



# Mariagerfjord Dagtilbuds vidensgrundlag



Mariagerfjord  
Kommune

# Indledning

*Formålet med dette vidensgrundlag er at skabe et fælles fundament for ledelse i dagtilbud og dagpleje, den enkelte leder kan navigere ud fra.*

Den 1. juli 2018 trådte en ny Dagtilbudslov i kraft, som forpligter kommunerne til at sikre en pædagogisk praksis, der har høj kvalitet til gavn for alle børn men især til gavn for børn i udsatte positioner. Gode dagtilbud gør en stor forskel for børns liv, både her og nu og langt ind i børns voksenliv. Især børn fra udsatte hjem får bedre livsmuligheder når de har gået i gode dagtilbud. Den nye dagtilbudslov og de tilhørende bilag og baggrundsmateriale slår fast, at den faglighed der ligger til grund for praksis, skal være videns baseret og reflekteret.

Med lovgivning og politiske visioner er destinationen slået fast, og den enkelte leder har derfor til opgave at lede sine medarbejdere i den retning. Som metafor for netop dette arbejde, kan man til sammenligning forstå dette dokument som lederens *søkort*. Kursen er slået fast, mens søkortet repræsenterer den viden, som lederen skal bruge til at navigere efter, og til at reflektere over, for at tage bestik af om pædagogikken er på rette kurs. Her spiller lederens professionelle dømmekraft en alt afgørende rolle, for et er et søkort af forstå, et andet et skib at føre. Her er det netop lederens rolle at kunne omsætte viden fra søkortet, samtidig med at vedkommende skal kunne forstå og aflæse vind og vejrforhold samt besætningen.

Begrebet pædagogik kan inddeles i to underkategorier: *Pædagogisk aktivitet* og *pædagogisk virksomhed*. Den pædagogiske aktivitet er, *det at arbejde målrettet med en aktivitet der involverer et andet menneske*. Pædagogisk aktivitet er en handling, der er synlig. *Pædagogisk virksomhed* er den bevidste indføring af barnet eller en anden i en bestemt forståelse af verden, hvor denne indføring sker indirekte og skjult. Medarbejderen *'sorterer'* i påvirkninger så barnet udsættes for indtryk, der leder barnet i den ønskede retning, der bl.a. har rod i lovgivning og politik. Forudsætningen for at nå pædagogiske mål indebærer at flytte individet fra et sted til et andet (i overført betydning), hvilket Kierkegaard beskriver som følgende:

*"At man, naar det i Sandhed skal lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor han er, og begynde der"* (Kierkegaard, 1859)

Det Kierkegaard taler om, gælder både *den pædagogiske aktivitet* og *den pædagogiske virksomhed*, og rejser samtidig en opmærksomhed på, at alt pædagogisk arbejde foregår gennem relationen til det andet menneske. For at danne denne relation, må vi netop, som Kierkegaard siger, møde mennesket, der hvor det er, med

øje for dets eget perspektiv. Baggrunden for den refleksion vi skal foretage os, for at bestemme hvordan vi bygger relationen op med det enkelte individ, hvordan vi møder det, og hvordan vi får det fra punkt A til punkt B, tager udgangspunkt i pædagogik som et videnskabeligt område. Vi gør ikke bare ting, fordi vi synes det er det rette at gøre. Pædagogikken er således forankret i videnskaben.

Vidensgrundlaget er blevet til fordi de utallige mål i praksis, og den stadigt voksende viden og interesse i 0-6 års området udfordrer, hvor opmærksomheden skal lægges i praksis. Derfor er dette grundlag en prioritering af, hvilken viden der giver de bedste forudsætninger for praksis i vore dagtilbud og dagpleje. Der er med andre ord noget, der er bedre end noget andet. Hvis man gør det hele, ender man ofte ud med ikke at gøre noget godt nok. Vores vidensgrundlag er derfor vores fælles syn på, hvad der er vigtigst at prioritere af *grundsyn* og *grundperspektiver* i vores praksis.

På den måde er dette vidensgrundlag også et ledelsesgrundlag op ad og ud af i organisationen. Hvis vi vil opnå de mål vi sætter os, skal vi også sikre os, at de tiltag og projekter vi igangsætter eller bliver del af, støtter op om dette. Hvis vi skal lykkedes med at opfylde lovgivningen og de politiske visioner og mål, skal vi prioritere derefter. Det er fundamentet for vores centrale og de centrale ledelsesrum.

Vidensgrundlaget er blevet til i efteråret 2019 gennem faglige diskussioner mellem dagtilbuds-, dagpleje- og skoleledere (af landsbyordninger), konsulenter og fagchefen samt med direktøren for området.

## Læsevejledning

Overordnet set er dokumentet delt op i to afsnit med en række underafsnit: I afsnittet 'Grundsyn' beskrives den helt fundamentale forståelsesramme, altså metaperspektivet, hvor fra man kan forstå arbejdet i praksis og arbejdet med faglige perspektiver i forståelsen af praksis. I afsnittet om det systemiske grundperspektiv er beskrivelser af barnesynet, dannelse og forståelsen af mentalisering.

I afsnittet pædagogiske grundperspektiver er en række underafsnit, hvor der beskrives grundperspektiver på praksis, og derfor også på hvad der er det helt essentielle i det pædagogiske arbejde, set ud fra lovgivning, politikker og aktuel forskning: Børneperspektiver, pædagogisk læringsmiljø, leg, didaktik, trivsel og samarbejde.

Grundsynet er forudsætningerne for forståelsen af de pædagogiske grundperspektiver, og afsnittene er i en logisk rækkefølge, så man kan læse og forstå de for-

skellige grundperspektiver ud fra en forståelse af grundsynet. God læselyst!

Vidensgrundlagets forskellige afsnit kan ikke ses og forstås som uafhængige af hinanden; de skal forstås sammenhængende. På den vis kan man ikke blot trække et enkelt afsnit ud af grundlaget, og arbejde isoleret med det, uden at man har et blik for sammenhængene til grundlagets øvrige afsnit. Man kan for eksempel ikke arbejde med *leg* uden også at have blik for *det pædagogiske læringsmiljø* osv.

Undervejs i dokumentet er der for overblikkets skyld brugt forskellig farvet tekst: 1) Grøn markerer vigtig viden og forskning og 2) blå markerer referencer til lovgivningen. Derudover har vi som indledning til hvert afsnit med fed, kursiv skrift skrevet, hvad vi særligt vægter i Mariagerfjord kommune.



# Indholdsfortegnelse

## Indhold

Indledning .....	2
Læsevejledning .....	2
Grundsyn .....	6
Et systemisk grundperspektiv .....	6
Læring .....	7
Barnesynet .....	8
Mentalisering .....	9
Mentaliserende indstilling .....	9
Refleksiv funktion og evne til mentalisering .....	10
ICDP understøtter en del af en mentaliseringsbaseret pædagogik .....	11
Dannelse .....	12
Kontekst, kultur og dannelse .....	12
Dannelse og den pædagogiske opgave .....	13
Pædagogisk grundperspektiver .....	16
Børneperspektiver .....	16
Barnets perspektiv .....	16
De "korte øjeblikke" set ud fra et barneperspektiv .....	17
Leg - Børnefællesskaber .....	19
Leg – grundlæggende for barnets udvikling .....	19
Den børneinitierede leg .....	21
Pædagogisk Læringsmiljø .....	25
Didaktiske overvejelser .....	28
Didaktik .....	28
Den reflekterende praktiker .....	31
Læringsmiljø .....	33
Demokratisk dannelse .....	34
Det fysiske rum og læringsmiljø .....	38
Pædagogisk refleksion over de fysiske rammer .....	38
Trivsel .....	40
Børns trivsel i dagpleje og dagtilbud .....	40
Direkte eller indirekte trivsel .....	42
Being og becoming .....	42

Samarbejde .....	45
Samarbejdskultur .....	45
Forældresamarbejde .....	45
Inddragelse af lokalsamfundet .....	47



# Grundsyn

**I Mariagerfjord anser vi grundsynet, som det helt grundlæggende** for hvordan pædagogisk praksis skal udøves i dagtilbud. Grundsynet er med andre ord 'grammatikken' for, hvordan vi benytter og forstår vores grundperspektiver.

## Et systemisk grundsyn



For det første betyder det, at vi har et blik for, at børn og voksne er aktører i netværk af systemer. Det er her, i deres daglige liv, at de udvikler sig selv og hinanden. Hvis vi gerne vil muliggøre en ændring i et eller flere systemer – ved børn, forældre eller fagprofessionelle, skal vi se dem som dele af et større system. Et systemisk grundperspektiv har derfor det for øje, at der er flere niveauer af systemer. Bateson (se note 1) beskriver, at da sociale systemer indeholder kompleksitet (elementer vi ikke ved, hvad er), er det ikke tilstrækkeligt at beskrive dem fra en lineær årsags-virkning forståelse. Vi kan f.eks. have en hypotese om, hvad barnet tænker, men vi kan ikke vide det. Jf. den systemiske læresætning "Du kan give barnet en lærestreg, men du kan ikke vide, hvad det lærer". Mennesket kan ikke forstås uden for den kontekst, der har formet dem, ligesom konteksten heller ikke kan forstås uden mennesket. Vi kan ikke forstå barnet uden dets nære familie og dagtilbud, ligesom vi også får et meget lidt fortællende indtryk af hvad dagtilbuddet er, uden at barnet er i det.

Når der skal arbejdes i en pædagogisk kontekst, er det således ikke tilstrækkeligt at forklare problemstillinger isoleret set ud fra en lineær forståelse. Men vi skal i stedet tage et systemisk afsæt, der referer til en cirkulær forståelse, hvor udgangspunktet er, at situationen altid udspiller sig i en kompleks kontekst af sociale systemer.

Helt grundlæggende bevæger vi os typisk på følgende tre systemiske niveauer:

**Individ** niveau er det enkelte individ.



**Gruppe niveau** er den umiddelbare kontekst af mennesker omkring indivi-

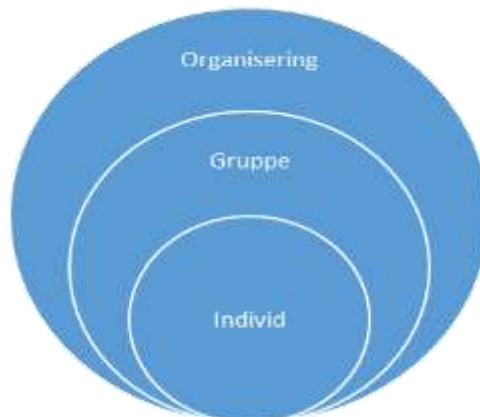


det. Det kunne være familien, stuen barnet går på eller dagplejen. Med andre ord er det det læringsmiljø, barnet indgår i.

**Organiserings niveau** er systemet omkring individet og konteksten det indgår i, og handler derfor også om de præmisser gruppen og individet har. Organiseringen er rammesætningen af læringsmiljøet.



I et systemisk perspektiv udfolder noget sig altid i en



kontekst. "Kontekst" betyder *den ramme, som et fænomen (en begivenhed, et problem osv.) forstås indenfor*. Konteksten udgøres både af det fysiske rum<sup>2</sup>, og af de mennesker som færdes sammen i f.eks. et givent dagtilbud, dagpleje eller hjem. Konteksten er under indflydelse af hvilken forståelse disse mennesker har af samværet, hvad formålet med deres samvær er. På denne vis kan konteksten skifte inden for det samme rum. Dertil kommer, at mennesker har en tendens til at tage for givet, at andre kan se, hvad de tænker. Altså; at deres erkendelse af virkeligheden er synlig for alle – eller synonym med deres oplevelse, hvilket den ikke er. Dette kan have den betydning, at mennesker kan gå rundt og tro, at det dog er åbenlyst for alt og alle, at dette eller hint er på en bestemt måde (for alle). Hvilket det netop ikke er.

Denne systemiske erkendelse betyder, at vi er opmærksomme på, at hvis vi gerne vil skabe og sandsynliggøre forandring(læring), skal vi gribe på flere

<sup>1</sup> Inden for den systemiske tradition af Gregory Bateson (1972, 1979, 1991)

<sup>2</sup> Herunder også artefakter

niveauer. Ligesom at hvis vi gerne vil forstå folks handlinger, må vi altid se dem i en kontekst. Netop derfor bliver arbejdet *med* det pædagogiske læringsmiljø og *i* det pædagogiske læringsmiljø en essentiel del af arbejdet med at skabe de rette forudsætninger for læring.

## Læring

Kort fortalt kan man arbejde med at sandsynliggøre læring, men man kan ikke bestemme læring. Dette er dermed dels et opgør med en ældre forestilling om



***I Mariagerfjord forstår vi læringsbegrebet i et systemisk perspektiv. Her er læring forandring.***

læring, som noget 'man kan hælde på børn', ligesom det dels er et opgør med en forestilling om, at læring udelukkende er den formålsstyrede læring. Læring er en simpel forandring, og kan derfor lige så godt være det at 'lære at lave ballade'. Set i relation til det pædagogiske arbejde er læring, at sætte mål for det vi ønsker, børnene skal lære, så deres udvikling formes i en bevidst velovervejret retning.

I forhold til arbejdet i Dagtilbud giver det i denne sammenhæng mening at dele læring op i 3 læringsniveauer<sup>3</sup>:

1. En ændring i adfærd
2. En ændring i forståelse
3. En ændring i forståelse af forståelse

En forandring (eller læring) i læringsniveau 1 er gennem handlinger. Vi *viser*, hvordan man kan gøre noget, så enten barnet, forælderen eller fagpersonen tilegner sig denne handling. Ligesom det også kan være, at barnet, forælderen eller fagpersonen selv støder på, at en handling ikke lykkes, og at de derfor prøver med en anden handling.

En forandring (eller læring) i læringsniveau 2 handler om, at man får en ny forståelse af noget, og derfor kan se, at man kan ændre handling. Enten sker dette inde i individet, når det *ser* en ny handling, eller når vi sammen taler om, hvordan man kan forstå noget på en ny eller anden måde.

En forandring (eller læring) i læringsniveau 3 handler om, at man får forståelse af ens egen forståelse, fx



en fundamental ændring i ens grundsyn eller antagelse.

Omdrejningspunktet for Dagtilbud er de pædagogiske læringsmiljøer. Vi vil gerne noget bestemt med børnene og forældrene. Derfor har vi fokus på forståelsen af, hvordan vi kan arbejde med at sandsynliggøre den positive læring både for dem og os selv.

## Mentalisering

### Individperspektivet



<sup>3</sup> Bateson beskriver, i teksten "The Logical Categories of Learning and Communication" fra 1972, en forståelsesramme for de logiske kategorier for læring. Heri er der yderligere læringsniveauer, der kan være relevante i det pædagogiske arbejde, men i begrænsningens kunst forholder vi os kun til de to første i dette dokument.

# Barnesynet



**Børnesynet i Mariagerfjord tager udgangspunkt i, at det at være barn har værdi i sig selv.**



*I et systemisk perspektiv har barnet værdi i sig selv, netop fordi mennesker er ligeværdige. Barnet har, som alle andre aktører i systemet, dets eget perspektiv og forståelse.*

I det grundlæggende børnesyn er legen central og børneperspektivet i fokus.



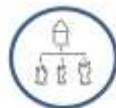
## Individperspektivet

Børn er individer, og grundsynet er, at de ligesom voksne er ligeværdige, og at de derfor har ret til at være børn, til at være forskellige og til at udvikle sig i forskelligt tempo. Ligeværd beror på det grundsyn, at alle mennesker er lige meget værd, og at man derfor må anerkende og lytte til deres perspektiver.



## Gruppeperspektivet

Børn ses som kompetente og selvstændige, samtidig med at de har brug for omsorg, udfordringer, positive forventninger og tillid fra det pædagogiske personale. Ethvert barn har ret til at være



med i værdifulde børnefællesskaber.

## Organisatorisk perspektiv

Det gode børneliv er et liv med plads, tid og ro til at være barn og med et nært og tillidsskabende pædagogisk personale, der giver barnet nærvær, omsorg og tryghed til at kunne lære og udvikle sig.

Det pædagogiske personale skal skabe organisatoriske rammer og et pædagogisk læringsmiljø, der muliggør, at børnene oplever nærhed, trivsel, læring, udvikling og anerkendende relationer.

I vores barnesyn er det helt afgørende, at insistere på at gøre op med at anskue barndommen, som et skridt på vejen mod noget andet (voksendommen)<sup>4</sup>. At forstå hvordan man kan arbejde med børn, handler derfor om at se og forstå, at børn er selvstændige aktører i sociale kontekster<sup>5</sup>. Etnologen Charlotte Palludan beskriver dette, som det at man skal have en forståelse for at børn i lighed med voksne, skal ses som altid *tilblivende*:



*"Små børn er ikke alene små børn, de er også i færd med at blive til, ikke som voksne men som børn. De er i færd med at erfare de særlige muligheder og begrænsninger som barndommen byder på og som de har til fælles med andre børn. Og de er i færd med at søge at skabe sig et tilhørsforhold til børns fællesskaber og børns steder.<sup>6</sup>"*

*"There are no human beings. There are only human becomings"*




<sup>4</sup>James, Jenks & Prout, 1999 i Palludan, C. 2009


<sup>5</sup>Jf barnesynet i dagtilbudsloven som er beskrevet i starten af dokumentet.


<sup>6</sup>Palludan 2009



ntalisering er, at du kan aflæse den anden (barnet), samtidig med at du også har fokus på din egen men-

 **I Mariagerfjord er mentaliseringsbaseret pædagogik grundlæggende i dagtilbud. ICDP er valgt som en samlet pædagogisk metode, der implicit benytter sig af og beror på mentalisering. Dog er en mentaliseringsbaseret pædagogik mere end ICDP.**

 **Mentalisering er i et systemisk perspektiv menneskets evne til at formå at se og føle noget fra andres perspektiv. Dermed er evnen til mentalisering forudsætningen for overhovedet at kunne arbejde systemisk i en pædagogisk kontekst.**

 tale tilstand – hvad det gør ved dig, så du bliver bevidst om din egen reaktion i situationen. Det er det, der gør, at du kan adskille det, den anden føler, og det du føler, og derigennem markere den rette følelse hos den anden. Et individperspektiv på mentalisering er dermed *individets* evne til at mentalisere.

### Grupperspektivet

Mentalisering læres i samspil med andre. Måden hvorpå omsorgsgivere ser barnet og responderer på barnets adfærd, følelser og andre udtryk, har afgørende betydning for barnets udvikling af mentalisering.



I dagpleje og daginstitution har en tryk tilknytningsrelation til de pædagogiske medarbejdere og deres arbejde med relationer og spejlinger i forhold til det enkelte barn i konteksten, betydning for udvikling af barnets evne til mentalisering.

### Organisatorisk perspektiv

I et organisatorisk perspektiv er det at arbejde med mentalisering, at skabe og arbejde med strukturer der understøtter dette faglige grundsyn.



Mentalisering er at forstå egen og andres adfærd ud fra forskellige mentale tilstande. Mentale tilstande er blandt andet følelser, tanker, behov, mål og grunde. Mentalisering foregår i hverdagen for det meste automatisk uden, at vi er bevidste om det – eksempelvis når interaktionen med den anden glider let, og vi har det rart og godt med hinanden. Vi er ikke bevidste om det, men vi er hele tiden opmærk-

somme på vore egne og den andens mentale tilstande og tilpasser vores handlinger hertil – f.eks. små ændringer i den andens ansigtsudtryk eller måde at sige tingene på. Dermed bliver det forudsætningen for at kunne 'sætte sig ind i den anden'. At en stor del af vore interaktioner med hinanden forløber ved brug af automatisk mentalisering frigiver mental kapacitet til andre ting.

Omdrejningspunktet i mentaliseringsbaseret pædagogik er relationen og den voksnes evne til at have en mentaliserende indstilling. Mentalisering avler mentalisering, og den voksne bestræber sig på at mentalisere, selv når denne møder ikke-mentaliserende adfærd som f.eks. hvis et barn råber "du er dum – skrid med dig" ad den voksne eller hvis barnet har den anden udad reagerende adfærd eller blot vender sig bort, hvilket kan ses hos de yngste børn.

Mentaliseringsbaseret pædagogik indeholder følgende seks elementer<sup>7</sup>:

- en mentaliserende indstilling,
- empati,
- nysgerrighed,
- at være ikke-vidende,
- tålmodighed,
- regler, grænser og rammesætning.

## Mentaliserende indstilling

For at barnet kan opnå forståelse for følelser og lære at regulere følelser, må barnet mødes af empatiske spejlinger fra omsorgsgiver. Omsorgsgiver er også den pædagogiske medarbejder. Nærmere bestemt må den pædagogiske medarbejder spejle barnets indre tilstande på korrekt og markeret vis. Det vil sige, at den pædagogiske medarbejder ser den *korrekte* følelse i barnet. *Markeret* henfører til, at den pædagogiske medarbejders måde at udtrykke barnets følelse på markerer, at det ikke er den pædagogiske medarbejder selv, der oplever følelsen, - men derimod, at udtrykket henviser til barnets følelse. Hvis den pædagogiske medarbejder eksempelvis selv oplever vrede, vil udtrykket være anderledes, end når denne spejler barnets følelse af vrede. Den pædagogiske medarbejder matcher så at sige barnets følelse. Gentagne oplevelser af denne slags bevirker, at barnet begynder at kunne skelne mellem og kategorisere indre selvtilstande. Ved at observere den pædagogiske medarbejders ansigtsudtryk og sproglige spejlinger, danner barnet indre mønstre af de forskellige tilstande. Der er f.eks. forskel på at være vred og

<sup>7</sup>M. Nørgaard; indlæg om mentalisering; <https://psykolog-majajacobsen.dk/category/mentalisering/>

ked af det.

