ ...”*

En anden strategi til at give barnet en rolle i fællesskabet er at give barnet en særlig rolle i gruppen. Et eksempel, vi har set, er, at børnene i en vuggestuegruppe på skift har frugt med til samling, og at det barn, der har frugt med, har en særlig rolle i gruppen, den dag det medbringer frugt.

#### *VIDEOVIGNET*

*Det er tid til frugt og samling, og alle børn sidder ved borde. Pædagogen spørger, hvem der har frugt med, og peger hen på døren, hvor der hænger et billede af barnet, der har frugt med. To børn mener, det er dem, der har frugt med, og rejser sig. De voksne hjælper*

*med at rette fokus på billedet på døren, der viser Devrim. Det andet barn sætter sig, og Devrim, der har frugt med, vender sig mod gruppen og siger med stolthed: "Det er mig, okay?". Devrim deler frugt ud til hvert barn enkeltvis og præsenterer omhyggeligt frugten for børnene.*

Informanternes analyse af denne situation er, at det gør noget ved Devrims selvtillid og selvværd, at det giver status at være den, der deler ud. Han er bevidst om, at han gør noget godt for de andre børn, når han har frugt med til hele gruppen. Det samme barn, som har frugt med, deler også madpakker ud og dækker bord til frokost, så den dag, barnet har frugt med, har han eller hun en særlig rolle i fællesskabet. Denne model gør også noget ved resten af gruppen, de skal vente, til barnet er klar til at dele deres madpakke ud, og de skal holde styr på, hvem der er hvem, når alt bliver delt ud enkeltvis og efter navn.

Et andet eksempel på at give barnet en særlig rolle i gruppen er at udpege et barn som "huepasser", i forbindelse med at alle børn tager deres huer af under et udendørs måltid.

Læring i samspil foregår i planlagte aktiviteter og i gentagne daglige gøremål, men også i børnenes fælles leg. Uanset rammerne for samspillet har det pædagogiske personale fokus på at inddrage børnene i fællesskabet.

## 5.4 Skabe læringsrum

Den pædagogiske metode "Skabe læringsrum" handler om at udnytte dagligdagens læringsmuligheder og skabe gode rammer for samspil.

### 5.4.1 Tid og ro

Det pædagogiske personale lægger generelt vægt på at skabe gode rammer for samspil og samvær for børnene, og de understreger især kvaliteten af at have børnene i mindre grupper. Læringsrum er i udgangspunktet relationelle rum, hvor der er ro omkring barnet. Ro skal her forstås som både fravær af støj og fravær af distraktioner. Tid er også en central faktor med hensyn til at skabe gode læringsrum. Det er væsentligt for det pædagogiske personale at skabe rum, hvor der er tid og børnene ikke oplever pres, når de skal lære og øve sig.

#### *VIDEOVIGNET*

*Dagplejeren sidder med Aya ved et bord, hvor de sammen kigger i en stor billedbog. Aya er meget optaget af det og peger på forskellige ting i bogen. "Hvad er det?", spørger hun og kigger smilende op på dagplejeren. "Ja, hvad er det? Er det et vindue, hvor man kan kigge ud?", spørger dagplejeren forundret tilbage. "Ja!" siger Aya og peger på vinduet i bogen. Sådan fortsætter dialogen mellem Aya og dagplejeren, hvor Aya peger på forskelli-*



*ge ting, der fanger hendes opmærksomhed, som dagplejeren bygger videre på og stiller spørgsmål om.*

Informantens analyse af situationen er, at dagplejeren og Aya har fælles opmærksomhed på bogen og har skabt et rum for hygge og udvikling af pigens sprog. Læringsrum kan skabes uafhængigt af det fysiske rum. Det pædagogiske personale viser, at det kræver en bevidst opmærksomhed at skabe læringsrum, uanset hvor man er, og hvilke aktiviteter man er i gang med.

I det næste citat beskrives et læringsrum for fordybelse i natur og naturfænomener og personlig udvikling, som er skabt ved at give tid og ro under en gåtur.

*“Men også bare det, at de kan få lov til at fordybe sig, ik’? Fordi nogle gange har man jo bare så travlt med, at de skal fra det ene sted til det andet, men nu har man bare tid til, at der er fokus på, at nu kan de bare sidde og kigge på den her snegl, jeg ved ikke hvor længe, eller bare nyde, at det er det, det handler om, at de kan få lov til at fordybe sig. [...] Jeg tænker, at det er vigtigt, fordi det er der, man lærer noget. Det er der, hvor ens hjerne er fuldstændig fokuseret.”*

Læringsrummet er tæt koblet til metoden “At følge barnets interesse”, hvor læringsrummet skabes ud fra det, børnene er optaget af. Når det lykkes det pædagogiske personale at skabe et læringsrum med god tid og ro, bliver der ifølge informanten plads til den fordybelse, som giver børnene mulighed for at lære.

#### **5.4.2 Små grupper**

En organiseringsform, som ofte bruges til at skabe og fremme læringsrum, er at dele børnegruppen i mindre grupper, ofte 3-4 børn til en voksen. Når børnene er samlet i denne gruppestørrelse, oplever det pædagogiske personale, at de kan skabe ro omkring børnene. Det følgende citat viser, hvilke kvaliteter det pædagogiske personale oplever at opnå ved at dele børnene i mindre grupper, særligt mht. at komme til orde i gruppen.

*A: “Der er mere ro, det kan hjælpe de børn, der er lidt mere tilbageholdende med at få ting sagt, så de også får mulighed for at komme til orde. Det hjælper dem også i forhold til kaos, som det godt kan være for nogle, at man er i en stor gruppe hele tiden, og så det, at man har mulighed for at være i en mindre gruppe, det giver altså ret mange af børnene ret meget, og det er, uanset hvor dygtig man er.*

*B: Der er mere taletid.*

*A: Der er mere af al mulig læring.”*

Det helt centrale ved at arbejde med børnene i mindre grupper er, ifølge det pædagogiske personale, de relationelle kvaliteter, der bliver plads til i mindre grupper. De nære relationer og det tætte samvær mellem børn og voksne er afgørende for det pædagogiske personales mulighed for at støtte børnenes læring. Når personalet er sammen med børnene i små grupper, oplever de kvalitet i samværet og samtaler med børnene, og de har mulighed for at være nærværende i meget højere grad, end når de har mange børn omkring sig. Det pædagogiske personale oplever at kunne give det enkelte barn mere voksenkontakt i de små grupper, og de får bedre forudsætnin-ger for at se barnet og barnets behov.

*“Jamen, det giver os mulighed for at komme tættere på børnene, altså. Vi er simpelthen tættere på, end hvis vi har alle 11 børn, så kan det være sværere at nå de enkelte børn, men her ved at du har en lille gruppe, jamen, så kommer du jo tættere på barnet, og barnet får en voksenkontakt, og samtidig kan vi jo sådan ligesom også se, jamen, hvordan har barnet det?”*

*“... Altså, man får set alle børn, hvis man er i små grupper, der er ikke nogen, der ligesom bare er de stille børn, der bare får lov til at krybe langs væggen, og som man måske ikke lægger mærke til i hverdagen.”*

I arbejdet med børnene i små grupper får det enkelte barn mere plads, og nogle børn vil opleve en højere grad af tryghed i den lille gruppe. Tryghed er fremhævet som en afgørende faktor for de 0-2-åriges læring, som det fremgår af antagelsen om, at tryghed er en forudsætning for læring, i kapitel 4. Det følgende citat viser, hvordan nogle børn kan udfolde sig i en tryk situation på måder, som ellers ikke bliver synlige for det pædagogiske personale.

