KORT OM

Kultur, æstetik og fællesskab

Viden og inspiration til at arbejde med læreplanstemaet i praksis



BØRNE- OG UNDERVISNINGSMINISTERIET

EVA DANMARKS EVALUERINGSINSTITUT

Indledning	**2**
Kulturelt indtryk og udtryk	**5**
Kultur og fællesskab	**19**
Litteratur	**29**

Bliv inspireret i arbejdet med læreplanstemaerne

Dette hæfte er til dig, der arbejder med pædagogik og udvikling i dagtilbud, eksempelvis som leder, medarbejder eller konsulent. Hæftet er en hjælp til at reflektere over, hvordan du sammen med kollegaer, medarbejdere eller andre kan arbejde videre med børns alsidige, personlige udvikling.

Kultur, æstetik og fællesskab er ét af seks temaer i den styrkede pædagogiske læreplan. Læreplanstemaerne, det fælles pædagogiske grundlag og de pædagogiske mål udgør læreplanen, som dagtilbud skal arbejde inden for. Du kan finde andre materialer om den pædagogiske læreplan på **www.emu.dk/dagtilbud**, som I kan vælge at bruge i arbejdet med at udvikle praksis og realisere læreplanens indhold.

God fornøjelse

Børne- og Undervisningsministeriet
og Danmarks Evalueringsinstitut (EVA)

Indledning

Gennem pædagogiske læringsmiljøer med fokus på kultur, æstetik og fællesskab kan børn opnå en større forståelse for sig selv, for andre og for deres omverden.

Det pædagogiske arbejde med kultur, æstetik og fællesskab har betydning for børns udvikling, læring og dannelse på flere måder. Forskning viser fx, at børns deltagelse i æstetiske praksisser har en positiv betydning for bl.a. deres følelsesmæssige udvikling og faglige læring på sigt. Samtidig har dagtilbuddets kultur, forstået som normer og værdier, betydning for bl.a. børnenes muligheder for at opleve anerkendelse, deltage i fællesskaber og udvikle sig socialt.

Kultur, æstetik og fællesskab er derfor ét ud af seks temaer i den styrkede pædagogiske læreplan. Temaerne definerer forskellige områder af børns trivsel, læring, udvikling og dannelse i det pædagogiske læringsmiljø. Dette hæfte udfolder læreplanstemaet og giver jer viden og inspiration til at arbejde videre med kultur, æstetik og fællesskab.

Kultur er en meningsskabende proces

I hæftet beskriver vi, at kultur skabes, genskabes og forandres i samspil. Det kan være samspil med børn, med voksne og med de genstande, der omgiver os. Det betyder, at kultur er dynamisk, mangfoldig og foranderlig. Kultur er ikke en fast og afgrænset størrelse, men derimod en proces, hvorigennem vi opnår mening, får viden og erfaringer, og hvor vi erkender igennem mødet med andre og vores omverden. Det betyder, at børns *aktive* deltagelse i kulturelle processer – hvad end de handler om æstetik eller fællesskab eller begge dele – har stor betydning. Når børn deltager aktivt, har de mulighed for at føle, sanse og erkende. I børnenes aktive deltagelse finder læring, udvikling og dannelse sted.

Netop børns egne oplevelser og aktive deltagelse er i fokus i de to pædagogiske mål for læreplanstemaet, som er opstillet i den styrkede pædagogiske læreplan. I dette hæfte får I viden og inspiration, der klæder jer på til at arbejde med de to mål. Det handler bl.a. om, hvordan I skaber rammerne for ligeværdige fællesskaber med plads til kulturelle forskelle, og det handler om, hvordan I tilrettelægger et kreativt læringsmiljø, der stimulerer børnenes æstetiske udforskning.

Kultur, æstetik og fællesskab i det pædagogiske læringsmiljø hele dagen

I det pædagogiske grundlag i den styrkede pædagogiske læreplan slås det fast, at det pædagogiske læringsmiljø skal være til stede hele dagen. Kultur, æstetik og fællesskab og de øvrige fem læreplanstemaer udgør forskellige blikke på barnets brede læring, som finder sted hver dag, hele dagen. De fleste situationer i det pædagogiske læringsmiljø rummer potentiale for, at børnene kan udvikle sig inden for flere af de seks temaer på samme tid. Fx kan børnehavegruppen, der bygger huse af pinde i skoven, både gøre sige erfaringer med æstetiske processer, natur og udeliv, og de kan øve sig på samarbejde og sociale kompetencer. Arbejdet med kultur, æstetik og fællesskab kan derfor være en integreret del af hverdagen og hænger i praksis tæt sammen med de andre fem læreplanstemaer.

Den pædagogiske læreplan opstiller to mål for dagtilbuddenes arbejde med kultur, æstetik og fællesskab

1. Det pædagogiske læringsmiljø skal understøtte, at alle børn indgår i ligeværdige og forskellige former for fællesskaber, hvor de oplever egne og andres kulturelle baggrunde, normer, traditioner og værdier.
2. Det pædagogiske læringsmiljø skal understøtte, at alle børn får mange forskellige kulturelle oplevelser, både som tilskuere og aktive deltagere, som stimulerer børnenes engagement, fantasi, kreativitet og nysgerrighed, og at børnene får erfaringer med at anvende forskellige materialer, redskaber og medier.

Kilde: § 13 i bekendtgørelse om pædagogiske mål og indhold i seks læreplanstemaer.

Vidensgrundlag

Materialet udfolder beskrivelsen af temaet kultur, æstetik og fællesskab i den styrkede pædagogiske læreplan. Materialet trækker på en opsamling af forskning fra perioden 2007-2017 om kultur, æstetik og fællesskab i dagtilbud, foretaget af EVA i 2018. Du kan finde begge dele på **www.emu.dk/dagtilbud**. Derudover er materialet blevet til på baggrund af anden forskning og faglitteratur samt bidrag fra forskere og praktikere på et seminar i oktober 2019. Endelig er materialet afprøvet i dagtilbud og blandt pædagogiske konsulenter.

Læsevejledning

Hæftet er struktureret efter to hovedområder af kultur, æstetik og fællesskab, som fremgår i målene og beskrivelsen af læreplanstemaet i den styrkede pædagogiske læreplan[1]:

Kapitel 1: Kulturelt indtryk og udtryk, hvor vi sætter fokus på den del af arbejdet med kultur i dagtilbud, der handler om æstetiske praksisser (koblet til det andet pædagogiske mål).

Kapitel 2: Kultur og fællesskab, hvor vi sætter fokus på kulturens betydning for at skabe stærke fællesskaber med deltagelsesmuligheder for alle børn (koblet til det første pædagogiske mål).

Hvert kapitel består af to afsnit, som sætter fokus på, hvorfor kapitlets emne er betydningsfuldt for børns trivsel, læring, udvikling og dannelse, samt hvordan man tilrettelægger et pædagogisk læringsmiljø med fokus på emnet. Hvert kapitel afsluttes med et dialogkort, som fx kan bruges som udgangspunkt for en faglig dialog på personalemødet.

Vælg de kapitler eller afsnit ud, der har relevans for jer, og brug dialogkortenes refleksionsspørgsmål i forhold til jeres eget arbejde med kultur, æstetik og fællesskab.

[1] I bilag til bekendtgørelse om pædagogiske mål og indhold i seks læreplanstemaer.