I slutningen af 1. leveår er barnets adfærd baseret på bestemte forventninger, som er dannet på baggrund af de tidlige erfaringer. Tidligere erfaringer har ophobet sig i repræsentationelle systemer, også kaldet indre arbejdsmodeller.

Udover korrekt markerede spejlinger, er samtaler om følelser, tanker, intentioner, ønsker osv. af central betydning for barnets udvikling af evnen til at regulere følelser og mentalisere. Det drejer sig om måden barnets omsorgsgivere taler med barnet på. For samtaler med de yngste børn, der endnu ikke har udviklet verbalt sprog, er samtalen afhængig af omsorgsgiverens observationer af barnets mimik og kropslige sprog om egen sindstilstand. Disse observationer er afgørende for om omsorgsgiveren viser korrekte markeringer ved f.eks. imødekomende smil og imitationer der betyder, at de har noget (følelsesmæssigt) sammen, og at de samtaler ud fra det, de sammen kan. I kernen af interaktionen mellem det cirka 1-årige barn og den voksne står den fælles opmærksomhed. Det er, når to eller flere personer i en interaktion retter opmærksomhed mod det samme (person, handling, følelse, ting, sted, punkt) og derigennem deler en interesse eller en følelses-

mæssig tilstand. Denne fælles opmærksomhed i det nærværende samspil, trygheden samt relationen til den voksne, har stor betydning for barnets grundlæggende følelsesmæssige udvikling. Evnen til at dele følelsesstilstande er vigtig, også for at kunne etablere kontakt og relationer til andre, samt til at udvikle evnen til mentalisering.

## Refleksiv funktion og evne til mentalisering

Refleksiv funktion er funderet i tilknytningsrelationer og kan alene vurderes ud fra personens forståelse af sig selv i relation til betydningsfulde andre<sup>8</sup>.

Vi ved, at evnen til mentalisering er medfødt. Mentaliseringsevnen kan trænes og udvikles hele livet, men den grundlæggende evne til mentalisering dannes i barnets første leveår via de nære tilknytningspersoner. Den tidlige tilknytning, og dermed de tidligt dannede indre arbejdsmodeller, påvirker således barnets evne til at mentalisere.

Vi ved også, at evnen til at mentalisere kan være forskellig i forskellige situationer. Det vil sige, at mentaliseringsevnen kan være kontekst og situationsbe-



<sup>8</sup>Fornagy, P. & Target, M (2005); *Attachment & Human Development*, 7 (3) s. 333-343

stemt, og at den ikke kan opretholdes i samtlige situationer i ens liv. Nogle mennesker er generelt set bedre til at mentalisere end andre. Refleksiv funktion er en evne, som hos den enkelte person kan være mere eller mindre udviklet. Refleksiv funktion foregår automatisk og kommer til udtryk i personens forståelser af adfærd – både egen og tilknytningspersoners. På denne måde er mentalisering en interpersonel evne – en evne i den enkelte person der fra fødslen af, har brug for stimulering og træning.

At evnen til at mentalisere er kontekstafhængig vil sige, at personernes evne til at mentalisere kan variere fra en kontekst til en anden. Nogle mentaliserer måske bedre på arbejdet end derhjemme. I nogle sammenhænge er vedkommende mere følelsesmæssigt påvirket og presset end i andre, hvilket vil afspejle sig i personens evne til at mentalisere – mentaliseringsevnen kan være relationsspecifik, hvor den pædagogiske medarbejder måske mentaliserer bedre i forhold til én kollega frem for en anden eller familien derhjemme. Ligeledes kan evnen til at mentalisere være hæmmet i særligt stressfyldte perioder eller situationer.

## ICDP understøtter en del af en mentaliseringsbaseret pædagogik

En mentaliseringsbaseret pædagogik er mere end ICDP. Forskellen ses bl.a. i, at den pædagogiske medarbejder i den mentaliseringsbaserede pædagogik, skal være bevidst om, hvilke signaler medarbejderens egen følelsesmæssige tilstand, kan påvirke markeringen af barnets sindstilstand.

I anvendelse af ICDP som metode arbejder den pædagogiske medarbejder med egen evne til at indgå i relationen med barnet. ICDP er udviklet som et forebyggelsesprogram, der nu anvendes som et vejledningsprogram i bl.a. dagtilbud med henblik på at påvirke kvaliteten af kontakten og relationen mellem den pædagogiske medarbejder og det enkelte barn. Et af hovedelementerne i ICDP er, at den pædagogiske medarbejder foretager en redefinering af opfattelsen af barnet – den pædagogiske medarbejder skal have barnet inden for zonen for intimitet. De som befinder sig på indersiden af denne zone er mennesker vi holder af, og som står os nær. Vi kan leve os ind i



deres tilstand, følelser, hensigter og behov og handle derefter. Dette kaldes "empatisk identifikation"<sup>9</sup>. At den pædagogiske medarbejder er i stand til at se bag om barnets handlinger og ytringer, er således et centralt element i ICDP.

ICDP består af otte samspilstemaer inddelt i tre dialog former, samt af syv principper for sensitivering, som alle understøtter dele af en mentaliseringsbaseret pædagogik.

<sup>9</sup>Hundeide, K (2006); Relationsarbejde i institution og skole. Dafolo (s. 21)

# Dannelse



**I Mariagerfjord mener vi, at dannelse er de læreprocesser, der, med udgangspunkt i en systemisk forståelse, netop handler om individet i konteksten. Dannelse er en social proces, hvor individet indgår i et fællesskab, hvori det udvikler sig og danner sin selvopfattelse. Fællesskaber er kulturelt betinget.**

I baggrundsmaterialet til Dagtilbudsloven slås det fast, at kvaliteten af samspillet mellem børn og det pædagogiske personale er af stor betydning for det enkelte barns udvikling. I lovgivningen er dannelsesbegrebet indskrevet, hvilket betyder, at det pædagogiske personale skal være særlig opmærksomme på, hvilken dannelse der skabes i barnet ved de påvirkninger miljøet og relationer barnet indgår i, giver.

Dannelse referer til en forståelse af læring, hvor barnet som aktiv deltager, forankrer værdier og viden i egen personlighed som rettesnor til at orientere sig og handle i en global verden som et hensynsfuldt kritisk demokratisk menneske.<sup>10</sup>

*I et systemisk perspektiv sker dannelse i en kontekst gennem relationer.*

På den ene side handler det om at forstå de processer, hvori dannelse sker, mens det på den anden side handler om, hvordan man kan arbejde med at skabe den form for dannelse, vi ønsker jf. lovgivningen og



*Den hollandske filosof Erasmus af Rotterdam (1466-1538) fremhævede, at mennesker ikke fødes, de dannes. Dermed understreger han, at dannet ikke er noget, man er, når man fødes, men snarere er noget, man bliver gennem opdragelse, uddannelse m.m. Dannelse refererer således til de egenskaber og evner, der ikke er medfødte hos en person. Det betyder, at dannelse hænger sammen med de omgivelser, som mennesker lever i. Den tyske filosof Wilhelm von Humboldt (1767-1835) fremhævede, at dannelse sker i en vekselvirkning mellem menneske og verden. Dannelse handler om den "dialektiske enhed af menneskets erhvervelse og forståelse af den materielle og åndelige virkelighed og samtidig menneskets forståelse af sig selv som en del af denne virkelighed" (Nielsen, Bent (1973: 63). Dannelsesprocesser handler om udvekslingen mellem mennesker og sætter mennesket i stand til at indgå i samfundslivet, og de er kendetegnet ved at dække over intentioner og påvirkninger, der både kan være bevidste og ikke bevidste, tilsigtede, utilsigtede, synlige eller skjulte (Vestergaard, 2005).<sup>11</sup>*

de kulturelle værdier, vi har.

## Individperspektivet



Dannelse er 'aftrykket' af de sociale læringsprocesser individet indgår i. Dannelse handler om at værdier og viden forankres i barnets personlighed. Dannelse er derfor den grundindstilling barnet får til verden: Den viden og de værdier barnet automatisk bruger, når det skal begå sig i verden.

## Gruppeperspektivet

Dannelse er en social proces i en kontekst. Barnet spejler sig i andre børn og i voksne i det fysiske læringsmiljø. Det lille barns dannelse foregår i høj grad gennem imitation og spejling. Barnet hører, hvad andre siger og ser, hvad andre gør. Den 1-årige spejler sin omverden, hvilket er forudsætningen for dets udvikling af dannelse.

## Organisationsperspektivet

Når dannelse er betinget af de sociale processer der sker i en kontekst, er det organisatoriske perspektiv rammen vi sætter for disse processer. Det er her vi bevidst arbejder med mulighederne for bestemte typer af dannelse, som det er givet, at vi skal arbejde med jf. lovgivning og politikker.



## Kontekst, kultur og dannelse

Forståelsen af, hvad der er korrekt adfærd inden for en given kontekst, er kulturelt betinget<sup>12</sup>. Det betyder at forståelsen af, hvad der er korrekt adfærd, er indlejret i den kultur, menneskene indgår i. "Kultur" er

*"en samordnet forståelse af hvilke handlinger og begivenheder, der er selvfølgelige og forventelige, mens de samtidig hæmmer eller udelukker andre."<sup>13</sup>*

Kulturen har betydning for måden hvorpå mennesker, der indgår i kulturen, tænker og handler; hvilke værdier de sætter højt (eller lavt), samt hvilke forestillinger de har om sig selv og hinanden. Det kan eksempelvis være en *institutionskultur* eller en *organisationskultur* lige så vel, som det

<sup>10</sup>Pædagogisk grundlag for styrket pædagogisk læreplan s. 12.

<sup>12</sup> Davies 2008, Hastrup 2003 & Hastrup 2009

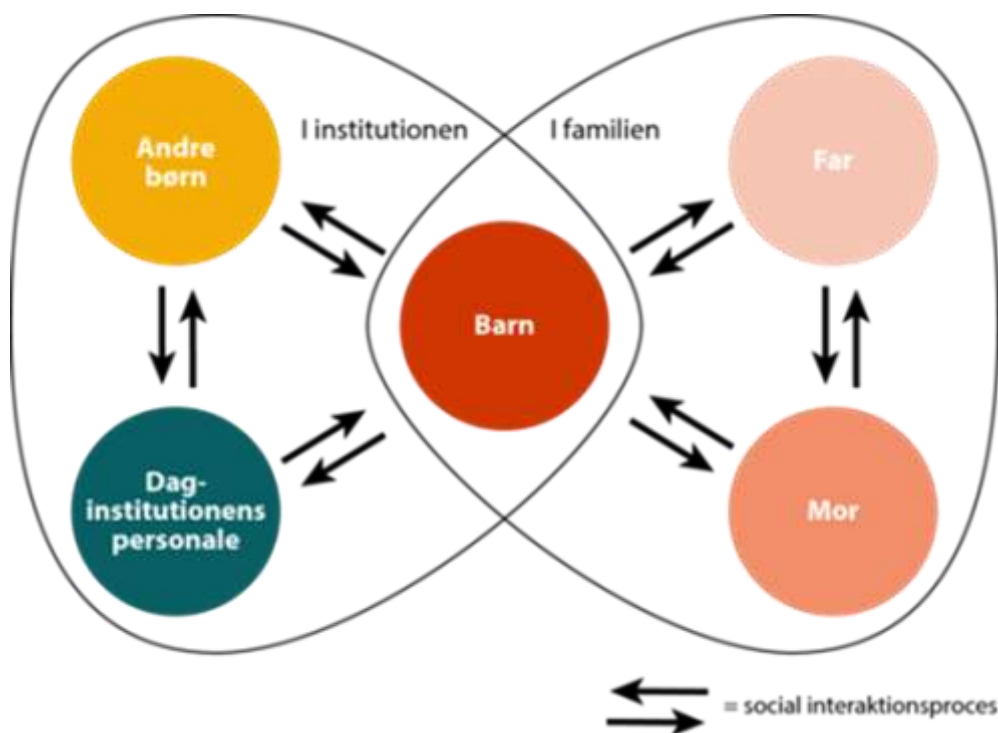
<sup>11</sup> <https://paedagogik.systime.dk/index.php?id=300>

<sup>13</sup> Hastrup 2003

kan være kulturen i barnets hjem. Kulturen er altså de processer, der sker mellem mennesker, der har afgørende betydning for deres interpersonelle dannelsesprocesser. At forstå menneskers dannelsesprocesser handler derfor også om at forstå den kontekst og de kulturer de indgår i. At forstå dannelsesprocesser handler derfor også om at forstå de socialiseringsprocesser barnet indgår i.

Socialpsykolog Lars Dencik har foretaget en analyse af børns dobbeltsocialisering i familie og institution. I denne sammenhæng har han fremstillet sommerfuglemodellen, som søger at illustrere kompleksiteten af barnets dobbeltsocialisering:

Den primære socialisering er illustreret på den højre side af modellen i form af familien (hjemmet), og den sekundære socialisering er illustreret på den venstre



side af modellen som dagtilbuddet/dagplejen. Denciks formål med ovenstående illustration er dels at vise, at barnet færdes i forskellige kontekster, og dels at vise hvorledes de to sociale arenaer ikke er absolut adskilte. Modellen tydeliggør hvordan kravene til barnets socialisering forøges i forbindelse med den sekundære socialisering<sup>14</sup>. Her kan vi forestille os, hvilke krav der stilles til individet for at kunne navigere i dette system. At kunne bevæge sig fra den primære socialiseringskontekst og over til den sekun-

dære socialisering kræver ikke blot at kunne omstille sig til det andet fællesskabs eksplicite og implicite regler, det kræver også at individet kan mediere i mødet mellem dem. I hvilken grad kulturen i de to forskellige kontekster ligner hinanden, er afgørende for i hvilken grad kompleksiteten nedsættes for individet. Altså; hvis den primære socialisering ligner den sekundære, vil det betyde at de implicite forventninger og regler stemmer overens på tværs af kontekster. Dermed må man også antage, at kompleksiteten forøges, hvis disse ikke stemmer overens. Med andre ord: Barnet kan lære at én ting er 'rigtig' i hjemmet, alt i mens det anses for at være 'forkert' i dagtilbuddet. Denciks afsluttende pointe er, i forhold til modellen, at den primære og den sekundære socialisering tilsammen udgør helheden af barnets socialisering. Dette forstået således, at sommerfuglens vinger

delvist skaber hinanden. På denne vis influerer den primære og sekundære socialisering på hinanden. Dencik argumenterer således for, at det der sker i familien, er delvist skabt af det, der sker i institutionen og omvendt.<sup>15</sup>

Forståelsen af dobbeltsocialisering er essentielt i arbejdet med dannelse, fordi forskellige kulturelle forudsætninger i de forskellige socialiseringsarenaer har afgørende betydning for barnets dannelse. I den bedste version lærer barnet, at mangfoldighed er en styrke, mens det i den værste version lærer barnet, at det er 'forkert', i de forskellige arenaer barnet træder ind i, og at ingen derfor rigtig

forstår det.

## Dannelse og den pædagogiske opgave

Som noget grundlæggende for dannelse og pædago-

<sup>14</sup>Dencik, Jørgensen & Sommer 2008; Schou & Pedersen 2009

<sup>15</sup>Dencik & Jørgensen 1999

gik er relationer, idet barnet her oplever sig selv både indefra og udefra. En mentaliseringsbaseret pædagogik vil understøtte et systemisk grundperspektiv for



*"Hele dannelsessiden hos barnet i de første leveår er baseret på etableringen af relationer. Her bliver barnet elsket og mødt af kærlighed, det bliver set og anerkendt som værdifuld. Bliver barnet ikke mødt sådan, kan det slæbe rundt på en underskudsforretning resten af livet. Et menneske, der er i tvivl om, hvorvidt det er elsket, går ind i en livslang kamp for at opnå anerkendelse. Som mennesker er vi dybt afhængige af, at vi i andres øjne er gode nok"<sup>16</sup>*

arbejdet med dannelse. I en mentaliserende praksis tilbydes barnet at indgå i en tryk eller flere trygge tilknytningsrelationer, hvor barnet kan lære om sind og

lære at regulere sine følelser. At tilbyde barnet en tryk tilknytningsrelation er et af hovedelementerne i den mentaliserende tilgang.<sup>17</sup>

I en sikker tilknytningsrelation lærer barnet ikke blot om andre mennesker og om, hvordan sind generelt fungerer; barnet lærer også sig selv at kende via relationen. Det lille barn er ikke født med en veludviklet sammenhængende selvstruktur. Selvet udvikles under samspillet med de primære omsorgsgivere. Hvordan omsorgsgiverne ser barnet – om de ser det som et kærligt barn eller som et selvisk, beregnende barn, har betydning for barnets udviklende selvoplevelse – altså med andre ord dets dannelse. En tryk tilknytningsrelation understøtter barnets selvudvikling på positiv vis. Den måde, barnet ser sig selv gengivet i den pædagogiske medarbejders øjne og sind, påvirker barnets selvopfattelse. Barnets forståelse af sig selv bliver til, når det iagttager andre og deres spejlinger af det. Barnet bliver så at sige sig selv ud fra,



<sup>16</sup>Per Schultz Jørgensen

<sup>17</sup>Allen, J.G (2014); *Mentalisering i tilknytningsrelationer*; Hans Reitzels Forlag; Fonagy, P.F.; Gergely, G.; Jurist, E. & Target, M (2007b); *Affektregulering, mentalisering og selvets udvikling*. Akademisk Forlag

hvad andre ser i det. Oprindeligt er selvet altså en forlængelse af, hvordan omsorgsgiveren opfatter barnet.<sup>18</sup>



## Litteraturliste til indledning og grundsyn

### Indledning

Kierkegaard, S. (1859) *Synspunktet for min Forfatter-Virksomhed*

### Grundsyn

#### *Et systemisk grundsyn & Læring*

Bateson, G. Gregory, (1972), *Steps to an Ecology of Mind*

(1979), *Mind and Nature*

(1991), *A Sacred Unity*

#### *Barnesyntet*

Palludan, C. (2009), *En tidlig barndom med perspektiver*

#### *Mentalisering*

M. Nørgaard; indlæg om mentalisering; <https://psykolog-majajacobsen.dk/category/mentalisering/>

Fonagy, P. & Target, M (2005), *Attachment & Human Development*

Hundeide, K (2006), *Relationsarbejde i institution og skole*

#### *Dannelse*

<https://emu.dk/dagtilbud/forskning-og-viden/den-styrkede-paedagogiske-laereplan-rammer-og-indhold>

Antologi ved Hans Reitzels forlag (2019), *Pædagogik – introduktion til pædagogens grundfaglighed* <https://>

[paedagogik.systeme.dk/index.php?id=300](https://paedagogik.systeme.dk/index.php?id=300)

Davies, C. A. (2008), *Reflexive ethnography: a guide to re-searching selves and others*

Hastrup, K (red), (2003), *Ind i verden – en grundbog i antropologisk metode*

Schou, C. og Pedersen, C (red) (2010), *Samfundet i pædagogisk arbejde: Et sociologisk perspektiv*

Dencik, L., Schultz, P. og Sommer, D. (2008), *Familie og børn i en opbrudstid*

Per Schultz Jørgensen; fra artikelserie socialpædagogerne <https://www.lfs.dk/2163>

Allen, J.G (2014); *Mentalisering i tilknytningsrelationer*;

Fonagy, P.F., Gergely, G., Jurist, E. & Target, M, (2007), *Affektregulering, mentalisering og selvets udvikling*

Jacobsen, M. N. (2015), *Mentalisering I dagtilbud og skole*

<sup>18</sup>Jacobsen, Maja Nørgård(2015);*Mentalisering I dagtilbud og skole*. S.56, Dafolo.

# Pædagogiske grundperspektiver

Grundsynet er afsættet for, hvordan vi ser og forstår vore pædagogiske grundperspektiver. De pædagogiske grundperspektiver er en nøje udvalgt vifte af perspektiver, vi skal arbejde bevidst med for at opnå de lovgivningsmæssige og politiske mål, både de nationale og de lokale, der er i Mariagerfjord Kommune.

## Børneperspektiver



Mariagerfjord  
Kommune

**Inddragelsen af barnets perspektiv er et grundlæggende element i alt pædagogisk arbejde i dagplejen og daginstitutionerne i Mariagerfjord Kommune.**

**Dagtilbud skal fremme børns trivsel, læring, udvikling og dannelse gennem trygge og pædagogiske læringsmiljøer, hvor legen er grundlæggende, og hvor der tages udgangspunkt i et børneperspektiv<sup>19</sup>.**



**Individperspektivet**

### Individperspektivet



*I et systemisk perspektiv er det, at kunne tage et børneperspektiv en afgørende forudsætning for det pædagogiske arbejde.*



At bestræbe sig på at arbejde ud fra børnenes perspektiver betyder, at de voksne på forhånd giver afkald på at vide, tænke og mene, hvad børnene ved, tænker, mener, bør og gør. Individperspektivet er det at kunne sætte sig ind i det enkelte barns forståelse af egen oplevelse af situation, deres egen opfattelse af deres deltagelsesmuligheder og velbefindende.

### Gruppeperspektivet



Barnet skal forstås i relation til den sociale verden, det indgår i. Vi må forstå børn som deltagere af fællesskaber og analysere, hvordan de deltager sammen med os og med andre mennesker i og på tværs af forskellige sociale systemer som familie og dagtilbud. Børn er sociale væsener, og vi skal undersøge, hvordan den sociale dimension udspiller sig, giver mening og får betydning. I det systemiske gruppeperspektiv vil det være relevant at skærpe fokus på viden om det sociale børneliv. Eksempelvis viden

blandt andre børn i det institutionelle hverdagsliv, med de sociale dynamikker, som børnene har mulighed for at tage del i, frem for at have fokus på, hvordan vi bedst kan evaluere børns individuelle iboende kompetencer til at indgå i de sociale sammenhænge.