*“Der var et barn, som ikke rigtig går rundt og brillerer med, hvad han egentlig kan. Jeg sad inde, mens de andre gik ud, og gav vores baby mad [...] lige pludselig, så siger han så ‘hov’, og så siger jeg ‘hov, det er et puslespil, du skal åbne lågerne’. Og så lige pludselig, så siger han ‘ja!’, så åbner han lågen, og så siger han ‘der er en hund’, og så kigger han på den anden låge, og så siger han ‘hvad er det?’, [...] så åbner han og siger ‘det er en kat’. Han tuller bare rundt og siger ‘aaawmm, awwwwm’ til hverdag. Der var bare ro på, ja, og så lige pludselig, så skete det bare, og så siger han ‘hva’ er det?’ [...], og så tænkte jeg også, at ‘gud, hvor kan han egentlig mange ting’.”*

### 5.4.3 Fælles opmærksomhed

Arbejdet med børnene i små grupper giver også personalet mulighed for at opnå fælles opmærksomhed, både sprogligt i samtaler med børnene og i aktiviteter, der samler børns og voksnes opmærksomhed. Det pædagogiske personale lægger vægt på, at de i de små grupper kan have længere dialoger med børnene, som giver mulighed for både at få et bedre kendskab til børnene og at stimulere børnenes læring ud fra barnets aktuelle udviklingsbehov og nærmeste udviklingszone. I det følgende citat er det tydeligt, at informanten føler, at hun har bedre mulighed for at tilrettelægge det pædagogiske arbejde i forhold til de enkelte børns behov, og hun fortsætter også snakken med fokus på, hvordan inklusion og arbejdet med børn, der har særlige behov, har meget bedre betingelser, når hun har børnene i små grupper.

*"...man har også mulighed for at ligesom være på den enkeltes niveau, hvor hvis man har en stor forsamling, så er det svært at nå ind til lige den enkelte hele vejen rundt i hvert fald, hvor her har du mulighed for at sige 'nå, men jeg ved, at her, der skal jeg koncentrere mig, der skal jeg i hvert fald lidt længere ned i udvikling, og det er der, jeg tager fat'. Selvom jeg har 4 børn, så kan jeg stadig godt nå at gøre det med de 4 børn, hvor det er rigtig svært at gøre det i en stor forsamling, så det er nemmere at arbejde med det enkelte barn i en lille gruppe."*

### 5.4.4 Dynamik mellem børnene

Når det pædagogiske personale arbejder med børnene i små grupper, anvendes gruppedannelse også i nogle tilfælde til at arbejde med dynamikken mellem børnene. Vi har set flere eksempler på, at børnegruppen sammensættes, så man blander udadvendte børn med mere stille børn. Det pædagogiske personale fortæller, at det er for at støtte børnene i at lære af hinandens kompetencer. Citatet her viser, hvordan små grupper, der er bevidst sammensat af det pædagogiske personale, er læringsrum for personlig udvikling og sociale relationer.

*A: "Vi prøver også at sammensætte de her grupper på forskellige måder, så der måske er nogle børn med 'kapav' i, eller som kan byde ind med noget, og så nogle af, måske et par børn, der er lidt mere stille, og som måske kan lære noget af de børn, der er lidt mere aktive."*

*B: De lærer rigtig meget af hinanden."*

I interviewene giver det pædagogiske personale også eksempler på, at opdelingen i mindre grupper bruges til at understøtte venskaber eller til at skille børn ad, der har problematiske relationer.

### 5.4.5 Det fysiske rum

Nogle institutioner arbejder med indretning af de fysiske rum, og vi har set eksempler på, at der er indrettet små rum i rummet eller tematiske zoner til forskellige typer af lege. Informanten taler her om betydningen af, at de på hendes stue har indrettet legezoner, der er forbeholdt bestemte typer af lege:

*“Jeg tænker noget mere ro, og de behøver ikke at flakke rundt ... De ser, hvad de andre gør, og bliver måske distraheret, så måske noget med at hjælpe til at holde fokus på det, de har gang i, at når vi leger med biler, så leger vi med biler, og så skal vi ikke nødvendigvis hen og have fat i dyrene, fordi lige her leger vi med biler ... Det kan også være, at de gør det, men princippet i det, og man kan henvise til, at hvis de gerne vil hoppe, så er det ikke nødvendigvis bordene, de kravler op på og hopper fra, så går de over på madrassen og hopper, fordi herovre, der hopper vi, og herovre er det okay, fordi vi skal jo ikke bremse den udvikling, de er i, at de gerne vil øve sig på at kravle op og hoppe ned og alt det, der er i det, men at vi giver dem mulighed for det.”*

De tematiske rum giver mulighed for, at børnene kan lære, hvordan man leger i forskellige rammer, fx vilde lege i pudrum, fokuserede lege i dyreområdet og rolige lege/aktiviteter i læserummet. Som det fremgår af kapitel 3, er kompetencen til at skelne mellem de forskellige steder i dagtilbuddet en del af at lære at lege og lære sociale spilleregler.

Den pædagogiske metode “Skabe læringsrum” kræver, at det pædagogiske personale kender børnene godt og er sensitive overfor børnenes relationer. Metoden indebærer også et fokus på at understøtte læring ved at rammesætte børnenes leg gennem indretning af de fysiske rum. Metoden overlapper med metoderne “Se barnets udvikling” og “Inddrage barnet i fællesskabet”, og det har betydning for alle former for læring og er omtalt i relation til en bred vifte af læringsmål og læringsformer i vores materiale.

## 5.5 Rollemodeller

Den pædagogiske metode “Rollemodeller” handler om, at børn spejler sig i de mennesker, der er omkring dem, og lærer ved at afkode de mennesker, der er tæt på dem. Det pædagogiske personale har en læringsforståelse, der bygger på, at læring sker i samspil, og det betyder, at netop samspillet mellem børnene og mellem børnene og det pædagogiske personale er centralt for børnenes læring.

### 5.5.1 Barnet spejler sig i andre børn

Når børn skal afkode, hvordan de skal klare en situation eller en udfordring, kigger de på de mennesker, der er omkring dem. Det følgende citat er et eksempel på børns spejling i andre børn, og hvordan det pædagogiske personale understøtter denne form for læring.

*“De kan spejle sig i hinanden, f.eks. når vi tager flyverdragter på, så tager vi dem ind på stuen, og man kan sidde derinde sammen, og de kan se, hvad hinanden gør, sådan så det ikke er voksen-barn-relation, men lige så meget barn-barn, at de spejler sig i hinanden og kan se, hvad hinanden gør, og så er det jo så, at vi kan gå ind og supplere og hjælpe færdig, og jeg synes faktisk, at det giver rigtig meget, i hvert fald i den situation, hvor vi tager flyverdragter af.”*

### 5.5.2 Barnet spejler sig i de voksne

Ud over at børnene kan lære både konkrete færdigheder og sociale kompetencer ved at spejle sig i hinanden, er det pædagogiske personale også centrale rollemodeller for børnene. Børnene iagttager det pædagogiske personale, og de daglige iagttagelser danner grundlag for børnenes handlinger og reaktioner. Det pædagogiske personale er også dem, der åbner verden for børnene og har indflydelse på, hvad børnene lærer.

*“Det er jo i hvert fald også os som voksne, der er de gode rollemodeller og skal gå foran, der skal få øjnene op for hinandens intentioner og få øjnene op for de ting, der er i verden, og de ting, vi sådan bevidst ønsker, at de skal have med sig.”*

Det pædagogiske personale har mulighed for at tilføre legen og aktiviteter sociale og indholdsmæssige dimensioner ved at bruge deres status som rollemodeller aktivt. Personalet har muligheden for at inspirere børnene og give børnene gode vaner. Det pædagogiske personale sætter stemningen og lægger rammen for det sociale miljø i dagtilbuddet.