EMNE

1



Kulturelt indtryk og udtryk

Når børn oplever og bearbejder æstetiske indtryk og eksperimenterer med æstetiske udtryk, har de mulighed for at udvikle identitet, kreativitet og livskraft og for at lære om sig selv, om andre og om verden. Dagtilbuddets arbejde med æstetiske praksisser understøtter kort sagt børnenes dannelse.

Gennem to afsnit stiller vi skarpt på, hvad æstetik og æstetisk praksis er i en dagtilbudssammenhæng, hvorfor det er værdifuldt at arbejde med, og hvordan det pædagogiske læringsmiljø kan tilrettelægges for at understøtte alle børns deltagelse i æstetiske praksisser:

A Betydningen af børns møde med æstetik i dagtilbud

B Det pædagogiske arbejde med æstetiske praksisser

A Betydningen af børns møde med æstetik i dagtilbud

Æstetiske praksisser er en særdeles god ramme for flere dele af børns læring, udvikling og dannelse, fordi "børn erobrer verden gennem kroppen, sanserne og fantasien" (Hansen, 2017, s. 13). I æstetiske praksisser er netop den sansende og følende krop i spil, og fantasi og kreativitet kan udfolde sig. Gennem æstetiske praksisser lærer børn om sig selv, om sociale samspil og om verden. De har mulighed for at bearbejde indtryk, fortolke og eksperimentere.

Æstetik er både kunst og hverdag

Man kan skelne mellem to overordnede forståelser af, hvad æstetik er i den pædagogiske litteratur (se fx Jensen, 2019; Kjær, 2019; Fink-Jensen, 1998; Sørensen, 2019):

1. **En smal forståelse – æstetik i kunsten**
   Med en smal forståelse dækker æstetik over formsprog, som man almindeligvis vil betragte som kunst: maleri, dans, musik, drama etc. Æstetik er her en menneskeskabt, symbolsk form, som rummer en fortolkning af virkeligheden og dermed fortæller noget, der rækker ud over formen selv (Jensen, 2019; Sørensen, 2019; Koumaditis, 2019). Det kan fx være en sang, som med sin tekst og melodi kommunikerer triste følelser. Børns leg er også en æstetisk praksis med en smal æstetikforståelse, idet legen fortolker virkeligheden og er en symbolsk udtryksform (Mouritsen, 1998).

2. **En bred forståelse – æstetik i hverdagen**
   Med en bredere forståelse af æstetik kan ethvert fænomen i hverdagen give anledning til æstetiske oplevelser. Æstetik forstås som det at erkende noget gennem en sansemæssig oplevelse (Jensen, 2019; Spang Olsen, 2017) eller som det at føle noget i relation til den måde, fænomener i vores omverden fremtræder på (Baumann, 2017). Hverdagshandlinger som at binde sit snørebånd eller hælde mad op på tallerkenen kan potentielt være æstetiske praksisser. Gennem fingrenes berøring med snørebåndet fornemmer barnet sig selv, sin krop og sin egen handlekraft.

De to forståelser er ikke gensidigt udelukkende og er begge relevante i en dagtilbudssammenhæng. Den første forståelse peger på, at børn skal have mulighed for at indgå i æstetiske praksisser om forskellige kunstarter. Med den anden forståelse kan det pædagogiske personale understøtte børns æstetiske oplevelser og erkendelser i hverdagen ved at gå til eller fortolke hverdagsfænomener med en æstetisk opmærksomhed, fx når dagplejeren guider børnene i at smage og fornemme tekstur i forskellige madvarer, eller når et barn og en pædagog sammen betragter regndråbernes vej ned ad vinduesruden.



Børns deltagelse i æstetisk praksis har en positiv betydning for deres trivsel, læring, udvikling og dannelse

Når børn indgår i æstetiske praksisser, har det en positiv betydning for flere dele af deres læring, udvikling og dannelse, dokumenterer en del forskning (Sommer, 2015; Winner & Cooper, 2000). Fx finder musikpsykologisk forskning, at det at beskæftige sig med musik har positive effekter på ikkemusikalske læringsområder såsom sprog, læsning, matematik og sociale kompetencer (Burgård, 2019). Det ser også ud til, at musikaktiviteter har en positiv effekt på børns følelsesmæssige udvikling. Nyere hjerneforskning finder, at der banes nye spor i hjernen, og at der på det følelsesmæssige plan kan ske en varig udvikling gennem musikaktiviteter (Jensen, 2019). Forskningen peger desuden på, at æstetisk praksis i dagtilbud bidrager til social inklusion og trivsel (Elbæk & Kirkeby, 2017). Nogle studier har endda dokumenteret en positiv effekt af æstetisk praksis i barndommen, som varer ind i voksenlivet (Catterall, 2009).

Potentialet for læring, udvikling og dannelse hænger sammen med, at æstetiske praksisser aktiverer følelser og sanser, at de er nysgerrige og legende, og at de giver anledning til nye indsigter og erkendelser. Disse forskellige karakteristika ved æstetisk praksis dykker vi ned i i de næste afsnit.

Billede fra hverdagen

Æstetiske oplevelser i hverdagsfænomener

En tidlig forårsdag er en børnegruppe på tur i skoven. Solen bryder gennem trækronerne og rammer børnenes øjne, så det glimter, og børnene blinker. Den varmer børnenes kroppe, og de oplever velbehag. Børnene føler sig for en stund tæt forbundne med solens stråler. Gennem deres sanser vækkes følelser og fornemmelser, og med en bred æstetikforståelse har børnene en æstetisk oplevelse dér i skovbrynet.

Om

Positive effekter af æstetisk praksis

Igennem æstetiske praksisser i dagtilbuddet kan børn bl.a.:

- Bearbejde og kommunikere følelser, tanker og oplevelser
- Udvikle empati og identitet
- Udvikle fantasi og kreativitet
- Udvikle æstetiske formsprog
- Få større livsglæde og livskraft
- Få stimuleret sanser, nysgerrighed og læring
- Opnå æstetiske erkendelser og dannelse.

Kilde: Opsummeret fra teksten i dette hæfte samt Sørensen (2019).

I æstetisk praksis øver børn sig på at forstå og bearbejde følelser

Æstetisk praksis taler *om*, *fra* og *til* følelser (Austring & Sørensen, 2006). Æstetiske udtryk kommunikerer ofte *om* følelser, og nogle gange kan de udtrykke det, børnene ikke kan med ord (Sørensen, 2019): Når børnehavebarnet tegner sin familie, og moren er gengivet helt lille, placeret nederst i venstre hjørne af papiret og ser ked ud af det, kan vi få indsigt i barnets følelser om den skilsmisse, forældrene er midt i. Samtidig kan børn bearbejde følelser og fortolke oplevelser gennem æstetiske praksisser: De kommunikerer *fra* følelser. Fx kan vuggestuebarnet lege – og dermed fortolke og bearbejde – en social spisesituation, hvor der interageres og spises fiktiv suppe, længe før barnet kan sætte ord på sine oplevelser med den slags situationer (Sørensen, 2019). Endelig er æstetiske udtryk effektive i forhold til at kommunikere *til* følelser. Vi kender alle til at føle os berørt af fx en film eller et stykke musik. Vi græder ikke, fordi vi tror, handlingen i filmen er virkelig, men fordi de æstetiske formsprog har en særlig evne til at kommunikere følelser på en måde, der gør, at vi kan genkende og forstå følelsen i os selv og hos andre (Sørensen, 2019).