### Organisatorisk perspektiv

Det organisatoriske børneperspektiv handler om,



hvordan vi kan nå til en forståelse af børnenes perspektiv på deres egen situation, deres egen opfattelse af deres deltagelsesmuligheder, som får

betydning for deres deltagelsesmåder. Denne viden om børnenes perspektiver kan vi ikke altid få adgang til ved at spørge børnene. Vi må ofte omkring observationer af børnene selv, af de andre børn, tale med forældre og andre professionelle, og hvor det er muligt, selvfølgelig også tale med barnet selv. I det organisatoriske perspektiv arbejder vi bevidst med at bruge denne viden om børns perspektiver til at organisere hverdagen. Der arbejdes i metaperspektiver, dvs. refleksioner over egne observationer og erfaringer.

### Barnets perspektiv

Børneperspektiver er en særlig vinkel på praksis – en vinkel fra børns ståsteder. Når den pædagogiske medarbejder anlægger et børneperspektiv, får denne et blik for, hvordan organiseringer, samarbejder og sociale dynamikker i fællesskaber udgør betingelser, som børn handler begrundet i forhold til. Handlinger, der fra den pædagogiske medarbejders perspektiv, kan forekomme uforståelige, bliver anderledes forståelige, når de udforsker dem fra børns perspektiver.

Forskning fra et børneperspektiv bidrager med viden om børns betydning for hinanden. Børn er rettede mod at være med i børnefællesskaberne, og de udgør betingelser for hinandens læring og udvikling på godt og ondt.

Et børneperspektiv er et perspektiv på praksis fra en bestemt position – fra børnehøjde. Her bestræber den pædagogiske medarbejder sig på at se med barnet ud i dets sociale liv og være udforskende på, hvordan børn lever og oplever deres hverdags- og

<sup>19</sup> Dagtilbudslovens § 7





børnehuse eller hos den enkelte dagplejer, vil afspejle om "udefra-perspektivet" eller "indefra-perspektivet" er mest dominerende. Et kvalificeret børneperspektiv kræver indsigter i børns virkelighed, bygget på både empati og viden. Betragtninger om perspektivet handler i grunden om, at vi som mennesker aldrig har helt de samme opfattelser og syn på noget som helst. Den opfattelse, vi danner os, og som vi oplever som det 'sande billede', afhænger af, hvorfra vi ser, og af hvem vi er. Det

institutionsliv fra deres specifikke position i praksis.

Interessen er ikke det enkelte barn isoleret set, men hvordan børn tager del i en fælles praksis sammen med andre børn og voksne.

Børneperspektiver er ikke kun et forsøg på at beskrive, hvordan barnet er inden i eller til at opnå et mere oprigtigt billede af, hvordan børn er, men en analytisk bestræbelse på at beskrive, hvordan det der sker, ser ud og har betydning for konkrete børn i deres aktuelle liv.


Derfor er der ikke kun ét børneperspektiv men lige så mange perspektiver, som der er børn.

Barnets perspektiv kan anskues ud fra et "Udefra-barneperspektiv" og et "indefra-barneperspektiv"<sup>20</sup>. Et udefra-barneperspektiv er funderet i de voksnes for forståelse af "det gode børneliv". Et indefra-barneperspektiv er funderet i barnets egen oplevelse, følelser og tænkning. Et "indefra-perspektiv" kan forveksles med omsorgspersonens fortolkning af, hvad de tror barnet oplever og føler. Omsorgspersonens forståelse af barnets egne oplevelser hos det barn, der endnu ikke har udviklet verbalt sprog, kræver at omsorgspersonen er deltagende og lydhør over for barnets nonverbale udtryk. Grundlæggende skal børnesynet om, at børn er kompetente og selvstændige, komme til udtryk i arbejdet med barnets perspektiv. Den pædagogik der anvendes i de enkelte

gælder i særdeleshed for "sandheder" om mennesker – hvor relationelle, følelsesmæssige og andre dimensioner netop betinger, hvordan vi oplever den anden og oplever situationen.

## De "korte øjeblikke" set ud fra et barneperspektiv

Med den ny dagtilbudslov er der en forståelse af, at læring sker over hele dagen i de læringsmiljøer børnene er en del af, hvilket indbefatter de mange forskellige typer af læringsituationer i en dagpleje og dagtilbudskontekst. Det er alt fra



**Barnets oplevelse af "de korte øjeblikke", leg, rutiner og vokseninitierede aktiviteter, anses i Mariagerfjord som noget grundlæggende og meget værdifuldt i dagligdagens pædagogiske praksis. De kræver alle pædagogisk opmærksomhed i forhold til barnets perspektiv.**



planlagte aktiviteter til garderobesituationer og i vid udstrækning steder for "korte møder mellem børn og voksne"<sup>21</sup>.

## Leg - Børnefællesskaber

I dagtilbudsloven fremgår det, at alle børn har ret

<sup>20</sup> B,Bae (2003): på vej i en anerkendende retning. Social kritik.

<sup>21</sup> B,Bae (2003): på vej i en anerkendende retning. Social kritik 88, s. 60-71

Den pædagogiske hverdag består af både børneinitierede og vokseninitierede aktiviteter. Men den består også af alt det der er rundt om og ind i mellem dette. Alt det betegner vi som "de korte øjeblikke"

De korte møder i hverdagen er mangfoldige; det er f.eks. når den pædagogiske medarbejder siger hej til børnene og deres forældre, når de kommer ind ad døren; når de vinker med et barn; når der skal pudses næse eller sættes et plaster på, når der sættes mad på bordet, når man fejer efter maden; eller når den pædagogiske medarbejder lige skal se, hvorfor 'der er så meget larm i puderummet'.

Disse 'møder' udgør størstedelen af hverdagslivet i daginstitutionen og dagplejen. De er derfor et væsentlig grundlag for opbygning af børn-voksenrelationer. Ligeledes er det i høj grad gennem disse korte møder, at den pædagogiske medarbejder bidrager til skabelse af såvel børnenes selvforståelse som deres handle- og udviklingsmuligheder. Anskuet fra dette perspektiv bliver det klart, at kvaliteten af de korte møder er langt mere betydningsfulde for dannelsen af børnene end de planlagte og strukturerede pædagogiske aktiviteter med børnene, da de korte møder tidsmæssigt fylder væsentlig mere i løbet af en hel daginstitution- og dagplejedag.

De korte møder er øjeblikke, hvor barnet lærer om sig selv og sine muligheder i dagplejen og daginstitutionen.

Samtidig er det også i høj grad gennem de korte møder, at den pædagogiske medarbejder danner sig et billede af barnet. Barnets reaktion, udtryk mv er informationer til den pædagogiske medarbejder, og denne information tolker medarbejderen bevidst og ubevidst. Denne tolkning påvirker den pædagogiske medarbejders arbejde med barnet og dennes måde at snakke om barnet på til andre.

Da betydningen af de korte møder har store konsekvenser for barnets dannelse, er det derfor afgørende at standse op og spørge sig selv; hvordan tror jeg, dette møde opleves af barnet, og hvordan bidrager mødet til min forståelse af barnet? En mentaliseringsbaseret pædagogik og en systematisk evalueringskultur vil bidrage til at blive klogere på barnets egen oplevelse i de korte øjeblikke.

Den pædagogiske medarbejder har i kraft af de korte møder nogle særlige muligheder for indsigt i børnenes ressourcer og perspektiver, hvis medarbejderen forholder sig nysgerrig og observerende, til hvad barnets/børnenes perspektiv er, fremfor kun at forholde sig til de normer, regler og principper der er fastsat af voksne<sup>22</sup>.

### *Et eksempel fra daginstitution:*

*Pædagogen går forbi toilettet og standser op, fordi der lyder høje plask akkompagneret af høje børnestemmer. På gulvet ligger mindst 2 cm vand. I vasken og på gulvet svømmer legetøj, et par ruller toiletpapir samt indholdet af børnenes madpakker rundt. Børnenes tøj er plaskvådt. Fra et voksenperspektiv ligger det lige for at se det som noget svineri og som noget besværligt; der skal ryddes op, tørres op, børnene skal have tørt tøj på og der skal organiseres alternativ frokost.*

*Set fra de involverede børns perspektiv handler det med stor sandsynlighed om noget helt andet. Måske er de optaget af hvad der kan sejle/flyde og hvad der falder til bunds. Måske er de opstemte over, at det lykkes dem at lave en prop til vaske, så man rent faktisk kan fylde den med vand. Eller måske er der noget helt tredje på spil. Det kan pædagogen ikke vide, men hun kan blive klogere på det ved ikke straks at gribe til handling og eventuel skæld ud, men i stedet bare iagttage dem og deres verbale og non-verbale kommunikation og engagement et øjeblik. Gennem iagttagelse og refleksion over "hvad er det børnene er optaget af", vil hun lære noget om børnene og det, de for tiden er engageret i – deres tilegnelse af livskompetencer. Dette vil være brugbart i nuet, i fremtiden og i samarbejdet med andre.*

*I nuet kan pædagogen italesætte og anerkende børnenes projekt: "Hold da op for et vandprojekt, I har gang i". Herved vil pædagogen gennem børnenes respons, få anledning til at afprøve, nuancere og konkretisere sin tolkning af, hvad der er i det for børnene. Samtidig vil hun, hvis hun lykkes med sin tolkning, give børnene en oplevelse af at blive set, forstået og værdsat. I fremtiden vil pædagogen få indsigt i, hvad der kan kvalificere planlægning af aktiviteter, som vil kunne engagere disse børn. Videre kan det danne afsæt for, at pædagogens kommunikation med samarbejdspartnere italesætter børnenes kompetencer og ressourcer frem for deres mangler. Hvis børnene overhører denne kommunikation, vil en sådan italesættelse styrke børnenes selvværd samt fremme deres tilhørsforhold til institutionen, mens en negativ italesættelse vil have den modsatte virkning.*

<sup>22</sup>H. Warming (2011): *Børneperspektiver*. Akademisk forlag. S. 154 ff

til at være en del af et fælleskab. Det fremgår også at leg har en værdi i sig selv og skal være



**I Mariagerfjord Kommune anses barnets leg og barnets ret til at indgå i børnefællesskaber som betydningsfuld i forhold til barnets læring og dannelse. De pædagogiske medarbejdere skal udfordre og udforske rammevilkårene herfor, så det styrker barnets muligheder for deltagelse.**

en gennemgående del af et dagtil-



*I et systemisk perspektiv har leg værdi i sig selv.*



**bud. Leg er grundlæggende for barnets udvikling og understøtter bl.a. fantasi, virkelyst, sprog, nysgerrighed, sociale kompetencer, selv-værd og identitet.**

### Individperspektiv

I legen har hvert barn sin egen oplevelse af indhold og betydning. Legens betydningsniveau kan være forskelligt fra barn til barn. Det er i legen, det enkelte barn udforsker og afprøver handlinger og forståelser af verden. Dermed er legen et af de væsentligste omdrejningspunkter for barnets dannelse.



### Gruppeperspektiv

I fællesskabet afprøver det enkelte barn sine egne kompetencer og forstår konflikter og succeser ud fra egen forforståelse. Legens aktører påvirker hinanden så legen har ikke fra starten en "fast køreplan". På den vis er leg emergent<sup>23</sup>; legens retning udgøres af deltagerens interageren sammen.



### Organisatorisk perspektiv

Organiseringen og de fysiske rammer fastsat af de pædagogiske medarbejdere kan skabe og understøtte legefællesskaber, ligesom de kan det modsatte. Legen påvirkes af de pædagogiske læringsmiljøer, og organiseringen af disse bliver derfor essentielt for legens udfoldelsesmuligheder.



## Leg – grundlæggende for barnets udvikling

Børns legeudvikling starter hos det helt spæde barn. Alle sanser bliver brugt lige fra fødslen. Et spædbarn vil kun kunne klare ganske få indtryk i starten. Lidt efter lidt vil barnet kunnet kapere flere og flere sanseindtryk. Det vil svare med mimik og lyde.

Det spæde barn vil danne sig erfaringer på baggrund af gentagelser og hjernen og kroppen vil modnes. Som barnet bliver større, skal det også have større udfordringer. Efterhånden begynder barnet at fatte interesse for legetøj. De kan bruge alt muligt til at lege med. Og alt bliver undersøgt med munden, med fingrene, med øjnene. Igen er det sanseoplevelserne, der danner baggrund for erfaringerne.

Barnet vil blive mere og mere optaget af at være sammen med nogen om leg. De vil gerne samarbejde og være fælles, så barnets omsorgspersoner og andre børn kommer til at spille en vigtig rolle. Når sproget begynder at komme, bliver det lettere at bruge legesymboler, at lade som om og at forestille sig noget og bruge fantasien aktivt.

Der er andre discipliner som skal udvikles i takt med legen. Man skal kunne vente på tur, skiftes, lytte til andres ideer og selv byde ind med sine. Man skal kunne forhandle og se på legen fra flere vinkler.

Fordi børn er nysgerrige efter, hvad vi laver som voksne, vil de gerne inviteres med i det vi laver. Et lille barn kan have stor fornøjelse ved f. eks. at tørre et bord af med en klud og et større barn har også brug for at mærke, at de er vigtige for fællesskabet og det føler de, hvis de får lov til at hjælpe med små opgaver. Barnets omsorgspersoner er de vigtigste personer i forhold til barnets første legekompeterencer.

At lege er noget man skal øve sig på for at blive rigtig god til det. Mange børn får deres første sociale legeerfaringer med andre børn i dagplejen eller vuggestu-



<sup>23</sup> Emergent betyder 'fremkommet som et resultat af flere årsager i et sammensat system uden at kunne udledes af de enkelte deles egenskaber'.

en. Legeerfaringer som udvikler samspilsmønstre, som barnet bygger videre ud fra, når det kommer i børnehave. Børn opfatter leg som noget rart, sjovt og som en naturlig del af deres hverdag.

Barnet bliver trygt og får tillid ved at blive leget med og få kontakt. Tæt samvær er med til at styrke barnets udvikling. Hos dagplejen og i vuggestuen er opbygning af tillid og tryghed i forhold til omgivelserne et vigtigt element i forhold til at arbejde med leg. Tryghed og tillid er også en vigtig forudsætning i børnehaverne, men den grundlæggende erfaring med tryghed og tillid i forhold til at møde en uforudsigelig verden, som leg med andre kan være, skal være centralt i arbejdet med de alleryngste børn.

Legen karakteriseres af fantasi og spænding, hengivenhed og engagement. I legen "som om" opluges børn af tid og sted, og intet andet er vigtigt lige nu. For børn er leg lystfyldt, og den er et vigtigt omdrejningspunkt for etablering af venskaber og betydningsfulde fællesskaber. Legen er symbolsk og kommunikativ, således at børn i takt med deres kognitive udvikling, forestiller sig eller taler om noget. Selv om børn ikke kommunikerer med en konkret person ved deres side, forekommer der altid nogen (en fiktiv person) eller noget (en forestillet verden) at kommunikere med i legen. For de små børn er kommunikationen pludren og lyde. Legens indhold hen-

tes fra børns livsverden, samtidig med at dens indhold bringer børn bort fra her og nu. De fortager med andre ord en abstraktion af visse træk fra deres virkelighed, som de herefter reproducerer og udvikler i handlinger og i et sceneri alene og med hinanden. De leger *med* virkeligheden (fantasi og kreativitet – forestillet tema) og *om* virkeligheden (viden empati og værdier).

Legen har ikke et bevidst mål men har værdi i sig selv. Det vigtige er at børnene bestemmer indholdet og betydningen i legen. Børnene har en intention med det de gør eller vil gøre. Intentionen er ikke nødvendigvis bevidst og planlagt, men mening og mål i legen opstår på samme tid. Legen er samtidig kropslig og direkte levet, hvor tanke, fantasi, sprog og kropslige udtryk er flettet ind i hinanden<sup>27</sup>.

## Den børneinitierede leg

Den børneinitierede leg fylder en stor del af den dagligdag børnene har i daginstitutionerne. Den børneinitierede leg er ofte karakteriseret ved, at barnet stort set selv vælger hvad det vil lege, hvor det vil lege og hvem det vil lege med. Barnet overlades til selv at etablere legefællesskaber med andre børn. Med retten til selv at vælge følger også et ansvar. Ansvar for at kunne reflektere over sig selv og sine valg i omverden. "Hvad har du lyst til?". Én af konsekven-



*"Legen er karakteriseret ved, at en generel idé, legens tema, får en konkret udførelse og bliver til et sceneri og et dramatisk forløb. For at kunne foretage denne konkrete udformning af legeideen må børnene tænke og løse problemer.*

*Børnenes leg drejer sig om et virkelighedsområde, som de har en vis viden om. Ved at blive inddraget i legen, sker der en tankemæssig undersøgelse af dette virkelighedsområde. Denne undersøgelse finder sted ved hjælp af de handlinger og de materialer, der bruges til at fremstille temaet i den konkrete leg. Når børn f.eks. bygger modeller af legoklodser, analyserer de, de ting, som de bygger modeller af, ved hjælp af klodserne.<sup>24</sup>"*

**Berit Bae** siger følgende om leg: *"Børn leger for at være i live. Når de ikke leger, bliver de deprimerede. Det modsatte af leg er depression. Det er vigtigt for pædagoger at forstå og være nysgerrige på. Børn tager legen i brug i alle situationer. Ikke bare i dem, de voksne definerer som leg. Når de er på tur, når de er i bad, når de spiser... Leg er livsvigtig for børn. Det er en grundlæggende del af deres måde at være til stede i verden på. Man kan ikke anerkende børn uden også at anerkende børns leg. Det er gennem legen, at barnet får kontakt til og udtrykker sine tanker og følelser. Og gennem legen, at det udvikler sin fantasi, sociale kompetencer og identitet<sup>25</sup>."*

**Grethe Kragh-Müller**, børnepsykolog og lektor i pædagogisk psykologi, har i sin forskning om trivsel i børnehaver spurgt 60 børn, hvad det bedste og det værste er ved at gå i børnehave. Her svarede børnene, at det at have nogen at lege med, er det allervigtigste. Hun fandt, at især de yngste børn og de børn, der ikke har så gode sociale kompetencer, har brug for hjælp fra de voksne. *"I legen har den voksne en vigtig funktion til at komme med redskaber, der kan udvikle legen, få den til at vare længere og guide børn der er lidt i periferien af fællesskabet og som ikke selv formår at komme ind i en leg. Det at kunne lege kræver faktisk en hel del, blandt andet koncentration, evne til konflikthåndtering, følelsesregulering og empati. Det er noget, personalet skal hjælpe børnene med at udvikle – hvis de vel og mærke er til stede"*, udtaler Grethe Kragh-Müller<sup>26</sup>. I undersøgelsen **fortæller børnene, at det kun er få voksne, der gider lege med dem.**

<sup>24</sup> Pædagogisk faglighed i daginstitutioner s.132

<sup>25</sup> EVA tema #17; Leg for børn

<sup>26</sup> Asterix, DPU Aarhus Universitet; nr. 84 December 2017; Tema; tid til trivsel

<sup>27</sup> E.Johansen, I.P.Samuelsson (2011); Læreri leg (Dafolo) s.28.,

serne ved det frie valg for børnene er, at de overdrages et ikke ubetydeligt ansvar for deres liv og udvikling og for andre børns erfaringsdannelse og udvikling. Dette fra en meget ung alder og i ganske mange år<sup>28</sup>. Det frie valg i de børneinitierede lege, har derfor brug for pædagogiske medarbejdere, der påtager sig det sociale ansvar, ved at markerer sig som samtalepartnere og idemagere.

### **Den voksnes rolle i legen – den socialt ansvarlige**

I leg arbejder den pædagogiske medarbejder med *relationer/forbindelser på et metaplan*. Den rolle den voksne indtager i børns leg, ses i den pædagogik, der er i institutionen eller dagplejen. I en mentaliseringsbaseret pædagogik er det andre ting, den voksne gør for at understøtte børns leg – de er altid observerende, og er nysgerrige på de mentale tilstande og betydningsniveauer i legen. De stiller sig til rådighed med refleksive spørgsmål til børnene rettet mod legens betydningsniveau, samtidig med at den voksne tager ansvar for den sociale erfaringsdannelse i legen. Den pædagogiske medarbejder får derved mulighed for at arbejde i et metaperspektiv og analyserer og tilrettelægger sin praksis ud fra dette. I forhold til de yngste børn, som endnu ikke har udviklet et verbalt sprog, kommunikerer den pædagogiske medarbejder med både verbale ord og kropssprog, og er meget observerende i forhold til de svar, barnet giver via dets kropssprog og mimik.

**Pernille Hviid**, lektor og forsker i udviklingspsykologi, bruger begrebet "legesupervisor". En legesupervisor kommer med indspark, som lægger sig i forlængelse af det, som børnene leger og den subjektive mening de lægger i den. Legesupervisoren har således brug for indgående kendskab til børnene; deres ophav, betingelser og interesser. Legesupervisorens input har til formål at støtte og hjælpe til videreudvikling af børnenes leg – befordrende for den mening og det formål, som børnene lægger i legen – og ikke hen imod en voksen dagsorden om fx at udvikle barnets kendskab til et eller andet fænomen eller barnets bogstavsforståelse. En supervisor sætter sig ind i det der foregår, før hun superviserer. Hun lytter, fortolker med og undersøger, hvad der er på færde. Hun er nysgerrig.