*“Vi skal hele tiden være med, vi skal hele tiden være i kontakt og i relation med børnene og guide dem og fortælle højt om, hvad det er, der foregår, så de andre børn får opmærksomhed på hinanden. Jeg tænker, at det allerførste, det starter med, at vi er på plads, at vi er imødekommende og åbne, og at vi skaber en stemning, hvor der er rummelighed, og hvor børnene har lov til at være sig selv, samtidig med at de er en del af helheden.”*

Det pædagogiske personale lægger vægt på, at de som rollemodeller er bevidste om egne handlinger og reaktioner, og at de er aktivt deltagende og i niveau med børnene, ligesom vi ser det i forbindelse med de pædagogiske metoder “Se børnenes udvikling” og “Guide børnene”, som gennemgås i næste afsnit. Når det pædagogiske personale er rollemodeller og kan påvirke bør-

nenes læring gennem egne handlinger, kræver det, at personalet er tæt på børnene og aktivt deltager i de aktiviteter, de ønsker at børnene skal lære af, fx motorik og sanseløse.

## 5.6 Guide børnene

Metoden "Guide børnene" handler om at være ved siden af barnet og støtte ham eller hende igennem de handlinger og situationer, barnet ikke umiddelbart selv kan klare eller ikke tror, han eller hun selv kan klare. Det pædagogiske personale giver udtryk for en læringsforståelse, der bygger på, at der er mulige læringsrum i alle situationer, og at læring sker i samspil, og vi ser derfor også guidning anvendt meget bredt i både planlagte og spontane situationer og på tværs af læringsmål og temaer.

### 5.6.1 Tæt på barnet

Når det pædagogiske personale taler om at guide, betyder det at være tæt på barnet og med ord og kropssprog vise barnet, hvordan barnet fx kan agere for at klare en fysisk udfordring som at kravle op på en gynge eller tage sin flyverdragt af. Det kan også være en konfliktfyldt situation, hvor den voksne igen er tæt på børnene og giver dem ord og handlemuligheder i en svær situation, dvs. sætter ord på de følelser, børnene oplever, og hvordan de kan hjælpe sig selv og hinanden videre i situationen.

Den pædagogiske metode "Guide børnene" handler ifølge det pædagogiske personale om konkret at støtte barnet, men også om at møde og anerkende barnet. For at guide et barn succesfuldt igennem en udfordring må det pædagogiske personale kende barnet og have en god fornemmelse for barnets nærmeste udviklingszone, som beskrevet i forbindelse med metoden "Se barnets udvikling".

*"Min rolle er, at jeg er den nærværende voksne, jeg er den guidende voksne. Jeg hjælper, hvor de ikke selv kan, uden at hjælpe for meget, synes jeg selv. De får selv lov at prøve. Jeg sætter ord på, at Lise har brug for hjælp. Jeg fortæller hende, at hun har brug for hjælp, så hun ved, næste gang det sker, så ved hun, hvad hun skal sige, så ved hun, at hun har brug for hjælp, hvis hun ikke selv kan."*

### 5.6.2 Prøv selv

Metoden "Guide børnene" handler i høj grad om at støtte børnene i at erfare, at de kan klare udfordringer selv. For det pædagogiske personale er det således en balance mellem at give konkrete anvisninger på, hvordan man fx kravler ind i en flyverdragt, og opfordre barnet til at prøve selv og gøre egne erfaringer med opgaven. Når det pædagogiske personale vælger at guide fremfor at yde direkte hjælp i en given situation, er det på baggrund af en vurdering af, at barnet kan klare opgaven og vil få en succesoplevelse ved at prøve selv.

### VIDEOVIGNET

*Mette står på en gren sammen med nogle andre børn: "Nu er det min tur, nu er det min tur", siger hun bestemt til pædagogen. "Til hvad?" spørger hun. "Du skal løfte mig op", svarer Mette. Pædagogen går derefter hen til Mette og guider hende til selv at gå op ad grenen i stedet, mens hun står lige ved siden af. Mette klatrer koncentreret op ad grenen i sit eget tempo. "Se lige, hvor god hun er. Du er rigtig god til det," siger pædagogen rosende til Mette. Mette smiler stolt.*

#### 5.6.3 At guide i relationer

At guide kan også betyde at tale barnet gennem en situation, det oplever, uden at det er en konkret opgave eller udfordring. Det pædagogiske personale guider børnene i sociale relationer, og når børnene oplever nye og ukendte situationer. I disse situationer ligger det at guide tæt op ad metoden "Sætte ord på", som gennemgås i næste afsnit.

*"De bruger jo det, de har med sig, altså det, de kan, og derfor er det så vigtigt, at vi i vuggestuen også er med på gulvet, er nærværende og er med, fordi de er hver især så meget i deres egne følelser i den aldersgruppe og handler jo med det samme, og så går det stærkt, og så er der brug for, at vi er med på gulvet og er med til verbalt at guide dem og hjælpe dem igennem. [...] Hvis de får hjælpen til at kunne se den andens intentioner og se, at den anden vil faktisk bare gerne være med eller ... så ser vi jo også langt hen ad vejen, at så reagerer de på det, men lige nu og her, så reagerer de jo bare kun på min og mit, men hvis de får hjælp til at sætte ord på og se hinandens intentioner, jamen, så vil de jo rigtig gerne hinanden også, jo."*

At guide er en pædagogisk metode, det pædagogiske personale bruger på tværs af læringsmål og temaer, og som handler om at styrke børnenes egne kompetencer og give børnene oplevelsen af, at de kan klare sig igennem svære situationer, uden at de voksne konkret "løser opgaven" for dem, men blot ved at bruge ord og kropssprog viser børnene, hvordan de selv kan komme igennem situationen eller løse opgaven. At guide er således en konkret guidning som handlingsanvisning ved konkrete fysiske udfordringer som at komme op på en høj skammel eller ned ad en stejl bakke, men også at guide i at håndtere følelser og relationer mellem børn i konflikter og ukendte situationer.

## 5.7 Sætte ord på

Den pædagogiske metode "Sætte ord på" handler i udgangspunktet om det pædagogiske greb at benævne genstande, handlinger, relationer og følelser. Værdien af at sætte ord på i dagligdagen er stor og påvirker mange aspekter af barnets udvikling og læring. Når det pædagogiske personale sætter ord på genstande, handlinger, følelser og relationer, er det således for at styrke

barnets personlige udvikling og sociale kompetencer, styrke barnets sprog, forstå barnet og skabe forudsigelighed og tryghed i rutiner og overgange. Metoden at sætte ord på knytter sig til det pædagogiske personales antagelser om, at læring finder sted i alle situationer, og at læring sker i samspil, samt at tryghed er en forudsætning for læring.

### 5.7.1 Sprog

Alle former for benævnelse styrker ifølge det pædagogiske personale børnenes sprog, fordi de får ord koblet på genstande, handlinger, følelser og relationer. Det pædagogiske personale er meget bevidst om at bruge benævnelse, og de fortæller, at de taler meget med børnene som en del af den pædagogiske praksis i dagtilbuddet. Den pædagogiske metode rummer alle former for benævnelse, fra den enkle benævnelse, fx *"bilen er blå"*, til at sætte ord på store følelser og svære relationer. Når målet med at sætte ord på er at styrke de mindste børns sproglige udvikling, er koblinger mellem at se, føle og på alle måder sansse genstande en stærk metode. Der er en tydelig forståelse af, at det at sætte ord på styrker børnenes sprog. Det kommer fx til udtryk, når en informant taler om at *"fylde ord på børnene"* og en anden informant om at *"give børnene begreber"*.