Æstetiske praksisser har således et stort potentiale til at styrke børns følelsesmæssige udvikling, fordi de giver rum til at arbejde med og få indsigt i egne følelser. Når børn indgår i æstetisk praksis sammen, har de desuden mulighed for at blive bevæget af samt få indsigt og spejle sig i hinandens følelser og oplevelser. Det kan styrke børnegruppens fællesskab samt børnenes mulighed for at føle empati for og lege med hinanden – dvs. deres sociale udvikling



Æstetisk praksis er sansende, nysgerrig og legende

Sanserne er aktiveret i de fleste æstetiske praksisser. Fx når børn fx lytter til musik og fornemmer de dybe toner i maven, når de arbejder med materialer i forskellige teksturer, eller når de hopper og snurrer rundt, mens de danser. At æstetiske praksisser er sanselige og kropslige, skaber et særligt potentiale for læring – både følelsesmæssig, social og kognitiv læring – fordi børn netop lærer gennem sanser og krop (Austring & Sørensen, 2006). Gennem sanserne sorteres og analyseres "både indtryk, oplevelser og opdagelser [...] og sættes i kontekst med den erfaringsdannelse, barnet allerede har med sig." (Borre, 2018, s. 9).

Æstetisk praksis er samtidig en måde at opleve og erfare på, som er eksperimenterende, legende og drevet af børns naturlige nysgerrighed og opdagelseslyst (Jerg, 2019). Netop børns egen nysgerrighed og opdagelseslyst er en "urkraft, som udviklingspsykologer, læringsteoretikere [m.fl.] har fremhævet som al lærings moder" (Hansen, 2017). I fin forlængelse underbygger forskningen, at en legende tilgang til læring giver de bedste faglige resultater i det lange løb (Baumann, 2017).

Om

Forslag til æstetiske aktiviteter og lege med fokus på sanserne

I de følgende lege og aktiviteter er børns taktilsans, labyrintsans og/eller muskel-ledssans i særlig grad aktiveret. Listen er blot et lille udpluk, som illustrerer den tætte kobling mellem æstetisk praksis og krop, sanser og bevægelse.

- Mal med fingre og tæer
- Tegn figurer på ryggen af hinanden med en isterning eller fingrene
- Arbejd kreativt med materialer, der har forskellig tekstur og form, fx noget pelset, klistret, hårdt/blødt, koldt/varmt, rundt, snoet osv.
- Dans med høj intensitet og med hop og snurren rundt
- Sanglege, hvor man bruger kroppen og/eller hinandens kroppe, fx Klappe kage, Bjørnen sover eller Bro bro brille.

Kilde: Baseret på Borre (2018, s. 42ff).

Æstetisk praksis giver anledning til nye erkendelser og dannelse

Børns deltagelse i æstetisk praksis kan føre til æstetiske erkendelser. Æstetisk erkendelse betegner den dybere indsigt i os selv eller vores omverden, som kommer af en æstetisk oplevelse (Juncker, 2009). Når en børnegruppe fx opsætter et teaterstykke om prinsessen på ærten, har de mulighed for at forstå sig selv både i forhold til hinanden i deres indbyrdes samspil og i forhold til de roller, de spiller, som er bygget op omkring vanlige kulturelle forståelser, fx af hvad der er en lykkelig slutning. Med et pædagogisk fokus på at skabe mulighed for æstetiske erkendelser flyttes fokus fra en mere traditionel forståelse af, at kunst og æstetik skal læres eller trænes, til at give børnene mulighed for at erfare, eksperimentere, sanse og føle (Juncker & Bin-Norden, 2013). Et fokus på æstetiske erkendelser skabes bl.a. ved at understøtte børnenes frie æstetiske udfoldelse og interessere sig for børnenes egne perspektiver, som de kommer til udtrykt i deres æstetiske processer og produkter.

Den æstetiske erkendelse påvirker, hvordan barnet ser på og forstår sig selv og andre. Æstetiske erkendelser er med til at forme personlighed, identitet og selvopfattelse (Kjær, 2019; Drotner, 2006) og sker i sociale samspil og fællesskaber (Hammershøj, 2012). Det betyder, at de æstetiske erkendelser bidrager til barnets dannelsesproces forstået som barnets tilblivelse som individ, som deltager i et fællesskab og som verdensborger. Børnenes egen leg er i særdeleshed et vigtigt element i deres dannelse, bl.a. fordi børn igennem legen eksperimenterer med, hvad det vil sige at være et menneske, og øver sig på at møde deres omgivelser med åbenhed (Skovbjerg, 2017).

Billede fra hverdagen

Børneinitieret æstetisk udfoldelse

På en stue i en børnehave har det pædagogiske personale fokus på, at børnene skal have mulighed for at udtrykke og udfolde sig æstetisk, uden det pædagogiske personale styrer den æstetiske proces og sætter mål. Personalet laver en 'krea-kuffert' fyldt med materialer, bl.a. karton, papir, sakse, papir, vandfarver, modellervoks, ispinde, garn, lim og glimmerlim. Én formiddag om ugen tager det pædagogiske personale kufferten frem, lader den stå midt på gulvet og lader børnene selv gå hen og kigge og vælge materialer. Det pædagogiske personale holder sig i nærheden af børnene, er nysgerrige og iagttager, hvad de laver, men de blander sig ikke i eller kommer med forslag til, hvad de skal lave. Efter at have fundet ro i, at stuen disse formiddage roder en hel del, og at personalet ikke selv har kontrollen over den æstetiske proces, opdager de, hvordan børnene følger egne interesser, intentioner og perspektiver, når de eksperimenterer og udfolder sig ved brug af materialerne.



Æstetiske indtryk og udtryk spiller sammen i æstetiske læreprocesser

En æstetisk læreproces involverer både at bearbejde *indtryk* og skabe *udtryk* (Sørensen, 2019).

Æstetiske indtryk er børns direkte møde med æstetisk formsprog, og æstetiske udtryk er børnenes egen skabende og eksperimenterende praksis. Det kan være inden for æstetiske praksisformer som drama, billedkunst, formning, musik, dans, rytmik eller fotokunst, eller det kan være i børnenes leg. Børns æstetiske udtryk er grundlæggende og førsproglige (Jerg, 2019). Børn leger, før de taler, og de kan udtrykke mere komplekse følelser og oplevelser gennem leg eller andre æstetiske udtryk, end de kan med det verbale sprog (Sørensen, 2019).

"Når man som pædagog i et dagtilbud ønsker at tilrettelægge og lede æstetiske læreprocesser, er det [...] vigtigt både at indtænke aktiviteter, hvor børnene kan få impulser, og aktiviteter, hvor børnene med afsæt i impulsen kan omarbejde indtryk til æstetiske udtryk."

Sørensen 2019, s. 199.



Om

Forskellige deltagerroller i æstetisk praksis

Jensen (2019) har beskrevet fem forskellige roller, børn indtager, når de deltager i æstetiske praksisser. De fem roller udfolder og nuancerer, hvordan børn får æstetiske indtryk og skaber æstetiske udtryk:

1. Den aktive og idéskabende rolle: den, der laver en melodi, får en idé til et maleri eller historie
2. Den aktivt modtagende rolle: at lytte (til musik, et lydspil), at betragte (et billede, en skulptur), at være publikum (til teater, en film)
3. Den udførende rolle: at synge en sang, spille en rolle, male et maleri
4. Den analytiske rolle: eventuelt med en pædagog undersøger barnet en aktivitet eller resultatet af en aktivitet
5. Den fortolkende rolle: refleksion over oplevelse og fortolkning af udtryk.