Børnene kan også have brug for/profiterer af den voksnes deltagelse i eller indspark til deres leg. Det handler for den voksne om at gå ind i legen uden at forsøge at styre den, - ved for eksempel at fokusere



på regler, men påtager sig det sociale ansvar uden at ændre på legens betydningsniveau for børnene. I virkeligheden skal den pædagogiske medarbejder bare være *umærkeligt* til stede. Medarbejderen kan



Legeprofessor Helle Marie Skovbjerg har beskrevet den voksnes rolle i legen meget tydelig i følgende eksempel, hvor en pædagog deltager i en restaurantleg:

*"Pædagogen satte gang i legen ved at lægge forskellige køkkenremedier frem og lægge op til, at børnene kunne lege restaurant. Han sad midt i legen og leverede små indspark ved fx at spørge, hvad restauranten skulle hedde. Da nogle af børnene havde svært ved at komme i gang, spurgte han, om ikke også de skulle bruge nogle penge på restauranten. Og så gik de børn, der havde haft svært ved at komme ind i legen, i gang med at tegne og klippe penge ud.*

*Han skabte forskellige deltagelsesmuligheder for børnene ved at stille enkle spørgsmål, som gav alle mulighed for at byde ind og lege med. Han styrede ikke, men var alligevel med som en central deltager, der sikrede, at legen udviklede sig og blev ved«.*<sup>29</sup>

<sup>28</sup> Brinkkjær, Bryderup, Hansen, Hviid, Jørgensen, Palludan, Thyssen (1998) *Pædagogisk faglighed i daginstitutioner*; 212-213

<sup>29</sup> Artikel "Børn og unge", august 2018; Legeprofessor: Jeg vil gøre pædagoger til legens bedste ambassadører.



tage det sociale ansvar ved at stille nysgerrige spørgsmål, som kan få legen til at udvikle sig, hvis den er ved at gå i stå, og stille spørgsmål og komme med ideer som skaber muligheder for at alle børn kan være med.

Det har stor betydning for børns legemuligheder og sociale relationer at hjælpe børnegruppen til at have gode relationer og lege indbyrdes. Måske kan børn i 0-6 års alderen udvikle et godt socialt liv med hinanden af dem selv, men man kan ikke regne det som selvfølgeligt, fordi de qua deres alder og udviklingsniveau ikke kan formå at have overblik over, hvilke handlinger der fremmer et godt socialt miljø, og hvilke handlinger der ikke gør. Derfor er det den pædagogiske medarbejders opgave at hjælpe børnene til gode sociale relationer og lege, både generelt og i forhold til de børn, der måske ikke selv formår at blive en del af gruppen. Spørger man børn, beskriver børnene, at det har stor betydning, at de voksne hjælper børnene til at have det godt sammen, og også at de hjælper, hvis børnene ikke kan enes, falder og slår sig, eller ikke har nogen at lege med.

Der kan være børn, som har svært ved at lege med andre. Der kan være behov for, at den pædagogiske medarbejder i en sådan situation leger med barnet for at hjælpe barnet med at opdage, hvordan man udveksler i legen. Det er vigtigt her, at den pædagogiske medarbejder hjælper barnet med at aflæse dets følelsesmæssige tilstand, intentioner og oplevelser, for at barnet kan føle, at den voksne har forstået det og samtidig har noget at tilbyde barnet. Det er vigtigt, at medarbejderne "læser" barnets oplevelse rigtigt, og at man ikke blander leg og "traditionel læring" sammen, fordi det vil ødelægge legen, hvis det målstyrede læringsaspektet kommer til at styre legen. Den pædagogiske medarbejder har en opgave i at finde ind til legens betydningsniveau for barnet, også selv om barnet leger med en voksen. Efterhånden som barnet bliver bedre til at mestre leg, kan andre børn inviteres ind i legen og på denne måde opleve, at barnet har noget at byde på.

I enhver social gruppe opstår der en social struktur, hvor deltagerne positionerer sig i forskellige roller eller positioner. Det gør der også i børnegrupper.



gode muligheder for at inspirere til børnenes rolleleg uden at styre legen direkte for børnene. I en børnehave læste pædagogen bogen "Guldlok og de tre bjørne". Børnene legede bagefter og brugte ideerne, historierne i deres "frie" leg.


Hvis barnet har svage sociale legekompetencer, er det svært for barnet at byde ind med noget. Den pædagogiske medarbejder må tage ansvar for barnets sociale erfaringsdannelse ved at sikre sig, at barnet kan byde ind med noget i legen – hvordan skal barnet for eksempel kunne indgå i en mekanikerleg, hvis det ikke ved hvad en mekaniker laver? I nogle børnehuse anvendes legemanuskripter, hvor der er ideer til hvad børnene kan sige – byde ind med osv. De voksne siger f.eks. aldrig til barnet; "du kan gå hen og spørge om du må være med", men siger måske i stedet til barnet "Prøv at forslå dem at du kan være naboen" eller hvad der nu passer ind i børnenes legebetødning. Ligeledes kan den voksne hjælpe barnet med observationer af, hvad der sker i

Der vil være nogle børn, der bliver toneangivende, nogle børn, der bliver populære og nogle børn, der får en mere perifer position i børnegruppen. Et menneskes handleevne vil altid hænge sammen med dets muligheder for at handle i en given kontekst. Hvis man ikke lukkes ind i en børnegruppe, kan man have nok så gode sociale færdigheder, uden at det lykkes én at blive en del af gruppen. Det er derfor vigtigt, at den pædagogiske medarbejder er opmærksom på dette og hjælper børnene, så roller og positioner ikke bliver fastlåste til skade for alle børnene, men i stedet bliver fleksible, så alle børn har mulighed for deltagelse og indflydelse i legen.

Den voksne kan også give inspiration til børnenes leg, fx gennem at læse historier. Pædagogen har således



legens betydninger for børnene og sammen med barnet

 *To studier viser samstemmende, at børns relationer forandrer sig alt efter hvilken kontekst børnene befinder sig i. Et barn, der har en mere perifer position i én børnegruppe, behøver ikke få det i en anden<sup>30</sup>.*

<sup>30</sup> Bakspejlet '12; Børn kravler op og ned ad den social rangstige, s. 40



finde frem til, hvad barnet kan tilbyde at gå ind i legen med.



»At være i legen handler om at turde stå et sted, hvor man ikke nødvendigvis ved, hvad der vil ske. De, der vil styre hele tiden, kan ikke være med. Legen er et åbent rum af øjeblikke, der hele tiden ændrer sig. Legen er defineret ved, at den er deltagerdrevet, at den bliver formet af dem, der leger med,« siger **Hel-le Marie Skovbjerg**<sup>31</sup>



Hvis børn i vuggestue/dagpleje har svage sociale legekompetencer, viser forskningen, at pædagogisk tilgang med fokus på dialogiske relationer og gensidighed udvikler barnets social læringsforståelse. Forskningsresultaterne peger på især tre faktorer som vuggestuen/dagplejens fokus skal rettes mod: Samspil præget af sensitivitet, responsivitet og lydhørhed fra det pædagogiske personales side; etablering af et roligt og stressfrit miljø med et minimum af situationer, hvor barnet ikke selv har kontrol over hændelserne eller mangler støtte fra det pædagogiske personale; Pædagogisk personale, der forstår konsekvenserne af deres handlinger og den indflydelse, de har på børnenes udvikling.<sup>32</sup>

<sup>31</sup>Artikel "Børn og Unge" august 2018

<sup>32</sup>[https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-06/Laering%20for%200-2-arig\\_forskningsoversigt.pdf](https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-06/Laering%20for%200-2-arig_forskningsoversigt.pdf)



# Pædagogisk Læringsmiljø



**I Mariagerfjord Kommune skal voksne tage ansvar for, at tilbyde læringsmiljøer der give alle børn mulighed for deltagelse i betydningsfulde fællesskaber.**

**Et godt læringsmiljø kan skabes alle steder. Men forskning viser, at bestemte faktorer skal være til stede for at skabe det.**



Med udgangspunktet i en systemisk forståelse af læring og kontekst, er det netop en pointe i sig selv, at læring sker i en kontekst. Barnet er for eksempel i et dagplejehjem med andre børn og en dagplejer. Både det der er (konteksten) og det der sker (handlingen), udgør tilsammen læringsmiljøet. Det, der gør læringsmiljøet pædagogisk, er den pædagogiske intention eller målsætning, der udgør den forståelsesmæssige ramme.



I dagtilbudslovens formålsparagraf står der, at børns trivsel, udvikling og dannelse skal ske gennem trygge og pædagogiske læringsmiljøer.



## Individ perspektiv

Barnets oplevelse i de kontekster det indgår i, samt dets oplevelse af de rammer det pædagogiske personale tilbyder.



## Gruppe perspektiv

Et pædagogisk læringsmiljø er den kontekst, barnet er i. Konteksten udgøres derfor af de aktører og fysiske rum og artefakter, man bevæger sig i.



## Organisations perspektiv

Dette er de strukturer, der danner rammerne om læringsmiljøet, og ledelsens arbejde med netop disse rammer:

Håndteringen af strukturer og ressourcer.

Forskning, der har undersøgt læringsmiljøets betydning for børns socioemotionelle og sproglige udvikling, viser, at udviklingen understøttes af interaktioner med lydhøre og anerkendende voksne, hvor voksne samtidig organiserer og udnytter både planlagte og spontane læringsituationer til at udfordre det enkelte barn kognitivt og sprogligt. Hermed udfolder den voksne barnets læringspotentiale<sup>33</sup>.



<sup>33</sup>fx Pianta et al., 2009; Justice, Mashburn, Hamre & Pianta, 2008; Sylva 2013. Fra evalueringen af "fremtidens dagtilbud"



*"Jeg ser læringsmiljøer som perler på en snor. Et læringsmiljø har en begyndelse, en midte og en slutning. I enhver kontekst er der noget børnene lærer.*

*Om morgenen lærer de for eksempel at sige farvel til deres forældre, og derefter lærer de, hvordan de finder noget at lave eller nogen at lege med" forklarer Ida Korndrup og peger på, at "pædagogiske kontekster" er et mere dækkende begreb end læringsmiljøer.*

Etablering af læringsmiljøer, der har kvalitet for alle børn over hele dagen, kræver således god dømmekraft af personalet. Pædagogen skal være metodeansvarlig og skal kunne redegøre for de valg, der er truffet i forhold til de metoder og fremgangsmåder der valgt. Dette kræver professionel dømmekraft i komplekse sociale systemer.<sup>34</sup>

Dømmekraften bygger på reflekteret brug af strategier og informeres af evidens og erfaring. At blive informeret af evidens og erfaring betyder, at den pædagogiske medarbejder altid observerer i nuet og ser de signaler barnet sender og medarbejderen hurtigt kobler det til de erfaringer, som har lagret i dennes pædagogiske habitus. Den medarbejder der udøver dømmekraft, er i stand til at kombinere almen viden med den konkrete, komplekse situation. Medarbejderen vælger blandt de metoder og fremgangsmåder, der sandsynligvis virker bedst. Virker de ikke som forventet, må man naturligvis vælge andre fremgangsmåder. Den pædagogiske medarbejder udøver konstant professionel dømmekraft i sit arbejde med



at skabe trivsel, udvikling og læring hos barnet.

Det enkelte barn har således brug for at blive udfor-



*I forskningsprojektet "Læring for Alle" <sup>35</sup>definerede forskerne nogle faktorer eller indikatorer på kvalitet i læringsmiljøerne. De første to er altafgørende.*

1. *Børns mulighed for at skabe relationer med andre børn. Når man spørger børn, så er det de andre børn, der betyder mest. Børn lærer sammen med andre. Alle processer, som børnene gennemgår, er rettet mod at finde nogen at være sammen med og lege med. Så børn skal have mulighed for at skabe relationer til hinanden.*
2. *Børns relationer til de professionelle. Meget forskning peger på, at en af de vigtigste faktorer er, at de voksne er nærværende og indgår i relationer med børnene. At de voksne har forståelse for, hvad børnene er i gang med at lære sig at*

*mestre. Børn prøver hele tiden at blive bedre til hvad end, de er i. De voksne skal være gode til at sætte rammer om deres læring.*

3. *Det pædagogiske personale har viden om børn og deres udvikling samt viden om og kompetence til at afdække egen praksis Personalet har mulighed for selv at observere og reflektere over de læringsmiljøer, institutionen rummer. Dette skal understøttes fagligt af ledelsen og være en integreret del af den pædagogiske praksis.*
4. *At rammerne er til stede for at skabe gode læringsmiljøer. Der er brug for gode læringsmiljøer med mulighed for differentieret deltagelse. Det forudsætter videndeling på tværs af institutionen og samarbejde om alle børnene.*

<sup>34</sup>A. Hargreaves of M. Fullan (2016) Professional capital; Dafolo

<sup>35</sup> Ida Kondrup; Forsker, PH.D. på UCC. Leder af projektet "Læring for alle" (2013-2016), hvor forskere, pædagoger og børn sammen skabte viden. Bl.a. om hvad der fremmer og hæmmer gode læringsmiljøer i dagtilbud.



**Vygotsky<sup>36</sup>** anvender begrebet "nærmeste udviklingszone". Kort fortalt er denne zone forskellen på det, barnet selv kan klare og det, barnet behøver hjælp til af andre. I denne zone ligger barnets næste udviklingspotentiale. Dermed kan man skelne mellem barnets faktiske udviklingsniveau; altså det barnet kan klare og forstå selv, og barnets umiddelbare eller potentielle udviklingsniveau. Det sidste er også noget barnet kan klare, men det behøver hjælp, vejledning eller assistance fra en anden person. Her bruger Vygotsky en metafor om at bygge stillads rundt om processen. Han var optaget af, at den voksnes intervention ikke måtte være invaderende eller overstyrende. Det er barnet, som skal gøre erfaringen med støtte fra den voksne.

dret der, hvor barnet er i forhold til dets faktiske udviklingsniveau. Det er derfor vigtigt, at de voksne har fokus på, hvordan de bedst understøtter det enkelte barns evner og udviklingsmuligheder, og hvordan de inklude-



Undersøgelser har afdækket 3 forskellige positioner, som pædagogiske medarbejdere indtager i læringsrummet, som understøtter det Vygotsky omtaler som nærmeste udviklingszone.

De tre positioner er oprindeligt udledt af den engelske sociolog og lingvist **Basil Bernsteins**.<sup>37</sup>

De tre positioner er:

1. den instruerende, den der går foran og viser vej (voksenskab/styret læring),
2. den nysgerrige, der stiller sig ved siden af og er undrende, undersøgende og medskabende i processen (voksenstøttet læringsrum), og
3. den observerende, der vurderer hvornår man måske kan trække sig ud og stille sig bagved.

<sup>36</sup> Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934), russisk psykolog. <https://www.paedagogen.dk/artikler/vygotsky-en-kort-indfoering-16659/>

<sup>37</sup> Pædagogik, diskurs og magt (Bernstein, 2001)

## Didaktiske overvejelser



I dagtilbudsloven nævnes at både vokseninitierede aktiviteter og børneinitierede aktiviteter skal være en del af dagtilbuddene og at rutinerne også er aktiviteter, der rummer erfaringsdannelse og læring.

En god organisering af pædagogiske aktiviteter understøtter børns udvikling, læring og trivsel. De pædagogiske aktiviteter, såvel de børneinitierede som de vokseninitierede, er bærende elementer i det systematisk reflekterede arbejde med dagtilbuddets pædagogiske mål, hvor den *aktuelle* børnegruppes behov altid skal være udgangspunktet.

Organisering af pædagogiske aktiviteter handler bl.a. om at:

- Holde sig for øje, at *alle* elementer/øjeblikke i løbet af dagen er en potentiel pædagogisk aktivitet, og at læring og udvikling sker i en vekslen mellem planlagte aktiviteter, spontant opståede situationer, leg, kreative aktiviteter og rutinesituationer i hverdagspraksis.
- Se børn som medskabere af egen læring og udvikling i fællesskaber og inden for rammer, som personalet er ansvarligt for, og være klar til at ændre organiseringen i aktiviteterne ud fra den *aktuelle* børnegruppes behov og interesse
- Se potentialet i pædagogisk systematik og refleksion i forbindelse med de pædagogiske aktiviteter. En refleksion der udspringer af pædagogen som observerende og nysgerrig.

En god organisering af de pædagogiske aktiviteter indebærer en reflekteret tilgang til, hvordan der arbejdes med den pædagogiske praksis i dagtilbuddet. I organiseringen af og refleksionen over de pædagogiske aktiviteter i dagtilbuddet er der mange elementer i spil, hvor børnenes behov og de pædagogiske intentioner og mål er den røde tråd i arbejdet.

En central pointe er, at den pædagogiske medarbejder arbejder med at forholde sig til didaktiske grundspørgsmål – formål, mål, indhold, udviklings- og læreprocesser, organisering, evaluering og dokumentation – er tæt knyttet til refleksion i det didaktiske arbejde. Den pædagogiske

medarbejder planlægger og gennemfører aktiviteter ud fra faglige overvejelser og intentionelle mål. Med baggrund i medarbejderens faglige viden og erfaring, vil den pædagogiske medarbejder noget særligt med børn, både i den konkrete situation og på sigt. Det vil sige, at det bestemt ikke er ligegyldigt, hvad den pædagogiske medarbejder har for med børnene, da medarbejderen både arbejder ud fra nogle kortsigtede mål og ud fra et mere langsigtet dannelsesperspektiv. Dette arbejde kan foregå mere eller mindre bevidst reflekteret.<sup>38</sup>

Den didaktiske forholden sig til den pædagogiske praksis, skal tage udgangspunkt i barnets perspektiv – både et udefra- og et indefra perspektiv. Med andre ord skal de didaktiske overvejelser sættet ind i et metaperspektiv.

### Didaktik

"Ordet didaktik kommer af det græske ord didaskein, der betyder at undervise. I danske dagtilbud anlægges et bredt perspektiv på didaktik, som også indebærer en omsorgsdimension. Didaktik i dagtilbud kan derfor defineres som alle former for intentionel og reflekteret omsorg og opdragelse og aktivitetsforløb, der skal understøtte børns trivsel, læring, udvikling og dannelse. Det handler om at skabe et fællesskab med børn, at skabe betingelser for, at børn kan tilegne sig eller konstruere kundskaber og færdigheder, normer, indstillinger og nye handlemåder. Disse aktiviteter indgår på niveau med de omsorgsprægede aktiviteter og samværsformer. Derfor kan dagtilbud-





det karakteriseres med begrebet *educare*".<sup>39</sup>

Didaktik er overvejelser og planlægning af hvordan man skaber *læringsmiljøer og - situationer*. Hvis man f.eks. vil lære barnet at  $1+1=2$ , så er de didaktiske overvejelser *hvordan* man vil lære barnet, at  $1+1=2$ .

*Læring* som det forstås i denne sammenhæng, er med udgangspunkt i forståelsen af *konstruktivisme*. Denne forståelse tager udgangspunkt i, at den, der skal lære noget, selv aktivt tilegner sig viden. Her er den sociale interaktion et vigtigt element i konstruktionen af personlig viden. Med personlig viden menes der netop det, at den viden det enkelte individ får ud af læringsituationen, er personlig. Den adskiller sig fra de andres. Dette sker gennem den individuelle fortolkning af den sociale interaktion som er læringsituationen. Dette er til forskel fra det ældre syn på læring, hvor man formodede, at barnet fik den læring man 'gav'. At tage dette perspektiv bety-

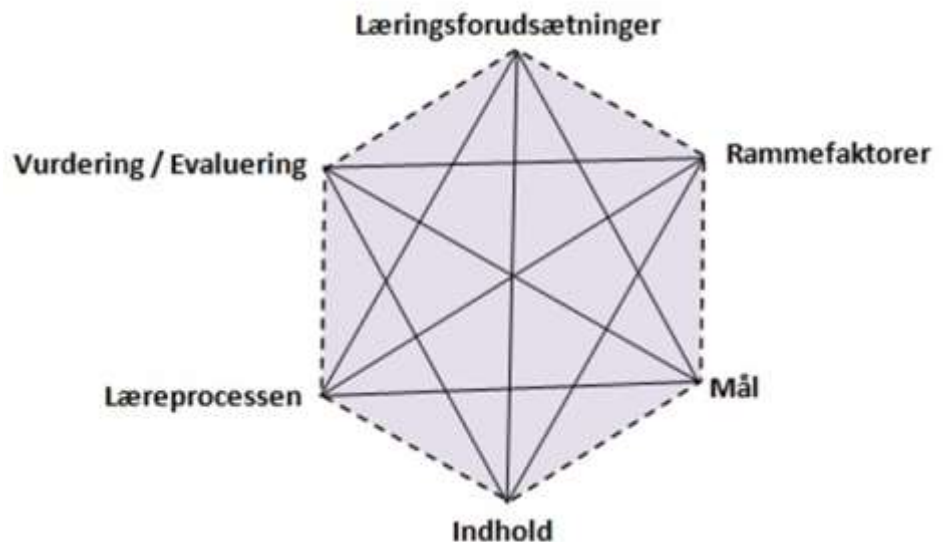
der således også, at man ikke kan fortælle om *én rigtig måde* at lære nogen noget på. I stedet må man forholde sig til de (særlige) omstændigheder der er for hvert enkelt barn og den aktuelle børnegruppe. Disse skal være en del af de didaktiske overvejelser, der ligger bag de aktiviteter man udfører.

De didaktiske overvejelser bør man forholde sig til som *heterarkiske* og ikke hierarkiske, som det så ofte bliver gjort. Hierarkisk betyder, at man ser elementerne som en trappe, hvor et trin fører til det næste og så fremdeles. Heterarkisk er en *horisontal selvorganisering mellem gensidigt afhængige funktioner*.