*"Først og fremmest taler vi meget selv. Og så sætter vi ord på. Først og fremmest på alle de ting, der vedrører barnet. 'Nu skal du have en tør ble på. Nu vasker jeg dig. Jeg skal og så lige skylle sæben væk, og du skal have bukser på igen'. Og så prøver vi at forstå, hvad det er børnene siger. Vi anerkender, at de prøver at sige noget."*

Citatet her tydeliggør, hvordan det at sætte ord på i denne situation dels handler om at styrke barnets sprog og sproglige bevidsthed, dels handler om at skabe forudsigelighed og tryghed for barnet ved at fortælle, hvad der sker omkring barnet, og fortælle, hvilke intentioner den voksne har. Yderligere fremgår det, at der sættes ord på for at forsøge at forstå barnet og afstemme den forståelse, den voksne har med barnet. Når den voksne sætter ord på sin tolkning af barnets ytringer, kan han eller hun aflæse barnets reaktion på det sagte og dermed i en vis udstrækning afkode, om han eller hun har forstået barnet rigtigt.

#### VIDEOVIGNET

*En lille pige rejser sig fra gulvet og går hen op peger på en tegning af et jordbær, der hænger på væggen, mens hun siger en lyd. Dagplejeren sætter ord på hendes intention og spørger og svarer for hende: "Hvad er det? Dét er et jordbær, som man kan spise. Mmmm." Pigen sætter munden hen til jordbærret. Pædagogen spørger hende, om hun lige spiste jordbærrene. Pigen kigger begejstret over på hende og løber over til hende. Dagplejeren omfavner hende, mens de griner.*



Vignetten viser, hvordan informanten arbejder med at afkode pigens sprog og give hende ord for sine handlinger. Når det pædagogiske personale bruger metoden sætte ord på i fx puslesituationen, styrker de også barnets personlige udvikling ved at gøre det bevidst om egen krop og sammenhængen mellem kropsdele og ord – både betegnelser, og hvad en arm og et ben kan.

### 5.7.2 Følelser og relationer

Det pædagogiske personale giver udtryk for en stor opmærksomhed at sætte ord på følelser og relationer ud fra en målsætning om igen at styrke børnenes sproglige formåen, men i høj grad også for at styrke børnenes personlige udvikling, altså at barnet lærer sig selv at kende og bliver bevidst om egne følelser og relationer.

*“Der er netop også som du siger, med selvregulering: at kunne sætte ord på deres følelser. ‘Du bliver ked af det, når han tager din skovl’. At sætte ord på for ligesom at finde: Hvem er jeg, og hvorfor er det, at jeg føler det her nu, når det her sker?”*

Denne brug af den pædagogiske metode at sætte ord på styrker også barnets sociale kompetencer, når barnet bliver bevidstgjort om sig selv i relation til andre, og hvilke mekanismer der er i spil i sociale relationer.

*“Vi bruger jo rigtig meget den der med at sætte ord på følelser og sige, at ‘han bliver rigtig ked af det, når du slår ham, og jeg kan godt se, at du gerne vil låne bilen, men du er nødt til at vente, fordi nu er det lige en anden’. Det der med at beskrive, hvad de føler, og hvad den anden kommer til at føle, så de lærer.”*

### 5.7.3 Forudsigelighed og tryghed

Endnu en motivation for at sætte ord på handlinger, følelser og relationer, der fremhæves af det pædagogiske personale, er at skabe forudsigelighed og tryghed i daglige rutiner og især i overgange for børnene. De mindste børn i vuggestue og dagpleje har brug for at etablere en tryghed i dagtilbuddets dagligdag, og her er det pædagogiske personale meget bevidste om at forberede børnene på, hvad der sker og skal ske i løbet af dagen, så børnene kan afkode de daglige rutiner.

#### VIDEOVIGNET

*Det er blevet tid til samling, og alle børnene sidder forventningsfulde på en madras på gulvet sammen med to pædagoger. “Prøv at se, jeg har fundet dagens program frem”, siger den ene pædagog og tager et papir frem, hvorpå der er billeder af dagens forskellige aktiviteter. Hun peger på hvert enkelt billede, mens hun fortæller, hvad de skal lave. Hun understøtter ved brug af babytegn. Børnene kigger optaget på hende, og flere deltager aktivt ved at gentage, hvad hun siger, ligesom en del også imiterer babytegnene. Børnene ved tydeligvis, hvad der skal ske. En pige siger eksempelvis stolt: “Og det er mig, der skal dæk-*

*ke bord." "Ja, dét er det nemlig", svarer pædagogen anerkendende. Ligesom pædagogen afslutningsvis siger: "Og så kommer mor og far," men dog hurtigt bliver afbrudt af en lille pige, der siger "og så går vi hjem. Hej, hej, vi ses i morgen".*

Overgange i dagligdagen er ofte præget af uro og i nogle tilfælde også usikkerhed, når børn og voksne skifter mellem aktiviteter eller fysiske lokaliteter. I overgangssituationer er det især vigtigt for det pædagogiske personale at sætte ord på, hvad der sker, og hvad der skal til at ske, så børnene har mulighed for at følge med og omstille sig til nye situationer uden usikkerhed.

At sætte ord på giver mange gentagelser, og det er netop gentagelserne, der er med til at understøtte sproglig bevidsthed og skabe forudsigelighed for børnene. Enkelte informanter har givet udtryk for, at det har været en tilvænning at sætte ord på alle dagligdagens hændelser, netop fordi det giver mange gentagelser i dagligdagen. Materialet viser, at det er en metode, som anvendes meget bredt i dagtilbuddene og på tværs af læringsmål.

Metoden at sætte ord på rummer meget mere læringspotentialer end blot at sætte ord på farver på brandbilen.

# Appendiks A

## Metode

Den anvendte metode sigter mod at give en nuanceret og dækkende beskrivelse af læringsforståelsen og den læringsorienterede praksis blandt pædagoger og dagplejere indenfor 0-2-årsområdet. Metoden fokuserer på at afdække variationen af måder, det læringsorienterede arbejde kan forstås og praktiseres på, og på at udvikle kategorier, der kan skabe overblik over variationen. I dette appendiks uddyber vi de metodiske overvejelser, der ligger til grund for undersøgelsen.

Undersøgelsen kan opdeles i tre faser:

- Udvælgelse af dagtilbud
- Dataindsamling
- Analyse

I det følgende kan du læse mere om de tre undersøgelsesfaser.

## Udvælgelse af dagtilbud

For at afdække variationen af måder, det læringsorienterede arbejde kan forstås og praktiseres på, har vi udvalgt en gruppe dagtilbud, som er forskellige med hensyn til nogle kriterier, som vi mener har betydning for læringsforståelsen og den læringsorienterede praksis. Vi har med inspiration fra forskning og undersøgelser valgt følgende fire kriterier.

### Kriterier

#### 1 Kompetenceudvikling

Vi antager, at omfanget af kompetenceudvikling har betydning for den pædagogiske praksis. Dansk og international forskning viser, at uddannelse og efteruddannelse af det pædagogiske personale har en positiv effekt på børns sociale, følelsesmæssige og kognitive udvikling (Nielsen og Christoffersen, 2009). En undersøgelse af læreres og pædagogers kompetenceudvikling (EVA 2013) viser, at de pædagoger, der har deltaget i et længerevarende efteruddannelsesforløb, i højere grad oplever at kunne anvende deres viden end de pædagoger, der har del-

taget i et kortere forløb. Desuden har de pædagoger, som svarer, at de arbejder på en ny måde som følge af deres kompetenceudvikling, oftere end de andre pædagoger i undersøgelsen deltaget i kompetenceudvikling på diplomniveau.

## 2 Dagtilbudsform

Vi antager, at dagtilbudsformen har betydning for opgaveforståelsen. Kortlægningen Inklusion i dagtilbud (EVA, 2014) viser forskelle mellem dagtilbudsformerne vuggestue, vuggestue i integreret institution og dagpleje mht. den pædagogiske praksis.