Æstetiske indtryk og udtryk hænger tæt sammen i både teori og praksis. Når vuggestuebørnene leger med modellervoks, udtrykker de sig med de former, de selv skaber, samtidig med at de betragter og imiterer de former, personalet og de andre børn kan fremtrylle. Men skellet mellem indtryk og udtryk er alligevel interessant, fordi det peger på to dimensioner af det pædagogiske arbejde med æstetiske praksisser, som begge er vigtige: Dels skal personalet give børnene mulighed for at opleve mangfoldige æstetiske indtryk, og dels skal de skabe rammer for børnenes egne æstetiske udfoldelser. Et eksempel på en æstetisk proces, der er tilrettelagt med et bevidst fokus på både indtryk og udtryk, er, når personalet læser en historie højt for en børnegruppe og derefter fortolker historien sammen med børnene gennem dramatisk leg, hvor historien kan tage nye drejninger og karaktererne udvikle sig på overraskende måder.

Æstetiske formsprog er kulturelt betingede og kontekstafhængige

Man skelner mellem forskellige typer af æstetiske praksisser eller aktiviteter, ud fra hvilket formsprog de bygger på. Fx er musikkens formsprog toner og rytme, drama og dramatisk leg har et formsprog, hvor barnet påtager sig fiktive roller, i fortællinger og litteratur er formsproget ord, i malerkunsten er formsproget farver, penselstrøg osv. Nogle formsprog har materiel og rumlig form, fx formsprog inden for billedkunst, og andre har ikke, fx i drama (Jensen, 2019). Formsprogenes indhold er i princippet ens, uanset om man er et treårigt børnehavebarn, eller om man er professionel kunstner.

Ligesom alle andre sprog er de æstetiske formsprog kulturelt betingede (Sørensen, 2019). De refererer til en bestemt kulturel kontekst, de får mening i kulturelle fællesskaber, og børn lærer dem i samspil med andre, som mestrer formsproget. Når det pædagogiske personale understøtter børns tilegnelse af æstetiske formsprog, er det således ikke bare specifikke færdigheder, fx at slå på tromme eller male et træ, de lærer fra sig. Personalet er også med til at hjælpe børnene med at aflæse kulturelle koder, tilegne sig en fælles kulturarv og kommunikere æstetisk på måder, som andre forstår. Arbejdet med æstetiske formsprog bidrager til børnenes dannelse og socialisering ind i fællesskaber. Hvornår er trommerytmen dramatisk? Hvad symboliserer den sorte farve?

Æstetiske formsprog adskiller sig fra vores verbale/diskursive sprog (dvs. det sprog, vi taler og skriver) ved at være kontekstafhængige. Det verbale sprog tilstræber en objektivitet og relativ kontekstuafhængighed (Sørensen, 2019). Fx refererer ordet 'tog' til samme type transportmiddel uanset den sætning, det indgår i. Lige modsat giver et enkelt slag på trommen eller den sorte farve på papiret kun mening i den sammenhæng af trommeslag eller penselstrøg, udtrykket indgår i. Kontekstafhængigheden er noget af det, der gør æstetiske formsprog velegnede til at bearbejde og udtrykke følelser, som beskrevet i eksemplet her:

> **"Hunden i en dramatisk leg er ikke hvilken som helst hund. [Den kan] logre og være glad, hænge med hovedet og pibe eller knurre og være farlig. [...] drengen, der leger, at han er en pibende og knurrende hund, [kan] bearbejde og kommunikere følelser som angst og vrede og udtrykke dem i en æstetisk form, der gør, at han selv og de andre børn, der indgår i legen, kan genkende følelsen."**
>
> Sørensen, 2019, s. 197.

Om
Børns musikalske interesser i forskellige aldre

Oversigten viser, hvornår børn typisk begynder at eksperimentere med forskellige dele af musikalske formsprog i forskellige aldre. Den kan give inspiration til at tilrettelægge lege og aktiviteter, som er stimulerende og interessante for jeres børnegruppe. Den er lavet ud fra børns gennemsnitlige musikalske udvikling. Der er dog store individuelle forskelle, som bl.a. afhænger af børns forskellige interesser og de musikalske erfaringer, børnene får mulighed for at gøre sig i det pædagogiske læringsmiljø.

De yngste børn i dagtilbud begynder typisk at	▪ Lege med forskellige lyde. Rokker til musik. Kan slå på fx en tromme. ▪ Undersøge instrumenter med munden. ▪ Kunne genkende sange og synger med på enkelte ord. Laver spontant musik.
De mellemste børn begynder typisk at	▪ Gentage melodistumper og synger spontant små brudstykker af sange. ▪ Synge med kontur, dvs. følger melodien op og ned. ▪ Begynde at synge spontansang, dvs. egne sange. ▪ Fornemme melodiers struktur og kan fastholde en kortere tonerække. ▪ Bruge hele kroppen til at markere grundrytme med.
De ældste børn begynder typisk at	▪ Synge sange – også sammen med andre. ▪ Synge, så de adskiller tonehøjde og fornemmer intervaller (afstanden mellem to toner). ▪ Banke simple rytmer. ▪ Synge rent – eller rammer helt ved siden af. ▪ Holde faste rytmer – eller rammer helt ved siden af. ▪ Imitere små rytmiske mønstre.

Kilde: Burgård (2019).

B Det pædagogiske arbejde med æstetiske praksisser

Børn i dagtilbud skal tilbydes mangfoldige æstetiske indtryk, og de skal støttes i at forstå, bearbejde dem og selv udtrykke sig æstetisk. Børnene skal samtidig have mulighed for at eksperimentere med forskellige æstetiske udtryk (Koumaditis, 2019). Som forrige afsnit har beskrevet, kan børns deltagelse i æstetiske praksisser have en positiv betydning for deres kulturelle dannelse og i bredere forstand en indvirkning på deres læring, følelsesmæssige udvikling, identitetsdannelse mv. Det pædagogiske arbejde og det læringsmiljø, der omgiver børnene, er afgørende for, om potentialet ved det æstetiske arbejde indfries. Personale og læringsmiljø skal både muliggøre, støtte og kvalificere børnenes møde med mangfoldige æstetiske formsprog. Hvordan det kan tilrettelægges, ser vi nærmere på i afsnittet her.

Personalet går foran børnene ved at rammesætte læringsmiljøet

Det pædagogiske personale kan indtage forskellige roller i arbejdet med æstetiske praksisser i dagtilbud. Man kan tale om, at personalet skal indtage de tre pædagogiske grundpositioner i arbejdet med kultur og æstetik: De skal være foran, ved siden af og bag ved børnene (Kjær, 2017). Når personalet går foran børnene, handler det bl.a. om, at de inspirerer, og at de planlægger og rammesætter æstetiske praksisser og organiserer børnegruppen på måder, der understøtter arbejdet – fx ved at opdele dem i mindre grupper (Kjær, 2017). Også tilrettelæggelsen af det fysiske læringsmiljø er en del af at gå foran børnene, hvilket udfoldes senere i afsnittet.