Dette er illustreret i nedenstående relationsdidaktiske model af **Hiim og Hippe**:

Hovedpointen i den heterarkiske forståelse er, at de forskellige elementer er gensidigt afhængige og gensidigt påvirkende. Dette billedliggør Fredens som følgende:

Hvis vi ændrer på læreprocesserne, så ændrer vi også på mål, indhold osv. Hvis vi ændrer indholdet,



så ændrer vi også på læreprocesser, mål osv. Denne forståelse af tilgangen til de didaktiske overvejelser kan få en afgørende betydning for, hvordan vi former aktiviteterne for og sammen med børnene. Det skær-



*"Se på modellen som et edderkoppespind. Træk i en af trådene og forestil dig, hvordan du omformer hele figuren. Bevægelser ét sted påvirker alle elementerne"* (Fredens 2014).

<sup>38</sup> T.H.Mortensen (2017; pædagogiske miljøer og aktiviteter; akademisk forlag.

<sup>39</sup> Fra materiale fra "Fremtidens Dagtilbud"; Fremtidens\_Dagtilbud\_Vejledning\_BASIS

per eksempelvis opmærksomheden på, at det enkelte barns læringsforudsætninger har betydning for, hvordan vi udvikler indhold og metode. Hermed bliver vi også opmærksomme på, at børn lærer forskelligt, på forskellige tidspunkter og forskelligt med forskellige mennesker.

### **Indhold**

Indhold handler om, hvilken aktivitet der skal sættes i værk. Dette er med andre ord *hvad man konkret laver*. En aktivitet kan godt indeholde flere forskellige mål, hvor der både er sociale læringsmål samt mål for læring af konkret viden.

### **Mål**

Mål handler om, hvad man gerne vil opnå både på kort- og på langt sigt. Formuleringen af et mål er afgørende for, hvordan man tilrettelægger de andre elementer. Her er det væsentligt at forholde sig til, at man skal have en ens forståelse af de mål der lægges for barnet. Her er det også vigtigt, at kunne arbejde med løbende at revurdere, om man har lagt de rette mål, således at man konstant ser muligheden for at udvikle målene, så de er i sammenhæng med processen.

### **Vurdering/evaluering**

Vurdering/evaluering handler om, at man *løbende* evaluerer på, hvorvidt processen fungerer optimalt. Her handler det om både at spørge om, hvad status er, og om man med den erfaring man har fået op til det nuværende tidspunkt, kan optimere arbejdet fremad. Er man blevet klogere på processen? Kan den forbedres? Er der ting som man fra start har planlagt, der kan planlægges bedre?

### **Læringsforudsætninger**

Dette handler om individets læringsforudsætninger. Dette er i tråd med Vygotskys tænkning om *zonen for nærmeste udvikling*. Når man arbejder med at granske fx barnets læringsforudsætninger, handler det om at man finder ud af, hvor barnet rent udviklingsmæssigt er. Når man sammenholder mål og læringsforudsætninger, vil det også være tydeligt, hvad barnet har behov for at lære for at nå målene. Her må man møde barnet (eller den voksne), hvor det er og så udvikle det. Det er med andre ord en væsentlig bestanddel af processen frem mod målene. Tænkningen om læringsforudsætninger gælder alle de aktører, med hvem man har en intention om at 'udvikle' gennem arbejdet.

### **Rammefaktorer**

Rammefaktorer handler først og fremmest om *kontekst*. Kontekst er den ramme der udgør rummet for læring. Det kan være ude på legepladsen, inde i et grupperum, et besøg i hjemmet osv. Det handler derfor om *hvor man er*. Det handler også om, *hvem man er sammen med*. I denne forbindelse handler det blandt andet om de medarbejdere børnene er sammen med; er det fx tålmodige medarbejdere, der viser nærhed, og som skaber en god stemning?

### **Læreprocesser**

Dette handler om, hvilke fremgangsmåder man skal vælge; hvilke (lære)processer vil forhøje mulighederne for at barnet lærer? Hvis målet f.eks. er, at barnet skal lære at udvide ordforrådet, kan man så trække på noget, der allerede motiverer og interesserer barnet, når man skal det? Skal man tegne med barnet, skal man spille spil, skal man lege rolleleg, skal man sidde med legoklodser? Skal barnet selv sidde med det, eller skal man i høj grad fortælle, imens barnet lytter og ser? Dette tager selvfølgelig udgangspunkt i barnets læringsforudsætninger.

## **Den reflekterende praktiker**

Børns læring og udvikling sker både under de organiserede pædagogiske aktiviteter, i legen og gennem de daglige situationer som at tage tøj på, skifte ble og spise frokost og gennem de korte øjeblikke som før beskrevet.

Forskere taler om "den upåagtede faglighed" med hensyn til det pædagogiske arbejde, der foregår, uden at man nødvendigvis tænker over det, eller til-



lægger det en særlig pædagogisk værdi. Derfor tænker man ikke nødvendigvis over den pædagogik, der er til stede i måden, børnene modtages på om morgenen, eller i måden, måltidet organiseres på. At arbejde bevidst med de daglige rutiner giver mulighed for løbende refleksion over det pædagogiske arbejde.

Pædagogens didaktiske overvejelser bør foregå altid. Både i planlægningen og i gennemførelsen af aktiviteterne.

Didaktik er ikke kun et spørgsmål om planlægning af og refleksion over praksis, det er også et spørgsmål om at handle på en særlig måde i selve situationen. Filosof og professor **Donald Schön** arbejder med begrebet "den reflekterende praktiker", der både reflekterer i praksis og over praksis. Han har udviklet udtrykket "refleksion-i-handling" om den kreative pro-



*"Vi har glemt, at daginstitutioner adskiller sig fra skolen ved, at rutiner ikke er en overgang til noget andet og vigtigere. Rutiner giver tværtimod mulighed for at skabe en tæt kontakt mellem børn og voksne i et meningsfuldt arbejdsfællesskab, hvor alle kan lære lige præcis det, de hver især har brug for. Men det kræver, at personalet bevidst holder fast i at ville noget bestemt med rutinerne"<sup>40</sup>, udtaler forsker **Søren Smidt**.*

*Erfaringerne fra en daginstitution viser, at det kan gøre en forskel at sætte særligt fokus på, at alle daglige situationer er lige vigtige i forhold til børnenes læring og udvikling, og at reflektere over, hvordan de daglige situationer tilrettelægges. Selv om de i forvejen var opmærksomme på det i daginstitutionen, så oplevede det pædagogiske personale at få et fælles sprog for læringspotentialet i de daglige situationer, og de fik fokus på, hvordan de kunne understøtte børns læring og trivsel i de daglige situationer"<sup>41</sup>.*

ces, som pædagoger benytter, når de reflekterer over deres praksis, mens de er i situationen<sup>42</sup>.

Børnegruppens behov flytter sig hele tiden, og det stiller krav til fleksibilitet, når en planlagt aktivitet skal gennemføres.

Den rolle den voksne indtager i alle øjeblikke i prak-

<sup>40</sup> Søren Smidts forskningsprojekt 'Pædagogisk intentionelitet og læreprocesser' har siden 2013 undersøgt, hvordan formål og praksis hænger sammen i pædagogisk arbejde med rutiner i vuggestuer og børnehaver. Forskningen bygger på videooptagelser og interview fra 15 institutioner. Projektet blev afsluttet i 2015.

<sup>41</sup> EVA, organisering af pædagogiske aktiviteter

sis, er med til at præge læringsmiljøet. **Ingrid P. Samuelsson** operer med tre forskellige roller, som den voksne kan have i børns leg: Der er voksne, der ikke blander sig i børns leg. Så er der voksne, der stimulerer børns leg ved at sætte rammer. Og endelig er der voksne, der er med som aktører i legen.

Følgende eksempel fra praksis illustrerer den reflekterende praktiker.

*Børnene hos en dagplejer skal spise frokost. Børnene sidder ved samme bord i køkkenet sammen med dagplejeren. Dagplejeren taler med børnene omkring bordet, mens alle spiser. Stemningen i køkkenet bærer præg af, at både børn og dagplejer er glade og optaget af måltidet og hinanden. En pige hælder vand helt op til kanten af koppen og lidt til. Hun kigger op på dagplejeren, som smiler og siger: "Ja, koppen er fyldt helt op nu". Det prøver flere af børnene omkring bordet nu også at gøre. Dagplejeren taler med børnene om vandet, der flyder ud over kanten af koppen, og hun giver derpå børnene en klud hver, så de kan tørre bordet af."<sup>43</sup>*



<sup>42</sup> T.H.Mortensen (2017; pædagogiske miljøer og aktiviteter; akademisk forlag. S. 217.

<sup>43</sup> T.H.Mortensen s.(2017) s.217



Småbørnsforsker **Ingrid Pramling Samuelsson**, udtaler ”*Man kan ikke planlægge alt i forvejen. Man må også gribe de øjeblikke som opstår*”. Hun kommer med følgende fem bud på, hvad der skal til for at forbinde leg og læring:<sup>44</sup>

- *Dagtilbuddets miljø bør forandre sig, alt efter hvad man arbejder med. Et dagtilbud skal ikke se ud på samme måde måned efter måned. Miljøet bør præges løbende af livet i dagtilbuddet og af de ting, som børn laver og interesserer sig for.*
- *Alle børn skal ikke lære det samme og i de samme grupper. Aktiviteter kan være i stor og små grupper.*
- *Der skal være en rød tråd gennem dagen frem for løsrevne aktiviteter.*
- *Børn har brug for at vide, hvad de skal lære og hvorfor. Tal med børnene om, hvad de laver og lærer.*
- *Voksnes ageren har afgørende betydning for børns udvikling. Børn bliver stimuleret af voksne, der går med i legen.*

## Læringsmiljø

Arbejdet med læringsmiljøet kan illustreres i nedenstående analysemodel fra UCN, med et underlæggende systemisk perspektiv fra vores side:

### Processer

*Dét, der sker.*

Interaktioner og samspil mellem barn/barn



*At skabe helhed mellem leg og læring kræver at de voksne skal lytte, forstå og udfordre børnene i læreprocessen. Det optimale samspil mellem barn og voksne for at frembringe dette er det **Ingrid P. Samuelson** kalder for *det eksplorative samspil*. Det er et samspil, som åbner for børns kreativitet, og som ikke har en præcis, forudbestemt læring som slutpunkt. Det eksplorative eller udforskende samspil kræver meget mere end en traditionel aktivitet, hvor den voksne er styrende. Det kræver, at de voksne udforsker sammen med børnene. **Ingrid P. Samuelson** illustrere det med et eksempel, hvor en pædagog stiller en kasse med knapper frem til børnene og har tænkt, at de skal lave matematikaktivitet, hvor børnene bruger knapperne til regnestykker og sorterer efter størrelser og former. Men børnene overtager knapprojektet og bruger knapperne til at lave tælleremser og danne smukke mønstre. Aktiviteten ændrer sig altså til også at handle om sproglege og æstetik.*

og/eller barn/voksen.

Den voksne stræber efter at være fysisk og psykisk nærværende og at facilitere processer, der understøtter barnets behov, forudsætninger og interesser.



<sup>44</sup> Bakspejlet 16; tema: Legerig læring og lærerig leg. S. 32-35



Man ser på den voksnes rolle i samspillet og undersøger, hvordan han/hun medvirker til at udvikle og/eller begrænse det enkelte barns deltagelse samt trivsel, læring, udvikling og dannelse.

### Børneperspektiv

Hvad er børnenes egne ønsker i dét, der sker.

Børns perspektiver og indflydelse på læringsmiljøerne.

Man ser på, hvordan børns egne ønsker, holdninger og oplevelser kommer til udtryk. Hvordan og i hvilket omfang? Trækker aktørerne omkring barnet på:

1. Børnenes egne ytringer?
2. Aktørernes forsøg på at sætte sig i børnenes sted?
3. Almene teorier om børns trivsel, udvikling og behov?

### Læreplanselementer

Intentionerne med dét, der sker.

Sammenhængen mellem de pædagogiske intentioner og den faktiske pædagogiske praksis. Sammenhæng mellem didaktiske overvejelser og den faktiske praksis.

Man ser på planlægningspraksis: Hvordan bliver indhold, aktiviteter og organisering begrundet? Er planlægning et fælles anliggende, baseret på fælles faglige forståelser, værktøj m.m.?

Hvordan evalueres der, og hvem gør hvad?

### Struktur

Rammerne om dét, der sker

Børnegruppens størrelse og sammensætning

Normering, indretning, materialer og tilgængelighed.

Personalegruppens uddannelse og sammensætning.

Organisering af tid og ressourcer – og fx på hvordan personalet cirkulerer for at kunne være tæt på børnene.

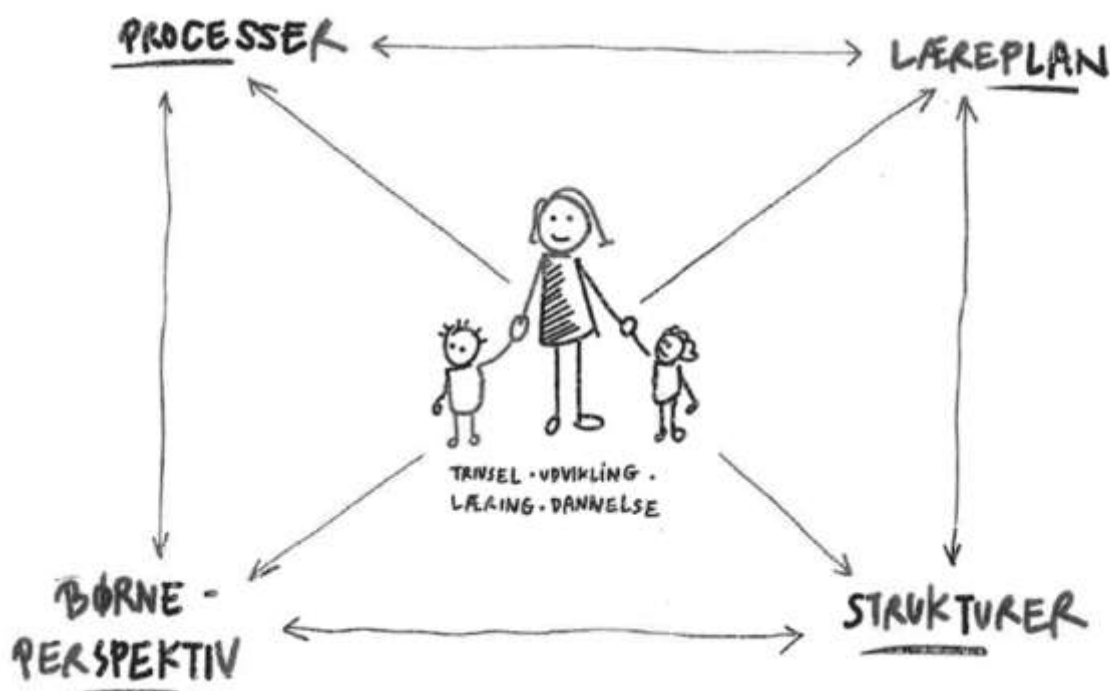
Man ser på institutionens samlede læringsmiljøer og man zoomer ind på udemiljø samt stue- og værkstedsniveau.

### Demokratisk dannelse

"Dagtilbud skal give børn medbestemmelse, medansvar og forståelse for og oplevelse med demokrati. Dagtilbud skal som led heri bidrage til at udvikle børns selvstændighed, evner til at indgå i forpligtende fællesskaber og samhørighed med og integration i det danske samfund."<sup>45</sup>

### Individperspektivet

Demokratisk dannelse er 'aftrykket' af de sociale læringsprocesser individet indgår i. Demokratisk dannelse handler om at værdierne og viden om medbestemmelse, medansvar og forståelse for og oplevelse med demokrati er indlejret i individet. Det handler om den demokratiske grundindstilling barnet får til verden. Dermed er det at arbejde med individet også at arbejde med individets forudsætninger for at indgå i demokratiske fællesskaber.



## Gruppeperspektivet



Den demokratiske dannelse er en social proces i en kontekst. Den demokratiske dannelse sker mellem mennesker, i processer hvor de forholder sig til hinandens forståelse af tingene, og hvor de har oplevelser med, hvordan man lytter til hinandens stemmer, og hvordan fællesskabet rummer forskellighed.



### Organisationsperspektivet

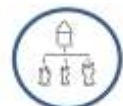
Den demokratiske dannelse sker i de organisatoriske strukturer, vi skaber. Derfor er organisationsperspektivet opmærksomheden på, hvordan man kan understøtte den demokratiske dannelse i dagpleje og daginstitutioner gennem arbejdet med strukturer.

## Demokratisk dannelse gennem arbejdet med læringsmiljø

Den demokratiske dannelse stiller krav til, hvordan pædagogikken sikrer, at alle børn får mulighed for at føle sig som en del af fællesskaber og gives mulighed for medbestemmelse. For at sikre alle børn dette er arbejdet med inklusion en del af den pædagogik, der skal skabe den demokratiske dannelse.



I den nye dagtilbudslov er der også fokus på børn i udsatte positioner og der er i loven en vision om at gode dagtilbud kan gøre en forskel for alle børn og især børn i udsatte positioner. Dette kræver imidlertid, at dagtilbuddene er i stand til at arbejde med en pædagogik der er inkluderende.



Måden hvorpå vi forstår det at arbejde med demokrati, tager afsæt i de perspektiver, der er udfoldet i tidligere afsnit. Det at arbejde med demokrati handler om at skabe og være en del af demokratiske processer både for børn og voksne. Demokrati handler dermed om de kulturelle processer, hvor børn og voksne op-



**I Mariagerfjord anses arbejdet med demokratisk dannelse som grundlæggende for inklusionsarbejdet og for at give alle børn gode muligheder for deltagelse.**

lever at være betydningsfulde aktører i et fællesskab. Det handler om, hvordan de på den ene side oplever selv at få medbestemmelse og medansvar, ligesom det handler om at de får erfaringer med indimellem at

måtte indordne sig fællesskabets præmisser.



At arbejde med det demokratiske læringsmiljø, hvilket man også kunne kalde det inkluderende læringsmiljø - handler om at tage højde for børns forskellige behov og ressourcer i det pædagogiske arbejde. Det at tage udgangspunkt i den aktuelle børnegruppe og benytte metoder og tilgange, som tilgodeser børnenes forudsætninger, er et grundlæggende pædagogisk princip i arbejdet med alle børn. Samtidig med at det pædagogiske arbejde tilpasses det enkelte barn, er det vigtigt med et fælles pædagogisk fundament, som retter sig mod hele børnegruppen. Inklusion handler om at finde den rigtige balance mellem det specifikke og det almene.

Børn får nogle af deres første erfaringsringer med at være en del af et demokratisk fællesskab i deres dagtilbud. Når børn har samtaler (verbale eller kropslige), løser problemer konstruktivt, siger eller viser hvad de mener og øver sig i at udvise empati for andre, udvikler de nogle af de vigtigste demokratiske kompetencer. For helt små børn viser forskningen, at kvaliteten af samspillet mellem barn og voksne er den faktor, der har størst betydning for barnets udvikling og dannelse<sup>46</sup>.

Det påvirker også børn, hvordan de andre børn opfatter dem i fællesskabet. Venskaber er vigtige for, at børn udvikler empati, solidaritet og lærer at bidrage til fællesskabet. Når et barn er en del af et fællesskab, og barnet støttes i at opbygge relationer til andre børn, får barnet også erfaringer med demokrati. Leg er en rigtig vigtig del af denne proces. I legen øver børn sig i at indgå i et demokratisk fællesskab. Leg er derfor en vigtig byggesten i børns demokratiske dannelse. Gennem leg lærer børn fx turtagning, at forhandle om, hvem der skal have hvilke roller, og hvad der skal leges. De lærer i samspil med hinanden at udtrykke, forsvare og diskutere forskellige værdier – fx rettigheder og det at tage hensyn til andre. I legen finder børn også ud af, at deres individuelle interesser nogle gange er i kontrast til fællesskabets interesser. Andre gange står flertallets interesser over mindretallets. På den måde får børnene erfaringer med at indgå i demokratiske forhandlinger. Det er netop i den slags forhandlinger, at børnene får erfaringer med at ytre sig, oplever medbestemmelse, lærer at tilpasse sig og bliver aktive deltagere i dagtilbuddets hverdagsdemokrati.

At arbejde med demokrati i dagpleje og daginstitutioner handler derfor om at arbejde med demokrati på

<sup>45</sup> Dagtilbudsloven §7, stk. 4

<sup>46</sup> Christofersen, M.N. et al (2014). Daginstitutioners betydning for børns udvikling. En forskningsoversigt SFI.

flere forskellige niveauer, hvor de pædagogiske medarbejdere og børn ses som ligeværdige aktører. Forudsætningerne for den demokratiske dannelse er med andre ord indlejret i det pædagogiske læringsmiljø. Det er kulturen mellem børn og voksne, og det er derfor også der, man kan se, om man har skabt en kontekst der er fordrende herfor. Er der fx plads til forskellige normer og værdier? Kan man se, at der bliver lyttet til børns perspektiver og udtryk? Oplever man, at børn er nysgerrige, eksperimenterer og stiller spørgsmål? Hvis børn og voksne gør det sammen, lægger de også de første byggesten til meget vigtige demokratiske kompetencer: Evnen til kritisk tænkning, at lytte til andre og løse problemer på en konstruktiv måde.