## 3 Skriftligt grundlag

Vi antager, at det har betydning for læringsforståelsen og den læringsorienterede praksis, om dagtilbuddet har et skriftligt grundlag for arbejdet med aldersgruppen 0-2 år, fx for pædagogernes og dagplejernes sprog om den pædagogiske praksis. Kortlægningen Inklusion i dagtilbud (EVA 2014) viser, at et skriftligt grundlag for inklusionsarbejdet korrelerer med et øget fokus på inklusion.

## 4 Socioøkonomisk status

Vi antager, at forældrenes socioøkonomiske status har betydning for pædagogernes og dagplejernes fokus i det pædagogiske arbejde, fx i hvilket omfang læringsmålene afspejler udviklingsområder forbundet med social udsathed. Et studie viser, at socioøkonomisk status har betydning for den pædagogiske praksis (Olsen 2014). Her fremhæves sammenhængen ml. forældrenes og det pædagogiske personales sociale baggrund.

For at sikre maksimal variation indenfor de fire kriterier er de udvalgte dagtilbud forskellige mht.

1: hvor meget kompetenceudvikling de har deltaget i, 2: om de er en vuggestue, en integreret institution eller en dagpleje, 3: om de har et skriftligt grundlag for det pædagogiske arbejde med 0-2-årige og 4: om forældrenes socioøkonomiske status er høj, mellem eller lav.

Af tabel 1 fremgår det, hvor mange af de i alt 18 dagtilbud der minimum skal opfylde udvælgelseskriterierne indenfor de fire overordnede kriterier, for at vi vurderer, at vi har et tilstrækkeligt grundlag for at beskrive variationen. Det gælder for alle udvælgelseskriterierne, at dagtilbudstyperne vuggestue, integreret institution og dagpleje skal være repræsenteret minimum én gang.

**Tabel 1**  
**Udvælgelseskriterier**

Udvælgelseskriterie	Minimum antal dagtilbud
<p><i>Kompetenceudvikling (meget)</i></p> <p>Mindst én fra personalet i interviewgruppen i daginstitutionen har deltaget i længerevarende pædagogfaglig kompetenceudvikling.</p> <p>Den interviewede dagplejer har deltaget i længerevarende pædagogfaglig kompetenceudvikling.</p> <p>Længerevarende kompetenceudvikling er en diplomuddannelse afsluttet efter 2008 eller et kursus a 4 dage eller mere afsluttet efter 2011.</p>	6
<p><i>Kompetenceudvikling (lidt)</i></p> <p>Ingen i interviewgruppen har deltaget i længerevarende pædagogfaglig kompetenceudvikling. Hvis muligt har de heller ikke kolleger på deres stue/i deres afdeling, som har deltaget i længerevarende pædagogfaglig kompetenceudvikling.</p> <p>Den interviewede dagplejer har ikke deltaget i længerevarende pædagogfaglig kompetenceudvikling</p>	6
<p><i>Dagtilbudsform (vuggestue)</i></p>	4
<p><i>Dagtilbudsform (integreret institution)</i></p>	4
<p><i>Dagtilbudsform (dagplejer)</i></p>	4
<p><i>Skriftligt grundlag (ja)</i></p> <p>Enten dagtilbuddets eget eller på kommunalt niveau. Det skriftlige grundlag skal have en rimelig kvalitet, for at dagtilbuddet placeres i kategorien. I integrerede institutioner og på kommunalt niveau skal det skriftlige</p>	6

Udvælgelseskriterie	Minimum antal dagtilbud
grundlag desuden have et fokus på 0-2-årsområdet.	
<i>Skriftligt grundlag (nej)</i>	6
<i>Socioøkonomisk status (lav)</i> <sup>1</sup> Over halvdelen af børnene kommer fra familier, som: Bor i socialt boligbyggeri Har kort eller ingen uddannelse Har lavtlønnede jobs eller er ledige	3
<i>Socioøkonomisk status (mellem)</i> Over halvdelen af børnene kommer fra familier, som: Bor i parcelhus, typehus eller attraktivt lejlighedsbyggeri Har en mellemlang eller længerevarende uddannelse (fx lærer, sygeplejerske, bygningskonstruktør, akademiker) Har mellemlønnede jobs	3
<i>Socioøkonomisk status (høj)</i> Over halvdelen af børnene kommer fra familier, som: Bor i villa eller i store, attraktive bylejligheder Har en længerevarende uddannelse Har attraktive jobs med høje lønninger	3

### Udvælgelsen i praksis

De opstillede udvælgelseskriterier og minimumsantal udgjorde projektets kriterie for variation i udvælgelsen. I dette afsnit gennemgås den praktiske gennemførelse af udvælgelsesprocessen og de udfordringer, der har været forbundet med at udvælge dagtilbuddene. Efter gennemgangen gives der en samlet vurdering af udvælgelsens kvalitet.

<sup>1</sup> Beskrivelsen af de tre kriterier for socioøkonomisk status er udgangspunktet for en lokal vurdering baseret på et skøn.

### *Trin 1: Udvælgelse af kommuner*

Udvælgelsesprocessen blev indledt med, at der blev udvalgt 24 kommuner, som ikke eller kun i begrænset omfang har deltaget i EVA's projekter. Kommunerne blev udvalgt for at afgrænse udvælgelsesprocessen og samtidig sikre spredning af EVA's aktiviteter. Da geografisk beliggenhed ikke var et kriterium i forbindelse med udvælgelsen, valgte vi af praktiske grunde, at størstedelen af de udvalgte institutioner og dagplejer skulle ligge på Sjælland og dermed forholdsvis tæt på EVA.

### *Trin 2: Henvendelse til pædagogiske konsulenter/dagplejeledere i kommunerne*

Den første kontakt til dagtilbuddene gik via dagtilbudsscheferne i de 24 udvalgte kommuner. Der blev sendt en mail til dagtilbudsscheferne med information om EVA's undersøgelse og en varsel om, at de ville blive kontaktet telefonisk. Efter et par dage blev de kontaktet og spurgt om kontaktoplysninger for forskellige 0-2-årsdagtilbudsformer (vuggestuer, vuggestuer i integrerede institutioner og dagplejer) i den pågældende kommune, hvor det pædagogiske personale enten har eller ikke har deltaget i længerevarende kompetenceudvikling, jf. det første kriterie.

Cirka halvdelen af de kontaktede dagtilbudsschefer videregav kontaktoplysninger for forskellige dagtilbudsformer efter første samtale. De blev yderligere bedt om at vurdere de respektive dagtilbuds socioøkonomiske status med udgangspunkt i beskrivelsen, der fremgår af tabel 1. Den anden halvdel af de kontaktede dagtilbudsschefer ønskede selv at sende en forespørgsel ud til de enkelte dagtilbudsledere eller kontaktpersoner for dagplejerne om, hvorvidt de ønskede at deltage i EVA's undersøgelse, inden de videregav kontaktoplysningerne. Dertil ønskede nogle af dagtilbudsscheferne at fungere som kontaktpersoner, såfremt dagtilbudslederne havde behov for afklaring i forbindelse med undersøgelsen. At de ikke ønskede at videregive kontaktoplysningerne i første omgang, blev bl.a. forklaret med henvisning til omfattende omstrukturering på dagtilbudsområdet, herunder sammenlægninger af institutioner. Derudover havde flere en antagelse om, at det pædagogiske personale i dagtilbuddene ikke havde overskud til at deltage i EVA's undersøgelse, da de tidligere havde brugt ressourcer og tid på at deltage i lignende projekter og derfor i stedet ønskede at prioritere den pædagogiske hverdagspraksis. Det kan hævdes, at kommunernes selektive udvælgelse af de dagtilbud, som ønskede at deltage i undersøgelsen, har udgjort en yderligere faktor i udvælgelsesprocessen, således at de endelige 18 dagtilbud i højere grad end gennemsnittet er interesseret i at deltage i undersøgelser og stille deres praksis til rådighed for observation. I forbindelse med udvælgelse af de endelige 18 dagtilbud har EVA selv taget den indledende kontakt til 8 dagtilbud, mens EVA har fået videregivet kontaktoplysninger af det kommunale niveau for 10 dagtilbud, efter at de havde givet deres accept til at deltage i undersøgelsen.