Med en god forberedelse og tydelig rammesætning bliver det nemmere at improvisere, være kreativ, nærværende og spontan i samspillet med børnene under den æstetiske praksis (jf. Svendsen, 2014). I tilrettelæggelsen af æstetiske praksisser er det bl.a. relevant at gøre sig overvejelser om (baseret på Jensen, 2019; Svendsen, 2014; Koumaditis, 2019; Kjær, 2017):

- Hvilket udbytte skal børnene opleve? Skal de fx sanse og opleve kropslige fornemmelser? Skal de øve sig på specifikke formsprog, fx at ramme høje og dybe toner i en melodi?
- Hvad er givende for den specifikke børnegruppe set i forhold til bl.a. deres alder, udviklingsniveau og interesser?
- Hvordan organiserer vi os, så der skabes rum til fordybelse, eksperimenter og nærværende samspil?
- Hvilken rolle skal personalet spille i den æstetiske praksis, herunder i hvor høj grad skal den faciliteres og guides?

Det at gå foran børnene og gøre sig didaktiske overvejelser om æstetiske praksisser er både relevant i forhold til at planlægge vokseninitierede æstetiske aktiviteter, fx at lave kastanjedyr eller julepynt, og det er relevant, hvis man ønsker at integrere æstetiske praksisser i hverdagens rutiner, lege mv. Man kan fx i vuggestuen have fokus på at arbejde tredimensionelt med børnene ved at mærke på og snakke om former på maden til frokost, have modellervoksen fremme, når der er leg på stuen, og bygge sandslotte på legepladsen om eftermiddagen.

Personalet går ved siden af børnene ved at være sensitive og responsive

Det pædagogiske personale understøtter børnenes kreative og æstetiske processer, når de befinder sig ved siden af børnene i engageret samspil med dem (Kjær, 2017). Når børnene oplever et nærværende personale, der er afstemt, sensitivt og responsivt i forhold til børnenes følelser og udtryk, bidrager det til, at børnene føler sig trygge. Tryghed er forudsætningen for, at børnene tør eksperimentere og udforske – i æstetiske praksisser og i øvrigt (EVA, 2019). En særlig opmærksomhed i arbejdet med æstetik er at understøtte børnenes bearbejdning af følelser i mødet med æstetiske indtryk ved bl.a. at få øje på, når børnene bliver berørt, og hjælpe dem til at forstå hvorfor:

> **”Børn kan føle, at kroppen bobler af glæde over et stykke musik, eller at en historie har gjort dem kede af det – uden helt at vide hvorfor. Det er derfor det pædagogiske personales ansvar at give børn mulighed for at bearbejde de æstetiske oplevelser, så de bliver til erfaringer, der fremadrettet hjælper dem med at bearbejde oplevelser, følelser, tanker og drømme.”**
>
> Koumaditis, 2019, s. 149.

Det pædagogiske personale behøver ikke selv at være særligt kompetente musikere, billedkunstnere, dramatikere eller andet for at kunne indgå i æstetiske praksisser. I stedet kan man tale om, at personalet er æstetiske rollemodeller, når de dels eksperimenterer (Svendsen, 2014) og dels fordyber sig sammen med børnene (Jensen, 2019). Når børnene fx oplever, at en pædagog tør folde sig ud som en fjollet cirkusklovn, eksperimenterer med en ny linje i en kendt sang eller ikke lader sig slå ud af en væltet perleplade, så inspirerer det til gåpåmod og flytter fokus fra produkt og præstation til proces og deltagelse. Og når børnene oplever et pædagogisk personale, der er fuldt ud engageret i at bygge et fort af mælkekartoner, fordyber sig i og dvæler ved små detaljer som udformningen af vinduerne, øger det børnenes engagement og inspirerer dem (Jensen, 2019; EVA, 2019).

Når personalet befinder sig ved siden af barnet i æstetiske praksisser, foretager det en løbende afvejning mellem på den ene side at give børnene udfoldelsesrum og på den anden side at være nærværende og tydelig. Børnene skal have rum til selv at eksperimentere, lege uden voksenindblanding og dyrke egne interesser. Samtidig har børnene brug for tryghed, nærvær og æstetiske rollemodeller.

Når personalet er bag ved børnene, får de indblik i børnenes perspektiver

Når det pædagogiske personale befinder sig bag ved børnene, forstås det her, som at de er åbne, nysgerrige, iagttagende og lyttende over for børnenes interesser, intentioner og perspektiver (Kjær, 2017; Svendsen, 2014). Det gælder dels i selve den æstetiske praksis, hvor personalet lader børnenes reaktioner og handlinger vejlede situationen. Og dels gælder det efterfølgende, hvor personalet kan reflektere over det indblik, de har fået i børnenes perspektiver, og lade den nye viden guide det pædagogiske arbejde fremadrettet.

Når personalet forholder sig åbent i æstetiske processer, kan man tale om, at de har et *æstetisk blik* på deres praksis (Kjær, 2017). Et æstetisk blik indebærer for det første, at det pædagogiske personale er interesseret i børnenes sanselige og kropslige oplevelser, der, som tidligere beskrevet, er så centrale for børns æstetiske praksis. Med et æstetisk blik er udviklingspsykologisk viden om, hvad børnene bør være i stand til, underordnet, mens deres sansning og erfaring nu og her er i fokus for pædagogens betragtning (Kjær, 2017). For det andet indebærer et æstetisk blik, at man genovervejer og evt. fralægger sig forforståelser af, regler for og typiske reaktionsmåder over for børnene (Jensen, 2019). I stedet handler det om at involvere sig i og gå med på børnenes sanselige, udforskende og legende samvær i æstetiske processer og at give dem tid til at eksperimentere, sanse og føle.



Billede fra hverdagen

Børneperspektiver udtrykt gennem æstetisk praksis

Et børnehavebarn har malet et menneske med to munde. En pædagog ser på tegningen og undrer sig over, at barnet har tegnet to munde. Hun spørger: ”Hvorfor har dit barn to munde?”, hvortil barnet svarer: ”Den ene mund er til at kysse med, og den anden er til at skræmme med”. De to munde kommer til udtryk som noget sanseligt og kropsligt og viser, hvad der følelsesmæssigt er på spil for barnet i dets hverdag: Kysse-munden er udtryk for noget behageligt og kærligt, imens skræmmemunden er udtryk for noget ubehageligt og skræmmende. Med et åbent og nysgerrigt blik kan det pædagogiske personale få indblik i barnets oplevelser og følelser, der udtrykkes æstetisk og kropsligt (Kjær, 2017).

Om

Det pædagogiske personales rolle i æstetisk praksis

For bedst at understøtte børnenes æstetiske praksisser kan det pædagogiske personale gå foran, ved siden af eller bag ved børnene ved at:

- Rammesætte, planlægge og organisere æstetiske praksisser på baggrund af pædagogiske og didaktiske overvejelser
- Skabe rum til flow, fordybelse, improvisation og eksperimenter samt skabe tryghed gennem afstemt samspil og fokus på bearbejdning af følelser
- Være æstetiske rollemodeller, der fordyber sig og eksperimenterer sammen med børnene
- Facilitere og inspirere (fremfor at instruere)
- Balancere mellem at give børnene udfoldelsesrum og at være tydelig og nærværende sammen med børnene
- Improvisere og eksperimentere sammen med børnene og give god plads til at begå fejl og den læring, fejlene rummer
- Undgå at lade sig frustrere over det ufærdige og støtte børnene i det samme
- Være nysgerrige og åbne over for børnenes forskelligartede indfald og udtryk.

Kilder: Jensen (2019), Svendsen (2014), Koumaditis (2019), Kjær (2017), Austring & Sørensen (2018).