Det differentierede fællesskab er en metode, der åb-



*Studier viser, at personalet i dagtilbud lytter til børns perspektiver og giver dem taletid (verbalt eller kropsligt) og respons. Til gengæld er det begrænset, hvor meget medindflydelse børnene reelt har på deres egen hverdag i dagtilbuddet. Der er også stor forskel på, hvor stor indflydelse forskellige børn og børnegrupper har<sup>47</sup>.*

ner op for, at der kan være forskellige deltagelsesarener i form af aktiviteter og fællesskaber i en institution eller dagpleje. Dette er et grundlag, hvorfra forskellighed kan imødekommes, ved at anerkende at individer er forskellige, og derfor kan have forskellige behov og interesser. Dette tager udgangspunkt i ide-

ologien om, at mennesker lærer gennem socialt samvær, og derfor har ret til at være en del af fællesskabet. Dette fordrer endvidere, at man ser problemer, der opstår, som problemer der opstår i fællesskabet. Dette betyder, at det derfor også er i fællesskabet, at problemet skal løses. Heraf er den logiske slutning også, at hvis det er i fællesskabet, at problemet skal løses, skal ressourcerne tilføres fællesskabet.

Når børn tilegner sig kompetencer, får de nye muligheder for at deltage, bidrage og lære i fællesskaber. Derfor er det en væsentlig del af inklusionsopgaven at sikre leg og læring for alle børn. Børn tilegner sig kompetencer – fx sproglige og relationelle – gennem leg og interaktion med andre, og de har en medfødt nysgerrighed over for at udforske deres omverden og håndtere de udfordringer, de møder. Børn er i stand til at udvikle sig på mange områder samtidigt. Derfor skal de tilbydes et bredt stimulerende læringsmiljø. Når børnene får mulighed for at udvikle sig i et læringsmiljø af høj kvalitet, bliver de bedre i stand til at deltage i samfundets læringsfællesskaber. Ser man inklusion i et livslangt perspektiv, er læring i dagtilbud inkluderende både nu og på længere sigt.

<sup>47</sup> EMU 2019, Demokrati og medbestemmelse I børnehøjde.



Det differentierede fællesskab er en måde at anskue dette på. Her indbefatter et fællesskab flere fællesskaber. *"På et overordnet plan, er der noget eller nogen der binder dem sammen, en fælleshed, men fællesheden uddifferentierer sig til en mangfoldighed af accepterede og anerkendte fællesskaber"*<sup>48</sup>

Fysisk inklusion finder sted, når der arbejdes med rummelighed som sikrer barnets ret til at lære og udvikle sig i nærmiljøet uanset deres kognitive, sociale og emotionelle forudsætninger<sup>50</sup>. Det handler om at skabe rummelige institutioner så barnets muligheder for udvikling skabes fysisk i almeninstitutionen i nærmiljøet, frem for en visitering til særlig dagtilbud, som udelukkende er målrettet børn med betydelig og varig funktionsnedsættelse.

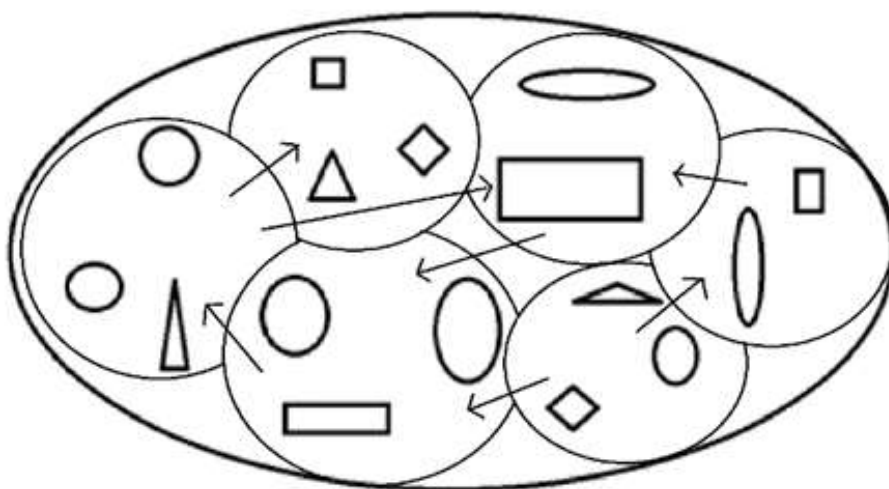
At udvikle demokratiske inkluderende fællesskaber kræver en proaktiv indsats skabt ud fra et metaperspektiv. Det er afgørende, at det pædagogiske personale drøfter, hvordan de kan tilgodese forskellige børns måde at deltage på, når de planlægger aktiviteter, ved at reflekterer over, om de medvirker til at skabe hindringer for nogle børns deltagelse. *Danske studier i dagtilbud peger på, at det pædagogiske personale kan medvirke til at reproducere sociale hierarkier i børnegruppen*<sup>51</sup>. Den proaktive indsats handler også om at udvikle et socialt ansvar og en fleksibilitet i børnegruppen. Eksempelvis ved at give børnene mulighed for at lege med børn, som de ellers ikke leger med og udvikle normer for samvær i dialog med børnene. Det stiller store krav til ledelsen om at udvikle en kultur og tilrettelægge processer, der frem-



mer et analytisk og professionelt blik på børnenes udviklings- og læringsmuligheder og egen praksis.

### **Dialog med børnene fremmer inkluderende læringsmiljøer**

Det er vigtigt for kvaliteten i dagtilbud, at det pædagogiske personale kan udvise en støttende adfærd over for børnene, så de lærer at håndtere udfordrende situationer. I inkluderende læringsmiljøer løses konflikter gennem afstemninger verbalt eller non-verbalt. Det pædagogiske personale anlægger en stil for børnenes sociale adfærd, der i høj grad er præget af samtale med børnene om deres konflikter.



<sup>48</sup> Kornerup i Pedersen 2009

<sup>49</sup> FN's børnekonvention



Man kan skelne mellem tre typer af inklusion i dagtilbud:

- **Fysisk inklusion:** tilstedeværelse i et alment dagtilbud
- **Social inklusion:** samspil, værdi og tilhørsforhold i fællesskaber
- **Læringsmæssig inklusion:** udvikling af læring.

For at der reelt er tale om et inkluderende fællesskab, må alle børn inkluderes i både social og læringsmæssig forstand. Social inklusion finder sted, når barnet er en del af fællesskabet omkring både aktiviteter og venskabelige relationer til andre børn og voksne, og at barnet rent faktisk føler sig som en del af fællesskabet. Når barnet samtidig opnår den læring, som er vigtig for dets udvikling og videre færd i livet, taler man om læringsmæssig inklusion.<sup>50</sup>

### Medarbejderne har en opgave i at udvikle aktiviteter, der tilgodeser og inddrager alle børn

<sup>53</sup>Når der arbejdes med børn og bevægelse i en pædagogisk sammenhæng, er det vigtigt, at have fokus på, at det skal være sjovt, og at alle skal kunne være med. På den måde er der potentiale for, at børnene får en god oplevelse, bevarer deres bevægelsesglæde, og får lyst til at være med en anden gang. Den bedste forudsætning for dette er, at aktiviteterne foregår på et niveau, hvor alle kan være med – også de forsigtige og motorisk usikre børn. Dette kan gøres ved at differentiere aktiviteterne, hvorved de voksne tilbyder børnene at deltage på forskellige måder og flere niveauer. Inden for pædagogisk idræt kaldes det at have en "pædagogisk bagdør". En pædagogisk bagdør giver barnet mulighed for at deltage på det niveau, som passer til barnet, samt at trække sig uden at ødelægge legen eller aktiviteten for de andre børn. En pædagogisk bagdør kan fx være:

- At barnet er hjælper i legen
- At barnet holder en voksen i hånden
- At have flere fangere i en fangeleg, så I undgår at udstille et barn, der har svært ved at fange de andre børn
- At lave en aktivitet som bowling ned ad bakke,

<sup>50</sup> Danmarks Evalueringsinstitut (2014a): Inklusion i dagtilbud – Kortlægning af arbejdet med inklusion i daginstitutioner og dagpleje

<sup>51</sup> Palludan, Charlotte (2007): "Two tones. The core of inequality in Kindergarten?". I: International Journal of Early Childhood, vol. 39, no. 1



I EPPE- studiet<sup>52</sup> viste det sig, at det pædagogiske personale i de mindst velfungerende dagtilbud ikke fulgte op på konflikter og adfærdsproblemer, og i mange tilfælde, blev børnene blot afledt eller bedt om at standse konflikten.

så flere børn har chancer for at ramme

- At sikre at aktiviteten har flere skaleringer, f.eks. at børnene skal trække forskellige størrelse dæk, så der er udfordringer på flere niveauer
- At kigge på er også en måde at deltage på, da barnet observerer, hvad legen/aktiviteten går ud på og derigennem kan spejle bevægelserne, når barnet føler sig tryk.

## Det fysiske rum og læringsmiljø

Det fysiske rum ses i et systemisk perspektiv, som den ramme der påvirker og forandres i samspil med konteksten og individet. Det fysiske rum er ikke statisk men foranderligt.

### Individ perspektiv

Individets perspektiv i det fysiske rum er det enkelte barns individuelle behov for stimuli og/eller afskærmning, barnets behov for forudsigelighed og muligheder for kreative udfoldelser.

### Gruppe perspektiv

Grupperperspektivet på det fysiske rum er selve børne- og voksengruppens interageren og væren i det fysiske rum. Det er mulighederne og begrænsningerne for fællesskabet, og dets behov for plads til at eksperimentere i fx leg og andre aktiviteter.

### Organisatorisk perspektiv

Dette er de ledelsesmæssige og pædagogiske refleksioner over, hvordan den fysiske indretning kan understøtte det pædagogiske læringsmiljø, hvilket indebærer både børn og voksne.

## Pædagogisk refleksion over de fysiske rammer

Flere studier understreger vigtigheden af, at pædagogiske medarbejdere formår at reflektere over og arbejde aktivt med rummenes og genstandenes mulig-

<sup>52</sup> Sylva, Kathy, Edward Melhuish, Pam Sammons, Iram Siraj-Blatchford, Brenda Taggart og Karen Elliot (2003): The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from the Pre-School Period. Institute of Education, University of London and Sure Start

<sup>53</sup> Nedenstående er inspiration fra "Rend og hop" kursusforløb og Grethe Sandholms artikel om "Pædagogen som kropslig kulturformidler"

heder og begrænsninger.

Et studie har særligt fokus på, hvordan der kan arbejdes bevidst med at tilrettelægge og skabe kvalitet i det fysiske miljø i dagtilbud. Studiet har gennem et pædagogisk udviklingsprojekt undersøgt pædagogerens opfattelse af, hvordan ændringer af forskellige rums indretning påvirker børns oplevelser, erfaringer og handlinger. Fx viser studiet, hvordan et rum kan få tilføjet en ny dimension ved at fjerne en sofa eller ved at sætte en ribbevæg op. Studiet viser, at personalets nyfundne forståelse af rummet fik betydning for børnenes indbyrdes relationer, idet de fysiske rammer blev tilrettelagt, så børnene i højere grad kunne lege uforstyrret. Projektet bidrog derudover til, at personalet blev mere opmærksomme på dagtilbuddets implicite regler og normer, og hvordan disse strukturerede hverdagens pædagogiske praksis.



Daglejens og dagtilbuddets fysiske rammer defineres af dets inde- og udemiljø, dvs. bygninger, indretning af indendørs og udendørs rum, interiør samt genstande, legetøj og legeredskaber. Dagtilbuddets fysiske rammer tænkes ofte som en given og



statisk størrelse, men megen forskning peger på de fysiske rammer som en dynamisk størrelse, dvs. rammer, der ændrer sig eller skifter mellem at fungere som ramme for forskellige aktiviteter. Flere studier belyser, hvorledes de fysiske rammer bliver en betydningsfuld strukturel faktor for kvalitet i dagtilbud, og hvordan tilrettelæggelsen af disse kan anvendes aktivt til at strukturere praksis og børns aktiviteter<sup>54</sup>.

**Mariagerfjord vægter fleksibilitet i de fysiske rammers udnyttelse, så de konstant kan indrettes i forhold til understøtning af de behov det enkelte barn og den aktuelle børnegruppe har.**

De fysiske rammer skaber muligheder og begrænsninger for børns aktiviteter i forhold til bevægelses- og udfoldelsesmuligheder samt leg og relationer, hvilket flere studier beskæftiger sig med (Birkeland 2012; Nordtømme 2012; Bergström 2013; Gammelby 2013). Disse studier har fokus på, hvordan dagtilbuddets indretning har indvirkning på børnenes fysiske aktiviteter og bevægelser.

Et af disse studier undersøger valg af udsmykning på dagtilbudsvægge i hhv. Norge og Kina (Birkeland 2012). Studiet viser, hvordan ideer om dannelse implicit formidles gennem valg af udsmykning på væggene. Studiet peger på, at udstillingen af børnenes tegninger i den norske daginstitution fortæller om et dannelsesideal, der lægger vægt på børnenes mulighed for at udtrykke sig og udvikle et selv. Derimod fortæller skilte og instrukser på væggene i den kinesiske daginstitution om et dannelsesideal, hvor børn skal lære gode og hensynfulde vaner samt ansvarlighed over for fællesskabet. Studiet belyser således de subtile måder, hvorpå børn rettes mod bestemte dannelsesidealer, og herved hvordan rummenes indretning får betydning for, hvilke aktiviteter og relationer der kan finde sted.

Et norsk studie peger på, at variation i legemateriale har betydning for børns deltagelsesmuligheder og indbyrdes positionering i leg. For at understøtte børns selvinitierede leg og deltagelsesmuligheder peger studiet på, at rum og steder i dagtilbud bør rumme både traditionelle og fleksible legematerialer. De tra-



**Børne- perspektiv: Et norsk studie har undersøgt børns kropslige og fysiske leg på dagtilbuddets udeareal og konkluderer, at de fleste børn fortrækker at lege udenfor frem for indenfor på grund af indendørsarealets begrænsninger med hensyn til kropslig udfoldelse og stemmebrug.**

ditionelle legematerialer er stærkt kodede materialer som fx togbaner og dukker. De fleksible legematerialer er derimod svagt kodede materialer, hvilket vil sige, at børnene selv har mulighed for at tillægge

<sup>54</sup> Eva; strukturel kvalitet, dagtilbud

dem mening i legen. Det kunne fx være et tæppe, der afgrænser et legeområde. Studiet finder desuden, at særligt de fleksible materialer støtter børnene i at skabe muligheder for enten at gå ind i en leg eller værne om en leg. Derved viser studiet, hvordan det enkelte barns deltagelses- og positioneringsmuligheder varierer med legerummets fysiske indretning. På tilsvarende vis peger et andet studie på, at mindre statiske rum og mere mangfoldige materialer i højere grad inviterer børnene til at tale med hinanden, forhandle det fysiske miljøes muligheder og indgå i kollektive lege.

Dagtilbuds og dagplejens rumlige organisering har betydning for de pædagogiske praksisser i daginstitutionen, dagplejen og legestuen. Dette bekræfter et dansk studie, som uddyber, at samspillet mellem rum og pædagogik skaber regler og normer for, hvordan barnet kan føre sin krop i forskellige rum, fx i forhold til, hvor barnet skal være i ro, og hvor det kan tumle. Studiet peger ydermere på, at det bliver vanskeligere for børn at afkode regler og normer, hvor kravene til, hvordan man skal opføre sig i rummene, ikke er tydeliggjorte. Studiet peger således på, hvordan udformningen af det fysiske miljø bliver en tydelig og vigtig del af børnenes dannelse og deltagelses- og udfoldelsesmuligheder. Kvaliteten af de fysiske rammer har således også at gøre med, i hvilken forstand børnene får mulighed for at få indflydelse på, hvordan de bruger rum og ting både inde og ude.

### ***Uderummet – et vigtigt læringsrum***

Der er forskning der gennem sammenligninger mellem børn fra naturbørnehaver og børn fra andre børnehaver, har målt på, hvordan leg i komplekse områder har betydning for børns fysiske udvikling. Forskningsresultaterne viser ret entydigt, at børn, der leger og opholder sig i komplekse og varierede områder, bliver dygtigere motorisk end børn, der leger i mere standardiserede omgivelser på flade, belagte arealer. Da undersøgelserne er baseret på sammenligninger, er det tilstræbt, at man alene måler på omgivelsernes betydning. Der findes enkelte småstudier, der viser, at det ikke er muligt at optræne børnene med samme effekt, som naturomgivelserne kan bidrage med - at børn, der tilbragte dagen i en almindelig bybørnehave, men gik til gymnastik, bevægelse eller ballet i fritiden, ikke opnåede det samme som børn, der legede dagligt i en stor vild have.



*Naturen er en god bevægelsesarena, og nyere forskning peger på, at der en sammenhæng mellem bevægelse og læring<sup>55</sup>.*



<sup>55</sup> <https://paedagogik.systeme.dk/index.php?id=249>

# Trivsel



I Mariagerfjord handler trivsel om både den psykiske og fysiske sundhed.



*I et systemisk perspektiv er trivsel samstemmigheden mellem det enkelte barns indre forhold og de ydre kontekstuelle forhold.*



## Individ perspektiv

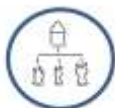
Det enkelte menneskes oplevelse og følelse af sig selv i sin kontekst. Individets egen-oplevelse af sin tilstand: Oplever jeg fx, at jeg kan, det der generelt forventes af mig? Oplever jeg, at jeg udvikler mig?

## Gruppe perspektiv



Trivsel og følelsen heraf kan aldrig adskilles fra den gruppe af mennesker individet indgår i. Følelsen af trivsel hænger dermed også sammen med følelsen af samhørighed i gruppen.

## Organisatoriske perspektiv



I et organisatorisk perspektiv på trivsel handler det om de rammer og forudsætninger vi sætter på arbejdet med trivsel. Fx uddannelsen af medarbejderne, og derigennem – eller i det hele taget – arbejdet med grundperspektiverne i det pædagogiske arbejde.

I dagtilbudslovens formålsparagraf står der bl.a. at dagtilbuddene skal fremme og skabe trivsel for børnene.



Trivsel er oprindeligt et generelt og holistisk sundhedsbegreb, der både ud-



*Ifølge Den Store Danske ordbog, er trivsel et udtryk for et velbefindende, der giver det enkelte menneske følelsen af overskud, gåpåmod, handlekraft og glæde ved livet. Begrebet anvendes hyppigt i vurderingen af børns udvikling, af ældres sociale tilstand eller i forbindelse med vurderingen af en persons gradvise bedring efter sygdom.*

trykker en persons subjektive oplevelse af egen situation og omgivelsernes såkaldt objektive vurdering. I nyere forskning er trivselsbegrebet anvendt som en

karakteristik ved en persons vurdering af sin almene sociale situation, der kan være præget af større eller mindre trivsel.

Følgende fire synsvinkler har været inddraget i forståelse af trivsel:

- 1) en personlighedsorienteret, hvor det vigtige er personens almene tilstand,
- 2) en kognitivt orienteret vinkel, hvor der fokuseres på graden af opfyldelse af personens forventninger,
- 3) en socialpsykologisk tilgang med vægt på personens sociale samspil med omgivelserne og aktive deltagelse, fx med mulighed for indflydelse,
- 4) en sociologisk vinkel, der lægger vægt på trivselsfremmende vilkår, fx med hensyn til materielle forhold og uddannelses- og kulturtilbud.

## Børns trivsel i dagpleje og dagtil-



*I dansk forskning har trivsel især været anvendt af socialpsykologen Eggert Petersen i hans belysning af personers samspil i sociale miljøer. Der inddrages her faktorer som personens oplevelse af sine forventninger og vurdering af mulighederne for at få disse forventninger indfriet i forhold til det omgivende miljø og omsat i konkret handling. Trivsel kan optimeres i et konstruktivt samspil mellem disse faktorer. Derfor er trivsel et personligt aspekt ved tilværelsen, som skabes af erfaringer og mødet med omgivelserne<sup>56</sup>.*

## bud

Når dagplejen og dagtilbuddene skal fremme og skabe trivsel hos børnene, skal de forholde sig til de fire ovenstående synsvinkler på trivsel. Dette fører tilbage på alle de foregående afsnit og hen til arbejdet med de pædagogiske læreplaner. Der er dog en væsentlig forskel i forhold til hvordan det pædagogiske personale indhenter barnets oplevelse af trivsel afhængig af, om barnet har udviklet verbalt sprog eller ej. Mange små børn har ikke et verbalt sprog, men de har masser af sprog med kroppen. God dagpleje- og vuggestuepædagogik er at fange det kropslige udtryk hos børnene og skabe trivslen på baggrund af børnenes motiver, interesser og intentioner. For de yngste børn handler trivsel i særlig grad om den nære relation mellem barnet og den voksne og barneperspekti-

<sup>56</sup> Per Schultz Jørgensen: trivsel i *Den Store Danske*, Gyldendal. Hentet 16. september 2019 fra <http://>





vet. Trivsel for de yngste børn er tæt forbundet med barnets oplevelse af tryghed. Det giver børnene tryghed, at gøre noget af det samme hver dag.

<sup>57</sup> Trivselsbegrebet er behæftet med så stor kompleksitet, at det ikke er muligt at give en simpel opskrift på, hvad god trivselspædagogisk praksis indebærer. Men ifølge lovgivningen forventes det pædagogiske personale at understøtte, at alle børn trives i danske dagtilbud. Det er svært at komme uden om en inddragelse af børns perspektiver i en diskussion af, hvilken betydning pædagoger og andre professionelle voksne har for børns trivsel i dagtilbud. I særdeleshed, fordi trivsel indledningsvis i dette kapitel, defineres som rodfæstet i en grundlæggende subjektiv oplevelse af glæde og tilfredshed i hverdagen – hvilket indebærer, at man er nødt til at spørge dem, det drejer sig om. Dette er helt i overensstemmelse med lovgivningens børnesyn, der betragter børn, som aktører i egen udvikling, og fordrer at de høres i samtlige væsentlige beslutninger, som måtte vedrøre dem.