### *Trin 3: Henvendelse til dagtilbudsledere og dagplejeledere*

Inden de udvalgte dagtilbudsledere og kontaktpersoner for dagplejerne (typisk kommunernes dagplejeledere) blev ringet op, blev der sendt en mail, hvor vi informerede dem om, at vi var blevet henvist af deres respektive kommuner, og derudover blev undersøgelsens formål og metode præsenteret. Desuden blev det pointeret, at undersøgelsen ikke er en evaluering af enkelte dagtilbud, men en undersøgelse, der skal give generel viden om dagtilbud i Danmark. Dernæst blev de ringet op og spurgt, om dagtilbuddene havde et skriftligt grundlag for det pædagogiske arbejde med aldersgruppen 0-2 år, som de enten selv havde udarbejdet, eller som var udarbejdet på kommunalt niveau. Hvis de havde et sådant grundlag, blev de bedt om at sende det til EVA. Efterfølgende blev det vurderet, om de respektive grundlag havde en tilstrækkelig kvalitet til at kunne blive placeret i kategorien "skriftligt grundlag". Med hensyn til det skriftlige grundlag i integrerede institutioner og på kommunalt niveau blev der lagt vægt på, om de skriftlige grundlag, der typisk dækker 0-6-årsalderen, havde et tilstrækkeligt fokus på 0-2-årsområdet. Derudover blev de spurgt om omfanget af kompetenceudvikling i det pågældende dagtilbud, jf. tabel 1. Afslutningsvis blev dagtilbudslederen eller dagplejelederen bedt om at vurdere forældrenes socioøkonomiske status med udgangspunkt i beskrivelsen i tabel 1 mhp. at validere vurderingen fra kommunalt niveau.

### *Trin 4: Kommunal vurdering af den socioøkonomiske status*

Med hensyn til kriteriet socioøkonomisk status har det været en udfordring, at den kommunale vurdering i flere tilfælde har været lavere end den vurdering, der blev givet af dagtilbudslederne. Således har der i fem ud af de atten dagtilbud (alle daginstitutioner) været uoverensstemmelse mellem den kommunale vurdering og den vurdering, der er blevet givet på dagtilbudsniveau. Dertil har to kommuner ikke ønsket at give en vurdering af det pågældende dagtilbud, da det ifølge dagtilbudschefen ikke ville være en brugbar vurdering. Grunden til, at dagtilbudslederne i flere tilfælde har placeret deres dagtilbud i en højere kategori end dagtilbudscheferne, kan være, at de har ønsket at fremstille deres dagtilbud i et bedre lys pga. de negative associationer, der eventuelt knytter sig til en lavere socioøkonomisk status. EVA forsøgte derfor i flere tilfælde at undgå ordet "socioøkonomisk status" og i stedet stille åbne spørgsmål om forældrenes uddannelsesbaggrund, beskæftigelse og bolig.

### *Trin 5: Informationsbrev udsendes til de udvalgte dagtilbud og dagplejere*

De udvalgte dagtilbud fik forud for EVA's besøg tilsendt en introduktionsmail, hvor formålet med projektet blev præsenteret, herunder at projektet udspringer af en åben tilgang til læring og udvikling. Desuden blev dagtilbuddene introduceret til projektets metode med videoptagelser og interview og bedt om at reflektere over læringshistorier, de kunne dele under interviewet. Vedhæftet denne mail var en guide til læringshistorier.



### *Trin 6: Besøgsplanlægning og sammensætning af interviewgrupper*

Efterfølgende blev de 18 udvalgte dagtilbud kontaktet for at aftale en dato for gennemførelsen af besøgene. Da det ikke var muligt at finde daginstitutioner, hvor hele personalegruppen i vuggestuen eller hele personalet på en stue opfyldte kriteriet for lidt kompetenceudvikling, blev interviewgrupperne i daginstitutionerne sammensat, så de repræsenterede enten meget eller lidt kompetenceudvikling, jf. tabel 1. De enkelte dagplejere var på forhånd udvalgt efter kriteriet. For at afspejle den typiske personalesammensætning kunne både pædagoguddannet og ikke-pædagoguddannet personale i daginstitutionerne deltage i interviewet.

Selvom der gentagne gange var givet udtryk for, at undersøgelsen ikke var en evaluering af de enkelte dagtilbud, gav flere af daginstitutionslederne og dagplejerne udtryk for nervøsitet med hensyn til undersøgelsen, særligt med hensyn til videooptagelserne.

### **Vurdering af udvælgelsen**

Som nævnt var hensigten med udvælgelsesmetoden at finde en gruppe af dagtilbud, der var forskellige indenfor de valgte kriterier, med henblik på at afdække variationen i det læringsorienterede arbejde med 0-2-årige.

Udvælgelseskriteriet "socioøkonomisk status" har som det eneste af de fire kriterier været forbundet med uregelmæssigheder af betydning for det endelige udvælgelsesresultat. Uregelmæssighederne skyldes som nævnt, at der var uoverensstemmelser mellem den kommunale vurdering og den vurdering, der var givet på dagtilbudsniveau.

Hvis man kun medtager de vurderinger, hvor der var overensstemmelse mellem dagtilbudschefens og dagtilbudslederens vurdering, er det kun udvælgelseskriteriet "mellem socioøkonomisk status", der lever op til kravet om, at der minimum skal være tre dagtilbud, og at hver dagtilbudsform skal være repræsenteret minimum én gang, jf. tabel 1. Udvælgelseskriteriet "lav socioøkonomisk status" lever op til minimumskravet om tre dagtilbud, men dagtilbudsformen "vuggestue" er ikke repræsenteret blandt de tre, og udvælgelseskriteriet "høj socioøkonomisk status" lever ikke op til kriteriet om tre dagtilbud, fordi der kun er overensstemmelse i vurderingen i to dagtilbud, hvoriblandt der mangler en vuggestue.

Hvis man medtager de vurderinger, hvor der har været uoverensstemmelser mellem dagtilbudschefens og dagtilbudslederens vurdering, lever alle de socioøkonomiske statuskriterier op til kravet om tre dagtilbud, men lav og høj socioøkonomisk status opfylder ikke kravet om, at alle dagtilbudsformer er repræsenteret.

Uanset vurderingsmetoden er uregelmæssigheden systematisk mht. én af de tre dagtilbudsformer, vuggestuerne, som hverken er repræsenteret i lav eller høj socioøkonomisk status. Det bety-

der, at den læringsforståelse og læringsorienterede praksis, som måtte være unik for vuggestuer med henholdsvis lav og høj socioøkonomisk status, ikke er repræsenteret i analysen.

En anden uregelmæssighed i udvælgelsesprocessen er kommunernes ønske om at være medlem i udvælgelsen af 10 af dagtilbuddene, omend det kan være svært at afgøre, hvilken betydning det har for variationen i gruppen af de 18 dagtilbud.

Samlet giver uregelmæssighederne i udvælgelsen anledning til et lille forbehold med hensyn til, om variationen i det læringsorienterede arbejde med 0-2-årige er dækket i undersøgelsen.

## **Dataindsamling**

Dataindsamlingen bestod af besøg i dagtilbuddene med videooptagelser og interview for at få et nuanceret billede tæt på praksis. Besøgene startede om morgenen, hvor vi mødte ind til en kort briefing med det pædagogiske personale og dagtilbudslederen for at informere om dagens forløb og afstemme planen med det involverede personale. Det blev tilstræbt, at dem, der blev interviewet, også var blevet videooptaget.