Det æstetiske læringsmiljø er fleksibelt og indbydende

Det fysiske læringsmiljø i dagtilbuddet har betydning for børnenes æstetiske udfoldelsesmuligheder (Koumaditis, 2019; Kier & Kallehauge, 2019). Et godt læringsmiljø er – set med æstetiske briller – *anvendeligt* ved bl.a. at være fleksibelt i forhold til materialer og rumlig indretning, og det er *æstetisk* ved fx at være indbydende, inspirerende, sanseligt og stimulerende (Ringsmose & Staffeldt, 2017).

> **"Det æstetiske er i alt for lille grad tænkt med i vores institutionsbyggerier. En daginstitution skal både være en fryd for øjet og indbyde til, at man kan være kreativ og eksperimenterende. Derfor skal indretningen være fleksibel, og rumme skal kunne bruges på mange måder."**
>
> Baumann, 2017, s. 65.

Dagtilbuddenes rum indbyder til kreativ udfoldelse, når legetøj og kreative redskaber er i børnehøjde og er arrangeret på strukturerede og indbydende måder. For at inspirere de helt små børn til æstetisk udfoldelse kan man fx tilrettelægge det æstetiske miljø med redskaber, der er placeret på hylder, som er synlige for børnene. Et alternativ er at benytte værkstedsvogne med forskellige materialer, der køres ind på stuen og er tilgængelige for børnenes leg. Derudover kan afgrænsede værksteder, hvor børnene kan eksperimentere med forskellige aktiviteter, være understøttende for børnenes æstetiske erfaringer (EVA, 2017; Koumaditis, 2019).

Æstetik kan både handle om dekoration og skønhed, og det kan handle om ro for øjet. Det vil sige, at væggene ikke er dekoreret med for mange ting, men at der fx hænger få tegninger eller malerier, eller at væggene er malet i rolige farver som grøn og blå, og at åbne hylder med legetøj og kasser begrænses (Ringsmose & Staffeldt, 2017). Ligeledes indbyder rummene til leg og æstetisk udfoldelse, når en begrænset mængde udvalgt legetøj fx står organiseret og fremme på hylder, og rummene ikke roder for meget.

Derudover understøtter det børnenes kreativitet, når rummene kan anvendes fleksibelt. Fleksibilitet kan skabes ved at indrette mindre rum eller zoner i de større rum (EVA, 2017). Fx kan kroge og hjørner bruges, eller der kan opstilles rumdelere som værktøj til at inspirere til forskellige lege og udtryksformer i mindre børnefællesskaber. For især de mindre børn understøtter det muligheden for fordybelse, at større rum opdeles i zoner. For de lidt ældre børn kan det være hensigtsmæssigt med steder, hvor de kan afskærme sig fra de yngre og fx ikke risikerer, at deres klodstårn bliver væltet (Ringsmose & Staffeldt, 2017). Legetøjskasser med hjul under, flytbare møbler samt legeborde med udskiftelige plader bidrager til, at rummene kan anvendes fleksibelt. Fleksibilitet kan også handle om rummets stemning. Man kan tænke i, hvordan forskellig belysning, farver på væggene, musik eller dekoration ændrer stemning og funktion og påvirker, hvordan børnene leger. Fx kan en projektor vise forskellige billeder på en væg fra eksempelvis børnenes ferier eller eventyr (EVA, 2017).



Billede fra hverdagen

Æstetik og fleksibilitet på legepladsen

I en integreret institution har de haft særligt fokus på, hvordan legepladsen kan indrettes, så den i højere grad inspirerer børnenes leg. Derfor har de investeret i flere flytbare materialer som skovle, store og små spande, trillebøre, mælkekasser og vogne. Lederen og det pædagogiske personale arrangerer også en weekenddag, hvor forældre og de lidt ældre børn deltager i at male de stationære elementer på legepladsen. Børnene og forældrene maler et af legehusene hvidt med blomster på, imens et lavt træhegn bliver malet i violet. Efter indsatsen observerer det pædagogiske personale, at børnene i højere grad bevæger sig rundt på legepladsen med de forskellige materialer, som de bruger til at udfolde sig med og til at skabe små rum til forskellige lege. Børnene anvender også i højere grad det legehus, der blev malet, frem for det, de ikke nåede at male. Det pædagogiske personale observerer endvidere, at hegnet, efter det er blevet malet, i højere grad bruges i leg fx til at gå på line på eller hoppe over. Hen imod foråret hænger det pædagogiske personale nogle hængekøjer op mellem søjler og et par træer på legepladsen, hvor der om eftermiddagen falder sollys. Denne del af legepladsen inviterer til ro.



Børnene bliver medskabere af dagtilbuddet, når deres æstetiske udtryk udsmykker læringsmiljøet

Mange æstetiske praksisformer (billedkunst, fotos, modellering etc.) resulterer i en form for produkt. Når det pædagogiske personale udsmykker læringsmiljøet med børnenes æstetiske udtryk, får børnene mulighed for at opleve, at de sætter deres eget præg på deres hverdag. De æstetiske produkter bliver en del af det fysiske læringsmiljø, og samtidig kommunikerer de børnenes idéer og følelser.

Når børnenes produkter bliver brugt i det fysiske læringsmiljø, bidrager det til:

1. **Børnegruppens fællesskab**: Gennem æstetiske processer og produkter bearbejdes og kommunikeres følelser. Når børnenes produkter vises frem, og børnene sammen kigger på dem og taler om dem, får de mulighed for at få indblik i hinandens oplevelsesverden. Børnene kan måske spejle sig i hinanden (Jensen, 2019). Udsmykningen minder også børnene om en fælles kulturel og æstetisk oplevelse og bidrager til deres følelse af fællesskab.
2. **Børnenes individuelle *empowerment***: Når børnenes produkter udstilles, bidrager det til, at de oplever sig som værdsatte, betydningsfulde og anerkendte. Desuden bliver børnene i konkret forstand medskabere af dagtilbuddet – deres konstruktioner indgår i den større konstruktion, som er dagtilbuddets rum og indretning. Det kan bidrage til en følelse af handlekraft.

Billede fra hverdagen

Samarbejde med en fotograf om et digitalt æstetisk forløb

I en børnehave samarbejder de med en fotograf. Det pædagogiske personale og fotografen udvikler sammen et forløb, hvor børnene skal "fange farven blå" på iPads ved at gå rundt i institutionen og på legepladsen og tage billeder af blå ting. Som opstart fortæller det pædagogiske personale børnene en historie, som rammesætter aktiviteten og engagerer børnene. Historien handler om en hval, der er blå, og som elsker alt, der er blåt. Inden børnene skal på opdagelse, taler fotografen også med børnene om dét at tage billeder: hvad sker der, når man tager et billede langt fra eller tæt på osv.

Efter børnene har været på opdagelse efter farven blå, projicerer fotografen børnenes billeder op på væggen og taler med dem om de ting, de har fundet: Passer billederne og farven ind i hvalens verden? Hvilke historier har børnene selv digtet i forbindelse med deres motiver? Hvad tænkte de over, da de tog billedet? Da forløbet slutter, udskriver det pædagogiske personale børnenes billeder og skaber en collage sammen med børnene, som de hænger op.

Kilde: Baseret på Austring & Sørensen (2018).

Samarbejde med eksterne aktører kan styrke børns æstetiske læreprocesser

Når dagtilbud får besøg af en kunstner eller tager på tur til lokale biblioteker, museer, musikhuse osv., udvides paletten af æstetiske indtryk, børnene møder. Det eksterne samarbejde kan også give børnene mulighed for at afprøve nye æstetiske udtryk og blive støttet i at øve sig på æstetiske formsprog. Det bidrager også til fællesskabet i børnegruppen, fordi det styrker deres fælles kulturelle referenceramme.