I flere undersøgelser, hvor børn er blevet spurgt, peger de på en lang række ydre forhold, som for dem at se fører til glæde og tilfredshed i institutionshverdagen. Forhold, som pædagogiske medarbejdere har ansvar for og bør inddrage i de pædagogiske diskussioner af, hvordan børnemiljøet får så gode vilkår som overhovedet muligt. Børnene fortæller om helt konkrete institutionelle rammer, som at der er steder, hvor børn kan lege frit, adgang til natur, vægt på æstetik og farver. Det er dog væsentligt at holde sig for øje, at de interviewede børn altid fortæller med

afsæt i den hverdag, de kender og har erfaringer med. Således kan der kan være flere og mange andre potentielle glædesfremkaldende forhold, som ikke forefindes i en typisk dansk dagtilbudskontekst, og som børnene derfor ikke taler om.

De interviewede børn fortæller ydermere om den store betydning, forholdet til de jævnaldrende kammerater har. Det at have en ven, kunne begå sig socialt, at have lov til at eksperimentere sammen med sine kammerater og balance på kanten af de givne normer eller de kompetencer, man har, fordi det er sjovt og kilder i maven. At være og føle sig som en del af et fællesskab og et medlem af børnegruppen, én som de andre regner med og opsøger i leg –

det forhold synes af langt større betydning end forholdet til de voksne. Det betyder imidlertid ikke, at de voksne i børnehaven ikke er vigtige. Børns trivsel er tæt forbundet med det fællesskab, de voksne sætter rammerne for, hvorfor trivsel ikke kan finde sted uden de voksne. Pædagogiske medarbejdere, som gør deres arbejde godt, er som oxygen i luften, idet trivsel er tæt forbundet med at føle sig som en del af det daglige- eller institutionsfællesskab, de voksne etablerer. Voksne har ansvar for at skabe det rum, hvori børnene har mulighed for at tage aktiv del i det vigtige børnefællesskab. De må se igennem fingre med, at børnene af og til eksperimenterer og sætter sig op mod de voksne, at de søger autonomi og har deres egen dagsorden for det, der skal ske. Børnene selv er ikke særlig opmærksomme på voksnes betydning, så længe de har frihed til at lege, lære, eksperimentere, glædes og udvikle sig side om side med deres jævnaldrende. Det er først i situationer, der rækker ud over det almindelige hverdagsliv, at børnene oplever de har brug for de voksne. Når der opstår konflikter, som ikke umiddelbart kan løses, eller når børn er ulykkelige og ikke føler sig som del af et fællesskab, bliver de anderledes opmærksomme på, at de har brug for voksne til at trøste og løse problemer.<sup>58</sup>

## Direkte eller indirekte trivsel

I dette afsnit bruger vi forskning, der bruger begreberne 'legeonkel', 'læremester', 'hyggetante' og 'ordensmagt'. Vi mener, at forskningsrapporten illustrerer nogle væsentlige grundpointer ift. den rolle den voksne indtager i praksis. Samtidig kan vi godt se, at skyggesiden af at bruge netop disse begreber,

<sup>57</sup> Afsnittet er hentet fra <https://paedagogikidagtilbud.systeme.dk/index.php?id=502>

<sup>58</sup> <https://paedagogikidagtilbud.systeme.dk/index.php?id=502> (Torstenson-ed, 2007)

både kan farve læserens forestilling om praksis, hvor disse positioner ikke er reflekterede (men tilfældige og dermed personligt bårne), og også kan give et indtryk af, at disse roller altid er båret af forskellige personer. Det væsentlige er ligeledes at have for øje, at der netop er tale om *roller*, som den voksne kan indtage. Den voksne kan i vores optik netop godt indtage flere forskellige roller. Vi har valgt at være tro mod forskningens brug af begreberne.

Ifølge de interviewede børnehavebørn opererer især voksne i "legeonkel-rolle" og læremester-rolle til direkte og aktiv skabelse af liv og glædesoplevelser i børnehaven. Glæde er ensbetydende med overvejende positive emotioner. Det er en trivselsindikator, som børnene fortæller om, og som kan aflæses direkte ved at rette opmærksomheden mod børnenes kropssprog, hvis de ikke fortæller det eksplicit.

Voksne i "hyggetante- og ordensmagt-rolle" arbejder derimod ved at skabe trivsel på en mere indirekte facon. Fremfor at kreere aktive glædesoplevelser, har de i stedet øje for eksempelvis tegn på mistrivsel, som de søger at afhjælpe ved at løse konflikter, yde omsorg eller støtte et barn til at gennemføre noget, der er svært. De skaber trivsel ved at arbejde mod en grundlæggende tilfredshed med tingenes tilstand, hvor målet er at påvirke børnene kognitivt mere end deres glæde nu og her. Det kan være ved at sikre en overskuelig hverdag for et barn i kraft af, at der er orden, ro og tryghed omkring det, at sikre, at retfærdigheden sker fyldest, eller at der altid er en voksen, man kan kalde på, hvis behovet opstår. Fælles for alle typer af voksne er, at trivselsarbejdet finder sted i de nære relationer mellem voksne og børn, men også barn og barn imellem.

## Being og becoming

Inden for barndomssociologien var de engelske børneforskere Allison James, Chris Jenks og Alan Prout



**Rasmussen og Smidt<sup>59</sup>** har i en undersøgelse fra 2001 bedt unge voksne om at skrive stille, hvori de beskriver forholdet til deres pædagoger tilbage i børnehavetiden. Nogle af mønstrene fra de unges erindringer kan genfindes i de børneinterviews, der ligger til grund for modellen i nedenstående figur. Også her beretter de unge om skrappe og sure voksne, som har sat sig dybt spor i deres børnehaverindringer. I et andet studie ses noget tilsvarende typisk i situationer, hvor børnene fortæller om episoder med pædagoger, der udøver magt, holder orden og skælder ud – nogle gange endog uretfærdigt, hvilket er forbundet med stor skuffelse og harme fra børnenes side. De unge fortæller tilsvarende mange historier om deres yndlingspædagoger, en betegnelse, som anvendes om en voksen, som de unge har haft nogle særlige varme følelser for, og som derfor står klart i erindringerne. Især voksne af 'legeonkel-typen' betegnes som en yndlingsvoksen af børnene, men deres relation til "Hyggetanten" og "Læremesteren" er også forbundet med varme og positive følelser. Endnu et forhold, som fremhæves i Rasmussen og Smidts materiale er, at de pædagoger, de unge erindrer fra deres børnehaveliv i 1980'erne, aldrig var deltagere i legene, men typisk befandt sig siddende, som skuende opsynsmænd tilsvarende voksne af 'hyggetante-typen' eller 'ordensmagt-typen' i mit materiale. "Hyggetanten" forholder sig afventende, mens børnene leger og træder først til, når der er brug for trøst eller opmuntring. Ordensmagten skuer typisk ud over de legende børn med et forebyggende sigte parat til at gå i aktion, hvis der opstår en form for uorden eller konflikt, som skal redes ud.<sup>60</sup>

(1999) foregangsmænd i forhold til at udbrede et på det tidspunkt nyt barndomsbegreb, der udmærker sig ved at se barnet som 'being' (social aktør) i stedet for 'becoming' (passivt afventende voksenlivet).

Oversat til en dansk kontekst kan det bedst sammenlignes med at tale enten om vel-være, den dimension af trivsel, som opleves nu og her i tæt forbindelse med ens væren som menneske, eller en vel-færds-dimension, som i højere grad signalerer en forestilling om at have det godt og trives på sin videre færd ud i tilværelsen. Velværebegrebet anvendes typisk på individniveau, og velfærdsbegrebet ses typisk i politiske og økonomiske teorier, der formulerer sig om



*Når man betragter dagtilbudsområdet ud fra en being-forståelse, bliver den en betydningsfuld arena for børns sociale relationer og forhandlinger. Barnet ses som værende og kompetent mere end blot på vej videre mod at tilegne sig det, der er væsentlige kompetencer for at indtræde i voksenlivet (Halldén, 2005). Også inden for trivselsforskningen tænkes i en tidskomponent, idet man taler om forskellen mellem child well-being over for well-becoming og derved markerer, at man ikke kun interesserer sig for, hvordan det kommer til at gå barnet på lang sigt, men også for, hvordan det aktuelt er at være barn (Ottosen,*

<sup>59</sup> Kim Rasmussen (lektor på RUC) og Søren Smidt (børneforsker på UCC)  
<sup>60</sup> <https://paedagogikidagtilbud.systime.dk/index.php?id=413>

<sup>61</sup> Børn og Unge i Danmark. Velfærd og trivsel 2010 (sfi.dk).

fremtidsperspektiverne for en befolkningsgruppe.

Pædagogiske medarbejdere i "legeonkel- og hyggetante-rollen" arbejder for trivsel i et *being*-perspektiv, idet de vægter børns trivsel og glædesoplevelser nu og her med afsæt i de aktuelle affekter, som de aflæser af børnenes kroppe og responderer på enten ved at lege og skabe begejstring ad den vej eller ved at støtte, tilbyde følgeskab, anerkende og trøste, når det er nødvendigt. Indsatsen hører til den kategori af pædagogiske aktiviteter, som benævner *den upåagtede faglighed*, idet de er svære at dokumentere og evaluere, men ikke desto mindre af største betydning.

De fire pædagogroller er her indplaceret i en matrix i et forsøg på at anskueliggøre, hvorledes pædagogen indvirker på børns trivsel henholdsvis direkte eller indirekte ved at bringe børnene oplevelser af glæde eller tilfredshed med reference til en positiv psykologisk definition af det følelses-associerede trivselsbegreb.

Endvidere illustrerer modellen, hvordan den trivselspædagogiske indsats kan karakteriseres enten som havende afsæt i et nu og her perspektiv (*being*) eller

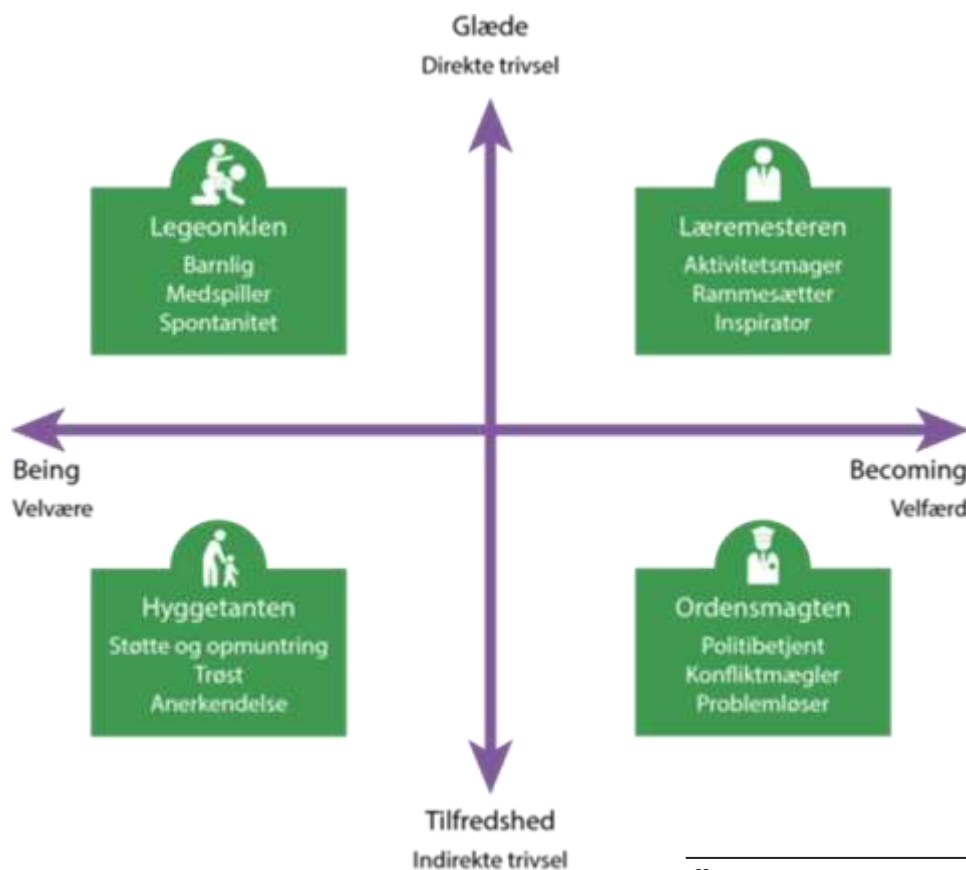


*Den britisk-græske barndomssociolog Theodora Papatheodorou (2010) interesserer sig for, hvilken barndomsforståelse der ligger til grund for forskellige (nationale) læreplaner og de pædagogiske målsætninger i forskellige pædagogiske kulturer og skelner imellem, om kvalitet i dagtilbud defineres ud fra en being - eller en becoming-tænkning. Hvis kvalitet i dagtilbud ses som trivsel og velvære (being), kan den pædagogiske kerneopgave ses som at skabe en frugtbar base, hvor det ressourcestærke, motiverede og lærevillige barn vil trives og udvikle sig harmonisk i samspil med andre hen imod at blive et kompetent, autonomt og robust menneske. Det er eksempelvis tilfældet i den italienske Reggio Emilia-pædagogik, som fremhæver en børnecentret og legebaseret dagtilbudshverdag med samfunds- og kultur-nære lære-oplevelser. Hvis børns ophold i dagtilbud derimod mere ses som en før-skole, hvor målet i sidste ende er at 'blive til noget' (becoming), vægtes individualitet og personlige præstationer med afsæt i en udviklingstænkning, som det eksempelvis ses i England, der har en udtalt politisk-økonomisk interesse og stor fokus på de evner og kompetencer, som man mener er nødvendige, for at morgendagens borger kan tjene til livets ophold og opretholde en fornuftig økonomi.*

et fremtidsrettet perspektiv (*becoming*).<sup>62</sup>

Voksne i "læremester- og ordensmagt-rollen" arbejder i højere grad for trivsel i et *becoming*-perspektiv ved at styre efter nogle på forhånd fastlagte kompetence- eller læringsmål, som barnet skal gøre brug af i fremtiden. Eller ved at sørge for at børnene tilegner sig de fremherskende sociale normer for, hvad der er tilladt eller forbudt, hvordan man gebærder sig, hvis man ikke kan komme overens, hvordan man løser en konflikt. Eller de irettesætter og sørger for, at barnet får sagt undskyld (verbalt eller med et knus), hvis det har gjort noget galt.

Figuren søger via en trivselsmatrix at illustrere pædagogiske medarbejders arbejde med børns trivsel,



<sup>62</sup> Kilde: Koch, A.B. (2015). Pædagogens rolle i mødet med børn: Børneinformerede perspektiver på de voksne i børnehaven

hvor der skelnes mellem *direkte* og *indirekte* trivselsarbejde henholdsvis et *being-* og et *becoming-*perspektiv. De voksnes betydning for børns trivsel kan da ses som bestræbelser på at skabe aktive glædesoplevelser i institutionen med afsæt i børns egne bud på, hvad der gør dem glade – hvad modellen benævner 'direkte trivsel'. Alternativt ved at arbejde for en mere kognitiv oplevelse af tilfredshed, benævnt som 'indirekte trivsel'. Til det sidstnævnte formål vil pædagogiske medarbejdere, der arbejder med trivsel i dagtilbud kunne søge inspiration i Ryff's seks objektive trivselsdimensioner: selv-accept, positive relationer, kompetence, autonomi, mening med livet og personlig vækst.

Voksnes arbejde med at sikre børns trivsel i dagpleje og dagtilbud kan således angribes flerdimensionelt, og en målrettet indsats fordrer, at pædagogiske medarbejdere indledningsvis diskuterer deres trivselsforståelser og de idealforestillinger, som de hver især bringer med sig ind i arbejdet. Én ting er de voksnes forestillinger om, hvad der kendetegner et barn i trivsel, men børnene tillægger muligvis helt andre for-

hold betydning i forhold til at opleve trivsel og glæde i hverdagslivet. De pædagogiske medarbejdere må søge viden om hvert enkelt barns perspektiver på det gode liv i daginstitutionen. Det er væsentligt at holde sig for øje, at trivsel i dagtilbuddet kan understøttes henholdsvis direkte og indirekte, og at trivselsindsatsen kan målrettes enten i et nu-og-her-perspektiv eller i et videre-frem-i-livet-perspektiv.<sup>63</sup>



<sup>63</sup> <http://paedagogikidagtilbud.systeme.dk/index.php?id=502>

# Samarbejde



**I Mariagerfjord kommune arbejdes der med samskabende samarbejde. PLF (professionelle læringsfællesskaber) er valgt som samarbejdsform i Dagtilbud, Skole og Familie.**



*I et systemisk perspektiv er samarbejde mødet mellem forståelsesverdener om et fælles anliggende.*



## Individ perspektivet

Systemer er lukkede, og individets forståelse af 'virkeligheden' er dermed netop *individets forståelse* heraf og ikke en 'eksakt kopi' af virkeligheden<sup>64</sup>. Vi forstår med andre ord ikke verden ens.



## Gruppe perspektivet

I samarbejdet mødes mennesker ud fra de forståelser, de hver i sær har. I gruppeperspektivet er det derfor udgangspunktet, at, da vi har forskellige udgangspunkter i vores forståelse af virkeligheden, må vi være nysgerrige på hinanden, hvis vi gerne vil samarbejde om et fælles anliggende.



## Organisatorisk perspektiv

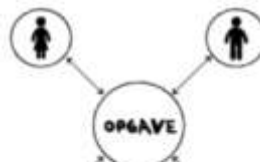
Dette er vores opmærksomhed og prioritering af at arbejde med de rammer og strukturer, der er udgangspunktet for mødet mellem mennesker og deres forskellige forståelser af virkeligheden.

## Samarbejdskultur

Samarbejdskulturer kræver bred enighed om værdier, men de kan også tolerere og til en vis grad aktivt tilskynde uenighed inden for disse grænser. Samarbejdskulturer tromler ikke bare andres dagsorden og formål, men den anerkender at forskellige aktører kan have deres egen dagsorden og forpligtelse. Når der skal opbygges en god samarbejdskultur er det etablering af tillid og relationer man starter med. Når et samarbejde, om f.eks. et nyt barn der starter i dagtilbud, skal opbygges, er det vigtigt at arbejde med at opbygge gensidig tillid og respekt, hvilket ikke bare er noget der sker ved et tilfælde eller totalt spontant. Samarbejdskulturer kan ikke blot være uformelle.

Samarbejdskulturer kræver opmærksomhed i forhold til strukturer og den formelle organisering men med en underliggende styrke fra uformelle relationer, samtaler, interesseyttringer og støtte, som institutionerne ofte skaber over for forældre i den "small talk" der sker i de uformelle møder.<sup>65</sup>

Samarbejdet kan overordnet betragtes på 3 forskellige måder:



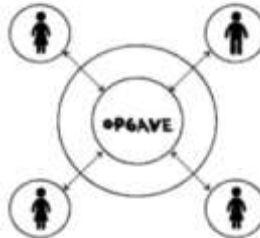
### Det enkle samarbejde

Vi løser opgaven – hver for sig!



### Det koordinerede samarbejde

Vi koordinerer indsatser – men løser dem hver for sig!

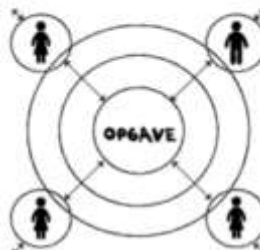


### Det samskabende samarbejde

Vi løser opgaven i dialog og med fælles opgaveforståelse.

Udvikler ideer og metoder sammen.

Arbejder sammen og hver for sig.



Hvilken samarbejds-

form der anvendes

afhænger af samar-

bejdskulturerne og dermed af hvem man samarbei-

der med og hvordan samarbejdet tilrettelægges, men

den samskabende model er den vi skal stræbe efter

og som er implementeret i PLF (professionelle lær-

ingsfællesskaber).

## Forældresamarbejde



**Mariagerfjord Kommune ser forældre som den vigtigste ressource for barnet. Derfor vægter vi forældresamarbejdet meget højt.**

<sup>64</sup> I den systemiske teori bruges begrebet autopoiesis: Den læring vi "modtager", sker på de forudsætninger/præmisser der udgøres af foregående læring.

<sup>65</sup> A. Hargreaves og M. Fullan (2016); Professionel Kapital



Forskningen peger på, at et tæt forældresamarbejde understøtter:

- Barnets tryghed og positive følelser ved dagtilbuddet
- Barnets læring – fx ved, at pædagogisk personale vejleder forældre i, hvordan de kan skabe gode læringsmiljøer i hjemmet.