Efter den korte briefing blev der optaget video et par timer med fokus på interaktionen mellem det pædagogiske personale og børnene. Der blev optaget et bredt udsnit af situationer i hverdagen: fx ude og inde, planlagte og åbne aktiviteter, overgange mellem aktiviteter og rutiner som morgensamling og måltider. Under nogle af besøgene var vi opmærksomme på at optage situationer, som endnu ikke var blevet optaget under tidligere besøg. Det var også et opmærksomhedspunkt at optage det pædagogiske personales interaktion med både små og store børn. Opgaverne var fordelt, så den ene EVA-konsulent optog video og den anden tog noter med fokus på helhedsindtryk, de fysiske omgivelser og stemningen.

Efter videooptagelserne gennemgik vi optagelserne på en bærbar PC og udvalgte 6-8 videosekvenser af et halvt til to minutters varighed, dels til brug i forbindelse med interviewet, dels som datamateriale til analysen. Sekvenserne blev udvalgt med vægt på, om interaktionen mellem det pædagogiske personale og børnene så ud til at rumme læringsmuligheder, fx i form af en vedvarende fælles opmærksomhed (Siraj-Blatchford m.fl. 2002), og om der var noget interessant på spil. Der blev også lagt vægt på at vælge forskellige typer af situationer og så vidt muligt sørge for, at alle fra personalet, der deltog i interviewet, var med i en videosekvens. Udvalgte sekvenser foregik i et mødelokale eller lignende og tog ca. en time.

Interviewet blev gennemført som et dobbeltinterview eller gruppeinterview<sup>2</sup> i daginstitutionerne og et individuelt interview i dagplejerne. Interviewet blev indledt med en kort introduktion til undersøgelsens og interviewets formål og til interviewets struktur. Der blev lagt vægt på, at vi havde en åben forståelse af læring og var interesserede i at få viden om læring for 0-2-årige fra deres perspektiv.

Interviewet fulgte den samme struktur i de 18 dagtilbud. Først spurgte vi, hvad det var vigtigt for 0-2-årige børn at lære i dagtilbuddet. I løbet af den samtale, der fulgte efter, spurgte vi, hvordan de arbejdede med de nævnte læringsmål, og om der var andre læringsmål, der var vigtige at få nævnt. Læringsmålene og de pædagogiske principper og metoder blev løbende noteret på en planche af den ene interviewer og efterfølgende gennemgået for interviewpersonerne for at tjekke, om det gav et dækkende billede af den læringsorienterede praksis, eller om det pædagogiske personale havde supplerende kommentarer. Dernæst præsenterede det pædagogiske personale de læringshistorier fra deres hverdag, de havde forberedt sig på at fremlægge, og vi spurgte ind til eksemplet, fx hvad barnet eller børnene lærte, og hvad der var det pædagogiske personales rolle. I den sidste del af interviewet blev videosekvenserne vist én for én på en bærbar PC, og det pædagogiske personale blev stillet de samme spørgsmål som ved læringshistorierne suppleret med mere åbne spørgsmål, fx hvad de lagde mærke til i videosekvensen. Under interviewet om læringshistorier og videosekvenser blev der evt. perspektiveret til interviewpersonernes udsagn om læringsforståelsen i den første del af interviewet.

Hensigten med interviewmetoden var at få et bredt og varieret billede af det læringsorienterede arbejde, dels ved at tilbyde forskellige indgange til emnet – den åbne samtale, læringshistorierne og videosekvenserne – dels ved at stille spørgsmål, der ansporede det pædagogiske personale til at overveje, om der var sider af det læringsorienterede arbejde, der endnu ikke var belyst. Desuden blev bredden og variationen tilgodeset med dobbeltinterview- og gruppeinterviewmetoden og ved at give såvel pædagoguddannet som ikke-pædagoguddannet personale mulighed for at deltage i interviewet.

Endelig gav kombinationen af de to dataindsamlingsmetoder viden om flere elementer i den pædagogiske praksis, fx pædagogiske metoder i videosekvenserne, som ikke var belyst i interviewene.

<sup>2</sup> Antallet af interviewpersoner i gruppeinterviewene varierede afhængigt af personalegruppens størrelse og muligheden for at deltage i interviewet.

## Analyse

I overensstemmelse med undersøgelsens formål har vi gennemført en tværgående deskriptiv analyse. Analysen søger at indfange de forskellige måder, det læringsorienterede arbejde forstås og praktiseres på inden for følgende tre områder:

- de læringsmål, som det pædagogiske personale orienterer sig efter
- de antagelser om børns læring, som danner baggrund for det læringsorienterede arbejde
- de pædagogiske metoder, som de opfatter som meningsfulde veje til at nå læringsmålene

Analysen af datamaterialet blev opdelt i to faser. Først en analyse af videosekvenserne og de transskriberede interview i det enkelte dagtilbud, som primært var en ordning af data. Dernæst en tværgående analyse, hvor vi udviklede kategorier til beskrivelsen af det læringsorienterede arbejde i dagtilbuddene.

Analysen af datamaterialet blev foretaget af de samme EVA-konsulenter, som var med under besøgene.

I de næste afsnit bliver fremgangsmåden og tilgangen i analysen præsenteret.

### **Analyse af det enkelte dagtilbud**

Dagtilbuddene blev fordelt, så den enkelte konsulent analyserede både videosekvenser og interview fra det samme dagtilbud. Videosekvenserne og interviewet blev analyseret hver for sig. Videosekvenserne blev analyseret først med henblik på at kunne gå åbent til analysen af sekvenserne uden at være præget af interviewpersonernes kommentarer i interviewet. Til analysen af video- og interviewmaterialet anvendte vi to tabeller.

Tabellen til analyse af videosekvenserne bestod af fem kolonner (se tabel 2). Den første kolonne indeholdt navnet på og tidsangivelsen for sekvensen. Den anden kolonne var en kort beskrivelse af sekvensens handling, den tredje kolonne en henvisning til den passage i interviewet, hvor det pædagogiske personale kommenterer sekvensen, og den fjerde kolonne et resume af interviewpassagen. Den femte kolonne var en åben kategori til vores evt. overvejelser og refleksioner. Denne kolonne blev udfyldt som nummer to efter beskrivelsen af sekvensens handling for at undgå prægning af interviewpersonernes forståelse af sekvensen samt evt. senere i analysen, hvis der opstod nye erkendelser.

**Tabel 2**  
**Eksempel på analyse af videosekvenser**

Sekvens	Resume af sekvensen	Interviewpersonens analyse	Resume af analyse	Analytisk pointe
Læse og snak. Sekvens 3. 0.15-1.25	En voksen sidder på gulvet i personalestuen med to piger og læser i en bog. Hun skiftevis læser og snakker med børnene om billeder og handling i bogen.	s. 21 øverst til 21 nederst.	Der er nogle børn (de større), man godt kan sidde og læse lidt op for og så gå i dialog bagefter. Man skal vælge de bøger med omhu, at man ved, at der er nogle billeder, man kan snakke ud fra, og som understøtter teksten, så man ikke bare sidder og læser noget op, og det kan man jo også se, at (en pige) får rigtig meget ud af at kigge på billederne, og kan så relatere til noget af det, hun så har læst op. Og så er der jo noget i det og sidde og lytte og få noget ud af det også. De bliver præsenteret for en masse ord.	Læring om sprog og kobling mellem billeder og sprog – italesætte fænomener og handling. Lytte til historie og genfortælle i relation til billeder. Lære at afkode historie og billeder sammen.

I starten af analysefasen testede vi på et enkelt dagtilbud, om det gav mening at analysere mere af videomaterialet end de udvalgte sekvenser, men fandt frem til, at resurseforbruget ikke stod mål med de nye perspektiver og nuancer, der blev tilført analysen. I stedet kunne vi se fordelene ved, at alle videosekvenserne var analyseret af både os og det pædagogiske personale, så vi havde mulighed for et praksisnært tjek af vores analyse.