Eksterne samarbejder med fokus på kultur og æstetik kan etableres med en lang række forskellige aktører i lokalområdet. En vuggestue kan fx have en aftale med en lokal børnehave om at komme og se børnehavebørnene udføre cirkus og krybbespil hvert år. Til gengæld kan børnehavebørnene komme på besøg i vuggestuen for at låne deres sanse- og værkstedsrum. Nogle dagtilbud har gode erfaringer med at samarbejde med plejehjem og fx rammesætte, at plejehjemmets beboere viser billeder og fortæller historier fra deres egen barndom.



Samarbejdet med eksterne aktører indebærer organisering og praktik. Hvis ikke den kommunale forvaltning har aftaler og netværk, der kan trækkes på, kan det individuelle dagtilbud få hjælp fra kommunens pædagogiske konsulenter, kulturkonsulenter eller det lokale bibliotek. Nogle dagtilbud indgår i faste netværk med kulturinstitutioner. Det kan gøre det nemmere at indgå konkrete aftaler med eksterne kulturaktører om aktiviteter (Austring & Sørensen, 2018).

Den pædagogiske opgave er stadig vigtig, når der samarbejdes med eksterne aktører

Samarbejdet med eksterne aktører indebærer en klar rollefordeling. Det pædagogiske personale har viden om pædagogik og den specifikke børnegruppe, mens kunstnere har forstand på kunst, museumsformidlere på museumsformidling osv. Personale og kulturaktører kan samtidig inspirere hinanden (Austring & Sørensen, 2018). Det pædagogiske personale kan fx lære noget af kunstneren om ikke at sætte for faste rammer og mål for det kreative arbejde og produktet, mens kunstneren kan blive klogere på at formidle til børn. Med vejledning fra det pædagogiske personale kan det fx være, at kunstneren i et forløb med yngre børn lærer at bruge færre materialer og være tydeligere i sit kropssprog, når han/hun forklarer, hvad materialerne kan.

Det pædagogiske personales rolle i samarbejdet med eksterne aktører er tredelt (Austring & Sørensen, 2018). Personalet har en *før-rolle*, hvor de forbereder børnene. Forberedelse er en forudsætning for, at børnene føler sig trygge, og deres nysgerrighed vækkes. Det kan fx være, at børnene, inden de skal på Arbejdermuseet, hører om gamle dage og klæder sig ud, som børn så ud dengang. Personalet har også en *under-rolle*, der indebærer at følge eller at gå ved siden af børnene for fortsat at skabe tryghed og støtte børnenes deltagelse. Personalets opgave er i den forbindelse at være opmærksomme på, hvad der fanger børnenes interesse og understøtte det. Endelig har personalet en *efterrolle*, når indtryk og oplevelser skal bearbejdes. Når børnene deler følelser og oplevelser og spejler sig i hinanden, bidrager det både til deres individuelle dannelse og til fællesskabet i børnegruppen (Jerg, 2019). I bearbejdningen kan personalet vælge at sætte fokus på udvalgte temaer. Fx kan en pædagog observere, at flere af vuggestuebørnenes kroppe blev ekstra ivrige, da den musiker, der var på besøg, spillede en sang om en drage. På den baggrund kan de tage initiativ til en drageleg den efterfølgende dag.

DIALOGKORT
KULTUR, ÆSTETIK
OG FÆLLELSSKAB

Kulturelt indtryk og udtryk

Spørgsmål, I kan reflektere over, når I vil sætte fokus på kulturelle indtryk og udtryk

?

A

Reflekter over betydningen af børns møde med æstetik i dagtilbud

Har vi fokus på at understøtte og gribe, at børnene kommunikerer om og bearbejder deres *følelser* gennem æstetiske praksisser?

Tænk på et eksempel på en *æstetisk læreproces*, som vi har tilrettelagt. – dvs. en leg/aktivitet, hvor børnene både fik nye æstetiske indtryk og selv skabte æstetiske udtryk. Hvad fungerede godt, og hvad var udfordrende?

Hvilke æstetiske genrer og *formsprog* arbejder vi især med hos os? Er der nogle formsprog, vi kunne have mere fokus på (fx inden for musik, drama, billedkunst, fortællekunst)?

B

Reflekter over det pædagogiske arbejde med æstetiske praksisser

Tal om eksempler på, at vi har gået foran, ved siden af og bagved børnene i æstetiske praksisser. Dvs. situationer, hvor vi er hhv. inspirerende, nærværende og observerende. Hvordan oplever vi, at de forskellige positioner, vi indtager, understøtter børnenes udfoldelser?

Hvilke konkrete ideer har vi til, hvordan vi kan indrette vores fysiske omgivelser, så de bliver mere fleksible og inspirerende for børnenes æstetiske udfoldelser? Og hvordan kan vi komme i gang med at føre ideerne ud i livet?

Vil vi gerne i højere grad samarbejde med *aktører fra lokalområdet* (fx kulturinstitutioner, kunstnere, andre dagtilbud eller plejehjem)? Hvordan kommer vi i gang? Hvilke udfordringer kan vi få øje på, og hvordan imødekommer vi disse?

EMNE

2



Kultur og fællesskab

Kultur betyder på latin "at dyrke", og i fællesskaber er kultur de normer, værdier og traditioner, som vi dyrker sammen. En stærk kultur kan bidrage til stærke og inkluderende fællesskaber. Det gælder ikke mindst i dagtilbuddet, hvor den fælles kultur kan bidrage til inklusion og til, at alle børn oplever tilhør, accept og anerkendelse. Der er ikke blot én kultur, der udgør grundstammen i samfundets fællesskaber. Nutidens muligheder for at dele information og for at bevæge os rundt i verden betyder, at familier, som bor side om side, har forskellige måder at leve og orientere sig på, forskellige normer, værdier og traditioner. Den udvikling præger også dagtilbuddene, der huser børn med forskellige kulturelle baggrunde. Derfor er kulturforskelle uundgåeligt et vigtigt emne i det pædagogiske arbejde mange steder.

Gennem to afsnit stiller kapitlet skarpt på de muligheder og udfordringer, der kendetegner dagtilbuddenes arbejde med kultur og fællesskaber:

A Kulturens betydning for børns fællesskaber

B Det pædagogiske arbejde med kultur og fællesskab

A Kulturens betydning for børns fællesskaber

Børn, forældre og pædagogisk personale bærer kulturelle baggrunde, værdier, normer og forståelser med sig ind i dagtilbuddet, som er formet af sociale fællesskaber uden for dagtilbuddet. Samtidig er kultur noget, som børn og personale skaber sammen i dagtilbuddet. Både kulturelle baggrunde og den kultur, der skabes i dagtilbuddet, har betydning for karakteren af dagtilbuddets fællesskaber, og hvilke deltagelsesmuligheder børnene har.

Kultur er noget, børn og voksne har med sig

Kultur er en baggrund, der danner rammer for, hvordan vi orienterer os i vores omverden, hvad vi kan lide eller ikke kan lide, og hvordan vi indgår eller ikke indgår i fællesskaber (Koumaditis, 2019; Jerg, 2019). Kultur består bl.a. af normer, dvs. forventninger til, hvordan mennesker bør opføre sig, og hvad der er rigtigt og forkert. Kultur består også af værdier, dvs. opfattelser af, hvad der er værdi- og betydningsfuldt. Og kultur består af traditioner, dvs. skikke og sædvaner. Normer, værdier og traditioner er noget, som børn og voksne bærer med sig – bl.a. ind i dagtilbuddets fællesskaber.