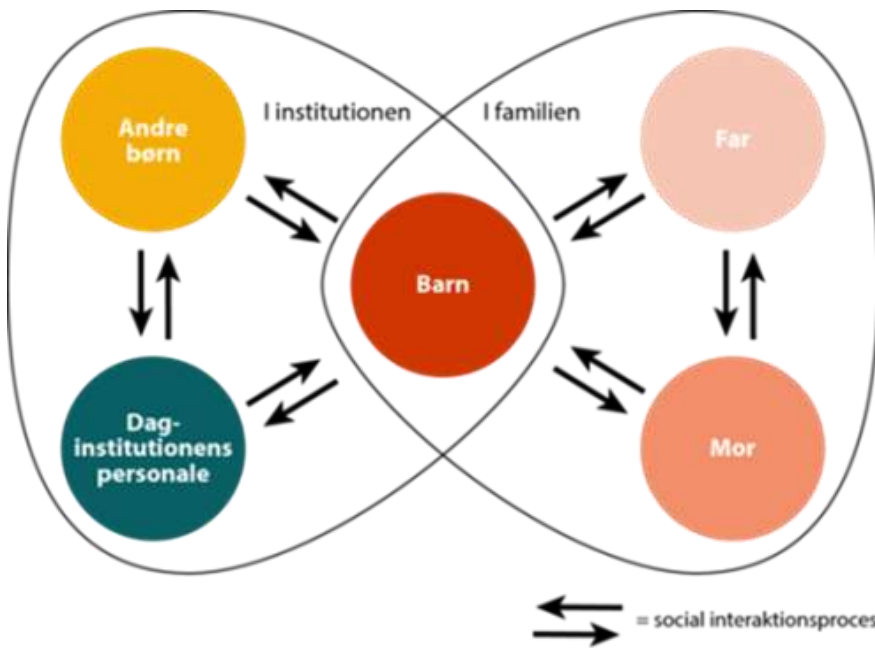
Et velfungerende forældresamarbejde bygger både på forældres og medarbejders behov for indblik i og viden omkring barnets liv i henholdsvis familie og institution, udveksling af information og fælles dialog.<sup>66</sup>

For forældre er det vigtigt, at personalet prioriterer tid til den daglige mundtlige kommunikation med dem omkring deres børn, at personalet udvikler en overgangspædagogik, hvor de hilser om morgenen på både barn og forældre og understøtter dem i at finde en rytme og udvikle ritualer der understøtter barnet i at håndtere de daglige overgange mellem hjem og institution<sup>67</sup>.

I det tidligere afsnit om dannelse, blev Lars Denicks sommerfuglemodel beskrevet, hvor højre side af modellen er familien og hjemmet og venstre side er dagtilbuddet. Det velfungerende forældresamarbejde tager udgangspunkt i barnet som skal

navigere mellem de to socialiseringsarenaer.

Der er en række forskningsresultater, som peger på at etablering af meningsfuldt og gensidigt samarbejde mellem forældre og pædagogisk personale er understøttende for børnenes trivsel og udvikling. Forskningsprojektet EPPSE har undersøgt, hvad der kendetegner kvalitetsdaginstitutioner, og her indgår samarbejdet mellem pædagogisk personale og forældre som et vigtigt parameter for børns trivsel og udvikling. Børnenes udvikling og læring styrkes ved, at forældrene inddrages i forhold til målene for det pædagogiske arbejde. Blandt andet i form af at personalet vejleder forældre i,



I New Zealand har daginstitutionsforsker **Linda Mitchel**<sup>68</sup> og hendes kollegaer undersøgt og udviklet forældresamarbejdet i nogle daginstitutioner og fundet, at et udvidet samarbejde og partnerskab mellem forældre og pædagogisk personale om at skabe trivsel, udvikling og læring hos børnene, ikke alene understøtter børnene, men også bidrager til læring hos forældrene og det pædagogiske personale. Endvidere fik forældrene større forståelse for barnets udvikling og forståelse for vigtigheden af deres egen rolle. De pædagogiske medarbejdere blev mere åbne over for forældrenes perspektiv og blev bedre til at integrere disse perspektiver og blev mere åbne og villige til at afprøve nye veje i det pædagogiske arbejde.

I Danmark har VIDA-projektet<sup>69</sup> (videns baseret indsats over for udsatte børn i dagtilbud) undersøgt effekten af forskellige indsatser i relation til forældreinddragelse i forhold til udsatte børns kompetencetilvækst. Forskningsmæssigt er der imidlertid sået tvivl om, hvorvidt der er grundlag for at hævde, at inddragelse af forældre som samarbejdspartnere i forbindelse med børnenes kompetencetilvækst og læring har stor betydning for børnenes læring. Ligeledes er der forskere der peger på, at store forventninger til forældres deltagelse kan resultere i eksklusion af børn i udsatte positioner, hvis deres forældre ikke kan leve op til kravene om deltagelse. Hvis forældreinddragelse skal have en effekt på børns udvikling, trivsel og læring, forudsætter det, at personalet er i stand til at differentiere forældresamarbejdet og således møde forældrene på de ressourcer de besidder og få dem sat i spil. Personalets evne til at være nysgerrige på hvilke ressourcer der er i familien og hvad forældrene kan bidrage succesfuldt med vil være afgørende.

<sup>66</sup> S.L. Smith, S. Krogh (2015; Forældresamarbejde der virker; Dansk Psykologisk forlag

<sup>67</sup> Forældresamarbejde der virker s.66ff

<sup>68</sup> <https://paedagogikidagtilbud.systime.dk/index.php?id=467>

<sup>69</sup> <https://vidensportal.dk/temaer/Tidlig-indsats/vida-2013-vidensbaseret-indsats-over-for-udsatte-born-i-dagtilbud>

hvordan de som forældre kan støtte børnenes læreprocesser i hjemmet samt fokus på kontinuitet og sammenhæng mellem hjem og dagpleje eller institution.

### **Forskellige former for forældre-**



*Forskellige forskningsprojekter herhjemme har undersøgt forældres perspektiv på forældresamarbejdet og fundet frem til, at forældre generelt har et bredere perspektiv på deres samarbejde med personalet end alene mod børnenes læring. Det gælder også VIDA-projektet, som i sin kvalitative del har fundet frem til at forældre:*

- *Lægger vægt på at få et nærværende, konkret indblik i hverdagen i institutionen*
- *Får bedre mulighed for at forstå deres barn og bidrage til dets udvikling gennem inddragelse i institutionens hverdag*
- *Synes, at det er betydningsfuldt at komme i dialog med andre forældre og gerne ser, at institutionerne støtter dette.*

*I et arbejdspapir fra KL (2013) beskrives med henvisning til en projektgennemgang fra EVA (2008), at der overordnet er to tilgange til inddragelse af forældre:*

- *Med den ene tilgang søger man at ændre forældrenes holdninger og adfærd på en bestemt måde.*
- *Den anden tilgang repræsenterer et mere komplekst syn på forældresamarbejdet med et inddragende aktørperspektiv, og for eksempel fokus på anerkendende dialog og kommunikationsformer.*

### **samarbejde<sup>70</sup>**

I en undersøgelse som EVA lavede om forældresamarbejde viste der sig forskellige former herfor:

*Den fagligt informerende form;* Her er pædagoger retningsgivende for samarbejdet. Både pædagog og forældre er optaget af, hvordan pædagoger med udgangspunkt i deres faglige viden og kendskab til børnenes udtrykte behov og interesser kan vejlede forældrene i at skabe et godt læringsmiljø for børnene derhjemme. Forældrene kan fx få til opgave at hjælpe barnet med at finde en blå ting, en god lyd, et sommerferieminde eller andre ting i hjemmet, som skærper barnets opmærksomhed på et fænomæn, en kategori eller noget andet spændende i verden. Hjemmeopgaven modsvarer typisk emner, som daginstitutionen har sat fokus på i sin hverdag

*Den undersøgende form;* Andre samarbejdssituatio-

ner er base-ret på, at pædagoger og forældre er nysgerrige på hinandens oplevelse af børnenes perspektiver. De udveksler og afstemmer deres forskellige oplevelser af børnene for dermed at nå en fælles forståelse af, hvad der er på spil for dem. Fx tilbyder flere daginstitutioner hjemmebesøg eller legestuer i daginstitutionen forud for barnets institutionsstart. Her er der mulighed for at udveksle viden om og med barnet og hinanden. Afstemningen sker selv-følgelig også efter institutionsstart i den helt almindelige daglige dialog og ved begivenheder som forældremøder, overgang til børnehave eller skolestart osv.

*Den samskabende form;* Her samarbejder forældrene i en periode om i fællesskab at forstå og udforske børnenes perspektiver i deres læringsmiljø. De inspirerer hinanden til at udvikle læringsmiljøet på baggrund af de indsigter og erkendelser, de hver især kan bidrage med, og de påvirker hinandens domæner, dvs. at pædagogerne påvirker, hvad forældrene gør derhjemme, og forældrene påvirker pædagogernes handlinger i daginstitutionen. Det er selvfølgelig også muligt at involvere børnene aktivt i den samskabende form.

## **Inddragelse af lokalsamfundet**



Dagtilbuddet skal i arbejdet med den pædagogiske læreplan overveje, hvordan lokalsamfundet kan inddrages i arbejdet med at skabe stimulerende pædagogiske læringsmiljøer for børn.

Lokalsamfundet er dagplejens, dagtilbuddets og barnets nærmiljø, og det vil variere, hvilke ressourcer der kan bringes i spil i de enkelte lokalsamfund. Forældre i forældrebestyrelsen bor typisk i nærmiljøet. Derfor har de oftest viden om de forskellige tilbud og muligheder, der findes i lokalområdet, og kan inddra-

<sup>70</sup> Inspirations- og refleksionsmateriale fra KL og BUPL

ges i overvejelserne omkring dette samarbejde.

I lokalsamfundet kan dagtilbuddene fx samarbejde med:

- biblioteker
- museer
- idrætstilbud
- musikskoler
- plejehjem
- erhvervslivet
- andre dagtilbud m.m.

Samarbejdet med fx ældre medborgere, skoleelever og andre frivillige i lokalsamfundet kan bidrage til at styrke arbejdet med pædagogiske læringsmiljøer. Nogle besidder måske en særlig viden eller interesse inden for natur, sport eller musik, som dagtilbuddet kan drage nytte af.

Et samarbejde med eventuelle frivillige skal altid have børnenes trivsel, læring, udvikling og dannelse for øje.



## Monofagligt og Tværfagligt samarbejde

Den overordnede hensigt med, at sætte fokus på det tværprofessionelle samarbejde er, at det skal være med til at sikre tidlige og mere helhedsorienterede indsatser – særligt over for samfundets udsatte. Flere forskningsundersøgelser konkluderer, at det er vigtigt med tidlige indsatser<sup>71</sup>. Bl.a. siger James Heckman, Professor i økonomi, at ”de investeringer, man gør tidligt, giver et højt afkast, hvorimod utilstrækkelige investeringer i den tidlige barndom får ganske store omkostninger” (Christoffersen m.fl., 2014 :15). Han siger desuden, at én krone investeret tidligt i et barns liv giver større økonomisk og socialt afkast end én krone investeret sent i barnets liv – eller i voksenlivet.

*I Mariagerfjord Kommune er det besluttet at arbejde med professionelle læringsfællesskaber PLF, hvilket er hensigtsmæssigt i både det monofaglige og det tværfaglige arbejde.*

I PLF arbejdes der med 5 bærende elementer:<sup>72</sup>

- Fælles værdier
- Deprivatisering af praksis
- Samarbejde
- Reflekterende dialoger
- Fokus på elevernes læring.

Modellen er et nyttigt redskab i udviklingen af PLF, og den kan anvendes som en dynamisk model, der understøtter dagtilbuddets og det enkelte tværfaglige samarbejdes udviklingsproces ved kontinuerligt at stille spørgsmål til de enkelte søjler og fundamentet – f.eks.: Hvordan ønsker vi at fokusere på barnets /udvikling/trivsel/læring? Hvordan har vi reflekterende dialoger?

### *Fælles værdier og visioner*

I et professionelt læringsfællesskab udvikles fælles grundlæggende værdier og menneske- og lærings syn, som bygger på et anerkendende, ressourceorienteret udviklings syn – *growth mindset* og *progressionsfokus*. Der opstår således fælles visioner for udvikling af daginstitution af høj kvalitet og den gode understøtning af barnets udvikling.

Der opstår altså opmærksomhed på værdier og visioner i det professionelle læringsfællesskab, når vi bliver optagede af, *hvorfor* vi gør, som vi gør. Vi siger, at vi taler om: *Hvad er det store WHY?*

### *Deprivatisering*

For at blive klogere på vores og hinandens praksis og løbende udvikle metoder, der øger barnets læring og trivsel, er det nødvendigt, at vi åbner op for vores forskellige praksisser og breder vores viden om pædagogisk understøtning ud.

Deprivatisering handler om at dele, vise og være åbne



for hinandens praksis. Lige så vigtigt handler deprivatisering også om at dele ansvaret, selvom hovedansvaret ligger i institutionen og hos familien. Det ikke er *min* private aktivitet, *mine* børn og ene *mit* ansvar. Nej, vi fællesgør ansvaret for barnets læring og trivsel. Og hvis barnet ikke er i trivsel og udvikling, må vi dermed også være fælles om at finde muligheder og indgå i tiltag.

Når der fokuseres på deprivatisering i professionelle læringsfællesskaber, bliver der ofte arbejdet med videoklip, supervision, praksisstudier og fælles planlægning, gennemførelse og evaluering, og der bliver arbejdet med fælles metoder og tilgange.

### *Samarbejde*

PLF handler grundlæggende om udvikling af samarbejde. I et professionelt læringsfællesskab er det gode og givtige samarbejde forudsætningen for, at vi lykkes bedst med den komplekse opgave, det er at lave kvalitets dagtilbud for alle børn.

Ideen om professionelle læringsfællesskaber bygger på den overbevisning, at skal vi lykkes bedst muligt med at skabe trivsel, udvikling og læring for alle børn, skal vi samarbejde omkring det, fordi vi gennem samarbejde øger mængden af viden og muligheder. Når vi udvikler samarbejde i professionelle læringsfællesskaber, fokuserer vi derfor på samarbejdsformer, -strukturer og -flader.

Samarbejde er også uenighed. Uenigheder er vigtige for at skabe udvikling og nye muligheder for læring. Men uenighed kræver også tillid, gode samarbejdsforhold og samarbejdskompetencer. Når vi dykker ned i samarbejdssøjlen vil der være fokus på:

- Hvordan strukturerer vi gode møder?
- Hvordan kommer vi til orde? Hvordan tages beslutninger?
- Og hvordan samarbejder vi bedst tværfagligt og fag-fagligt om den læringsmiljøet og barnet?

### *Reflekterende dialoger*

I det professionelle læringsfællesskab arbejdes bevidst med at skabe refleksion over praksis samt at analysere barnets trivsel og udvikling på baggrund af data. Dette fokus bygger på en forståelse af, at for at udvikle nye handlemuligheder er refleksion over praksis vejen til at få øje på muligheder - og hermed at kunne foretage kvalificerede beslutninger om tiltag.

Når vi reflekterer, stiller vi spørgsmål som:

- Hvad er personalets udfordring?
- Hvad er barnets udfordring?
- Hvad er der på spil?
- Hvorfor lærer barnet (ikke)?
- Hvordan kan det mon være?

I det professionelle læringsfællesskab tager vi os tid til at stille spørgsmålene og være i undersøgelsesfasen, inden vi kommer med de hurtige handle- og løsningsforslag. I et PLF har vi fokus på at give tid til at skubbe refleksion ind mellem problem og løsning. Hertil arbejder vi med forskellige typer af refleksionsværktøjer, analysemodeller og strukturerede dialogformer, der skal understøtte reflekterende dialoger.

### *Fokus på barnets Udvikling/trivsel/læring*

I det professionelle læringsfællesskab er omdrejningspunktet barnets trivsel og udvikling: Hvad har betydning for barnets udvikling og trivsel? Hvad ønsker vi, at barnet skal lære? Hvordan ved vi om, og hvad, børnene hver især lærer? Hvilke læringsprocesser vil vi skabe? Hvad gør vi, når børnene ikke lærer? I dette fokus på læring og læringsmiljøer medbringer vi selvfølgelig også vores viden om, at børn, der ikke trives, heller ikke er i positiv udvikling. Det professionelle læringsfællesskab er - i kraft af løbende dialoger om værdier og visioner - nuancerede omkring, hvad vi forstår ved læring.

### *Fundament - De fem søjler har et fundament*

Fundamentet består af, at der er fastsat tid til at mødes. Der er overordnede rammer for, hvad der skal udvikles, og mødelederen har legitimitet i forhold til at styre processer og samtaler i det professionelle læringsfællesskab. Endelig er det også helt nødvendigt, at der er tillid og ressourcer til at være nysgerrig på at udvikle sin praksis. For et PLF gælder det, at PLF-samarbejdet er præget af nysgerrighed over for egen praksis, at der er en udviklingslyst i forhold til at blive klogere på børnene, på egen praksis og på, hvilken erfaringsdannelse der opstår.

<sup>71</sup> Christoffersen m.fl., 2014

<sup>72</sup> <https://www.via.dk/efter-og-videreuddannelse/inspiration/de-fem-soejler>

## Litteraturliste til Pædagogiske grundperspektiver

### Børneperspektiver

Bae, B. (2003), *På vej i anerkendende retning*. Social kritik 88

Warming, H. (2011), *Børneperspektiver*

### Leg - Børnefællesskaber

Litteraturliste: **Leg – børnefællesskaber**

Johansen, E., Samuelsson, I.P. (2011), *Lærerig leg*

Brinkkjær, U. m.fl (1998), *Pædagogisk faglighed i daginstitutioner*

EVA (2019) tema #17; *Leg for børn*

DPU Aarhus Universitet (2017); Asterix nr. 84 December; Tema: *Tid til trivsel*

Brinkkjær, Bryderup, Hansen, Hviid, Jørgensen, Palludan, Thyssen (1998) *Pædagogisk faglighed i daginstitutioner*

Skovbjerg, H.M., (2018) "Børn og Unge" august

EVA (2017), *Læring for 0-2-årige En oversigt over skandinavisk forskning*. [https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-06/Laering%20for%200-2-arig\\_forskningsoversigt.pdf](https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-06/Laering%20for%200-2-arig_forskningsoversigt.pdf)

### Pædagogisk Læringsmiljø

Pianta et al., 2009; Justice, Mashburn, Hamre & Pianta, 2008; Sylva 2013. Fra evalueringen af "fremtidens dagtilbud" : <https://emu.dk/sites/default/files/2019-04/Forskningsrapport.pdf>

Ida Kondrup;Forsker, PH.D. på UCC. Leder af projektet "Læring for alle" (2013-2016), hvor forskere, pædagoger og børn sammen skabte viden. Bl.a. om hvad der fremmer og hæmmer gode læringsmiljøer i dagtilbud. <https://ucc.dk/magasin/nr-18-oktober-2016/nyt-refleksionsvaerktøj-sætter-fokus-pa-læringsmiljøer>

Hargreaves, A. og Fullan, M. (2016), *Professional capital*

### Didaktiske overvejelser

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

Mortensen, T.H. (2017), *Pædagogiske miljøer og aktiviteter*

Fra materiale fra "Fremtidens dagtilbud"; Fremtidens\_Dagtilbud\_Vejledning\_BASIS; [https://emu.dk/sites/default/files/201904/Fremtidens\\_Dagtilbud\\_Vejledning\\_BASIS\\_Den%20pædagogiske%20ramme.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/201904/Fremtidens_Dagtilbud_Vejledning_BASIS_Den%20pædagogiske%20ramme.pdf)

EVA (2017), *Organisering af pædagogiske aktiviteter*

EVA (2016), Bakspejlet 16. Tema: *Lærerig læring og lærerig leg*

Christofersen, M.N. et al. (2014), *Daginstitutioners betydning for børns udvikling. En forskningsoversigt ved SFI.*

EMU (2019), *Demokrati og medbestemmelse I børnehøjde*

Pedersen, C (red) (2009), *Inklusionens pædagogik – Fællesskab og mangfoldighed i daginstitutionen*

EVA (2014), *Inklusion i dagtilbud – Kortlægning af arbejdet med inklusion i daginstitutioner og dagpleje*

FN's børnekonvention

Palludan, C. (2007), *International Journal of Early Childhood*, vol. 39, no. 1. *Two tones: The core of inequality in Kindergarten?*

Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., og Elliot, K. (2003): *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from the Pre-School Period*

Sandholms, G. i Christensen, T. (2012) *Pædagogisk idræt i vuggestue og børnehave. Pædagogen som kropslig kulturformidler*

Eva; strukturel kvalitet, dagtilbud; <https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/3-strukturelle-forhold-giver-dagtilbud-hoej-kvalitet>

### Trivsel

Antologi ved Hans Reitzels forlag (2019), *Forskning om pædagogisk arbejde i naturen* <https://paedagogik.systeme.dk/index.php?id=249>

Per Schultz Jørgensen: trivsel i Den Store Danske, Gyldendal. Hentet 16. september 2019 fra <http://denstoredanske.dk/index.php?sideId=174442>

Antologi ved Hans Reitzels forlag (2019), *Børns trivsel i dagtilbud* <https://paedagogikidagtilbud.systeme.dk/index.php?id=502>

VIVE (2010) *Børn og Unge i Danmark. Velfærd og trivsel* <https://www.vive.dk/da/udgivelser/boern-og-unge-i-danmark-velfaerd-og-trivsel-2010-4318/>

Koch, A.B. (2015), *Pædagogens rolle I mødet med børn: Børneinformerede perspektiver på de voksne i børnehaven*

### Samarbejde

Hargreaves, A. og Fullan, M. (2016), *Professional Kapital*

Smith, S.L. og Krogh, S. (2015), *Forældresamarbejde der virker*

EMU (2019), *Forældresamarbejde om børneperspektiver i læringsmiljøet* <https://emu.dk/dagtilbud/forskning-og-viden/foraeldresamarbejde-om-borneperspektiver-i-laeringsmiljoet>  
Christoffersen, M. N. mfl. VIVE (2014) *Daginstitutionens betydning for børns udvikling – en forskningsoversigt*

VIA University College <https://www.via.dk/efter-og-videreuddannelse/inspiration/de-fem-soejler>



Dagtilbud  
November 2019



Mariagerfjord  
Kommune