Tabellen til analyse af interviewene bestod af fire kolonner og tre felter øverst i tabellen (se tabel 3). Den første kolonne var en kort beskrivelse af alle de læringsmål eller -temaer, som blev nævnt

i interviewet. Den anden kolonne var en uddybning af hvert læringsmål eller -tema med eksempler fra interviewet, og den tredje kolonne var en oversigt over de pædagogiske metoder og principper, som blev nævnt i forbindelse med læringsmålet eller -temaet. Den sidste kolonne var til vores overvejelser og refleksioner i forbindelse med analysen. De tre felter øverst i tabellen var til pointer i interviewet, som var overordnet læringsmålene og -temaerne. Det første var til antagelser om læring, det andet til generelle metoder og principper, og det sidste til andre pointer, som var relevante for undersøgelsen. Indholdet i kolonnerne og felterne var i overensstemmelse med interviewpersonernes formuleringer, på nær i den første kolonne med læringsmål og -temaer, hvor vi af og til dannede vores egne kategorier, hvis der ikke blev nævnt en kategori af interviewpersonerne.

**Tabel 3**  
**Eksempel på interviewanalyse**

<b>Overordnet antagelse om læring</b>	<b>Andre pointer fra interview</b>	<b>Øvrige metoder eller principper, som beskrives uafhængigt af læringsmål</b>	
Børn har brug for noget forskelligt (12). Børns læreproces er bred. Hele dagen er læring, fra de kommer, til de går.		Aldersopdeling, fordi det er forskelligt, hvad man skal lære, og hvilke udfordringer man har (5)	
<b>Læringsmål</b>	<b>Eksempler</b>	<b>Metode</b>	<b>Analytisk pointe</b>
Læringsmål eller andet, børnene skal have med sig, som interviewpersonen nævner		Pædagogiske metoder og principper, som interviewpersonen nævner i forbindelse med læringsmålet	
Bevægelse og motorik	Kravle rundt på hvad som helst (12) opnå selvtillid ved at vide, at man kan selv (19)	Rytmikforløb for alle børn, fx motorikbane, gå på line, hoppe, kaste med bolde og finde farver i hulhopringe, tunnel og faldskærm og synge sange. Tilpasser til børnegruppen (7), Gå tur, fx i højt græs og ujævnt terræn (7), Gå lige til grænsen for, hvad barnet synes er sjovt. Inddrage de børn til at hjælpe (fx tage et barn i hånden og hjælpe det over en bro på en motorikbane). Efterhånden vil barnet så føle sig tryk uden at have én i hånden (12), opfordre og opmuntre til at klare det selv og guide (nogle børn skal have det gentaget flere gange, før de tager over). Sige, barnet er dygtigt, og tro på som voksen, at barnet kan selv (19, 20)	Overvinde utryghed ved motorisk udfordring, så barnet kan udfolde sig motorisk

## **Tværgående analyse**

Analysen af de enkelte dagtilbud blev efterfulgt af en tværgående analyse af det pædagogiske personales læringsmål, antagelser om læring og pædagogiske metoder. I denne analyse grupperede vi udsagn fra interviewene for at give et overblik over de temaer, der optræder på tværs af datamaterialet.

I analysen af læringsmål blev udsagn som "selvverd", "selvstændighed", "lære sig selv at kende", "koncentration", "fordybelse", "nysgerrighed", "initiativ", "robusthed" og "lyst til at lære" fx grupperet under temaet "Personlig udvikling" og herefter uddybet med eksempler fra interviewene.

Antagelserne om læring blev samlet på baggrund af kategorierne "Overordnet antagelse om læring", "Andre pointer fra interview" og "Øvrige metoder eller principper, som beskrives uafhængigt af læringsmål" og herefter grupperet under 3 overordnede antagelser.

I analysen af pædagogiske metoder blev interviewene og analysen af videosekvenser i tabel 2 gennemgået for udsagn om pædagogiske metoder. Analysen indledtes med, at relevante udsagn blev sorteret efter fire typologier, nemlig individorienterede eller fællesskabsorienterede metoder og abstrakte eller handlingsanvisende metoder. Herefter blev udsagnene grupperet under 7 metoder, der tegnede sig i materialet, så udsagn som "være i nuet", "følge barnets interesse og optagethed", "børneperspektiv", "gribe barnet, hvor det er", "bygge videre på det, barnet er optaget af", "støtte barnets eget initiativ" og "følge børnenes nysgerrighed og lyst til at prøve ting af" fx blev grupperet under metoden "Følge barnets interesse". Afsluttende blev videosekvenserne gennemgået for at finde eksempler, der kunne nuancere de pædagogiske metoder.

## **Analysens tilgang og fokus**

Analysen blev gennemført med en induktiv og inkluderende tilgang. Med induktiv mener vi, at temaer og kategorier er dannet ved gruppering af det pædagogiske personales udsagn og ligger tæt på data. Med inkluderende tilgang mener vi, at udsagn og perspektiver, som kun går igen ét eller få steder i materialet er medtaget i analysen. Formålet med denne analysetilgang har været en samlet beskrivelse af variationen på tværs af dagtilbud.

## **Brug af citater**

I rapporten er der foretaget enkelte sproglige rettelser i citaterne for at øge læsbarheden. Navne, som er brugt i citaterne, er opdigtet.



# Appendiks B

## Litteratur

Bjørnstad, E. og Ingrid Pramling Samuelsson (red.) (2012): *Hva betyr livet i barnehagen for barn under 3 år?: en forskningsoversigt*, Høgskolen i Oslo og Akershus.

Danmarks Evalueringsinstitut (2015a): *Læring for 0-2-årige. En oversigt over skandinavisk forskning*.

Danmarks Evalueringsinstitut (2015b): *Kortlægning af kommunernes fokus på 0-2-årige*.

Danmarks Evalueringsinstitut (2014): *Inklusion i dagtilbud. Kortlægning af arbejdet med inklusion i daginstitutioner og dagpleje*

Danmarks Evalueringsinstitut (2013): *Strategier for læreres og pædagogers kompetenceudvikling*

Danmarks Evalueringsinstitut (2012): *Læreplaner i praksis. Daginstitutionernes arbejde med pædagogiske læreplaner*

Danmarks Evalueringsinstitut (2011): *Kvalitetsarbejde i dagplejen*

Danmarks Evalueringsinstitut (2009): *Evalueringer af pædagogiske læreplaner i kommunalt perspektiv*

Danmarks Evalueringsinstitut mfl. (2008): *Evaluering af loven om pædagogiske læreplaner – slutrapport*

Nielsen, Alva A. og Mogens N. Christoffersen (2009): *Børnehavens betydning for børns udvikling. En forskningsoversigt*, SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

Olsen, Bent (2014): *Mener du virkelig det!? Fire værdiprofiler blandt personalet i børnehaverne*, Gjallerhorn.

Siraj-Blatchford, Iram, Kathy Sylva, Stella Muttock, Rose Gildea og Danny Bell (2002): *Researching Effective Pedagogy in the Early Years (REPEY) DfES Research Report 365*, HMSO London, Queen's Printer

**DANMARKS  
EVALUERINGSINSTITUT**

Østbanegade 55, 3.  
2100 København Ø

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

Danmarks Evalueringsinstitut udforsker og udvikler kvaliteten af dagtilbud for børn, skoler og uddannelser. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.

Læs mere om EVA på vores hjemmeside, [www.eva.dk](http://www.eva.dk).  
Her kan du også downloade alle EVA's udgivelser  
– trykte eksemplarer kan bestilles via en boghandler.

ISBN: 978-87-7958-892-9