Kulturel baggrund er en kompleks størrelse. Kulturel baggrund handler om meget andet, end hvilket land man kommer fra. Etnicitet, oprindelse, sprog og traditioner spiller en stor rolle i dagtilbuddets hverdag (Palludan, 2007), men kulturelle baggrunde formes af alle de forskellige sociale sammenhænge, som et barn er eller har været en del af, både inden i og uden for dagtilbuddet. Der kan fx være særlige erfaringer, normer og traditioner for et barn, der vokser op på en gård med landbrug, og et barn, der vokser op på indre Nørrebro i København. På samme måde har et barn, der vokser op i en familie, der dyrker meget sport, andre erfaringer end det barn, hvis forældre spiller musik. Børns egne interesser og præferencer har desuden betydning for, hvilke fællesskaber, normer og værdier, de indgår i og bringer med sig. Når man taler om kultur som baggrund er det derfor også vigtigt at forstå barnets kultur fra dets perspektiv. Hvis kultur defineres som et spørgsmål om at tilhøre et land eller et bestemt sted og dermed, at man kun kan have én kultur, reduceres kulturbegrebet og risikerer at komme til udelukkende at handle om forskelle og som følge heraf måske også, hvilken kultur der er bedst (Tireli, 2015).



Billede fra hverdagen
Udfordringer reduceres til et spørgsmål om kultur

Aida og Wigga er tilbage i børnehaven efter sommerferie. Aida har været i Tyrkiet for at besøge sine bedsteforældre og resten af familien, der bor der. Wigga har været på charterferie med sin familie på Mallorca. Begge synes, det er svært at komme tilbage til hverdagen. Personalet taler om, hvorfor det er svært for pigerne at starte op igen. De har forskellige forklaringer for hvert af børnene. Wiggas udfordringer handler ifølge personalet om, at hun har været afsted med sine forældre i længere tid og nydt samværet og nærheden, som hun nu savner. Aidas udfordringer handler ifølge personalet om det sproglige – hun har talt tyrkisk hele sommeren, og nu skal hun vænne sig til sproget og til de danske traditioner i dagtilbuddet igen. Begge forklaringer kan være rigtige, men personalet har i deres refleksioner ikke blik for, at Aida lige så vel som Wigga måske savner nærhed og samvær med forældrene. De reducerer problemstillingen og forklarer Aidas udfordring ud fra familiespecifikke forhold, mens Wiggas situation forklares med generelle sociale betragtninger.

Kilde: Baseret på Bundgaard & Gulløv (2008).

Pædagogisk personale kan ikke kende til alle de forskellige sociale sammenhænge, som hvert enkelt barn har indgået i og er formet af. Det vigtige er at vide, at børn har forskellige erfaringer med sig, som har betydning for, hvordan de deltager i dagtilbuddet. Personalets rolle er at forholde sig åbent, nuancerende og nysgerrigt til barnet og dets familie, så forståelser af børn og forældre ikke forsimples (Jerg, 2018). Derudover er det vigtigt at huske på, at ikke kun børn og forældre bringer kultur med sig i dagtilbuddet. Det pædagogiske personale er også præget af egne kulturelle baggrunde, der har indflydelse på, hvordan personalet forstår verden, dagtilbuddet og børnene.

Kultur er noget, der gøres i fællesskaber

Kultur er ikke statisk. Selvom børn og voksne har deres kulturelle baggrunde med sig, så kan kultur forandre sig. (Jantzen, 2005; 2013). Kultur udvikles derfor hele tiden i fællesskaber, og når det sociale liv udspiller sig i børn og voksnes daglige liv (Olwig, Gilliam & Valentin, 2005; Tireli, 2015). Derved kan der være mange forskellige kulturer til stede side om side i dagtilbuddet. Børns legefællesskaber kan fx være en arena, hvor der skabes og genskabes kultur. At alle børn har adgang til forskellige fællesskaber, er derfor vigtigt, så de får indflydelse på de børnekulturer, der skabes i dagtilbuddet.

I takt med at børn får nye oplevelser og erfaringer i dagtilbuddet, vil de fortolke og danne ny mening om andre børn, voksne og hverdagen. Deres kulturelle udgangspunkter ændrer sig, og de opbygger en ny, fælles kultur. Dagtilbuddet har derfor et særligt ansvar for at skabe rammer og retning for kulturens udvikling i fællesskaber. Det kan bl.a. indebære, at personale og ledelse arbejder for, at dagtilbuddets fælles kultur er præget af fællesskabsorienterede og demokratiske normer, hvor alle har mulighed for at deltage og hvor fællesskaberne præges af værdier såsom respekt og tolerance (EVA, 2019b). Væsentlige pejlemærker for en demokratisk kultur er, at alle børns baggrunde og forudsætninger er repræsenteret, afspejlet og anerkendt, og at alle børn har mulighed for at deltage i fælles lege og aktiviteter og opleve medindflydelse i hverdagen.



Om
Strategier til at tilpasse sig religiøse madvaner

Mad og kultur er noget af det, der kan skabe udfordringer i praksis. I Norge har et studie undersøgt, hvordan norske børnehaver forholder sig, når børn med muslimsk baggrund har religiøse madvaner.

Børnehaverne bruger to overordnede strategier:

1. Tilpasser den mad, hele børnegruppen spiser, så alle kan spise den samme mad.
2. Serverer særlig mad for de muslimske børn.

Den ene strategi er ikke i sig selv bedre end den anden. Studiet konkluderer, at de begrundelser, det pædagogiske personale anvender til at forklare valget af strategi, har betydning for, hvordan personalet møder børnene. Uanset hvilken strategi en børnehave vælger, så giver personalet både pragmatiske begrundelser (”det er, hvad der kan lade sig gøre i hverdagen”) og pædagogiske begrundelser (”børn skal lære at forholde sig til forskellighed” eller ”muslimske børn skal ikke føle sig ekskluderede”).

Dog viser studiet, at nogle børnehaver kobler begrundelser for strategi 2 til en problemorienteret diskurs om islam (”de skal ikke bestemme, hvad vi skal spise”). Den forståelse kan være problematisk i forhold til at skabe mulighed for alle børns ligeværdige deltagelse i fællesskabet.

Kilde: Andreassen & Øvrebo (2017).

B Det pædagogiske arbejde med kultur og fællesskab

Det pædagogiske personale har to overordnede opgaver i arbejdet med kultur og fællesskaber. De skal for det første skabe og overlevere en fælles kultur med normer og værdier, der gør det trygt og stimulerende at være barn i dagtilbuddet, og som danner børnene til at tage del i det større samfund. Den fælles kultur skal have plads til alle børn ved bl.a. at være demokratisk og empatisk. Personalets anden rolle er at møde alle børn omsorgsfuldt og nysgerrigt, uanset børnenes kulturelle baggrunde.

Afsnittet her udfolder, hvordan personalet løser de to opgaver. Det handler både om konstruktivt at opbygge kultur, normer og værdier, og det handler om *kritisk* at forholde sig til egne normer og fællesskabets logikker.

I arbejdet med kultur skal et hensyn til forskellighed balanceres med et fokus på fællesskab

Når vi danner relationer og indgår i fællesskaber med andre, ser vi ligheder og forskelle. Det er sådan, mennesker forstår og håndterer information om vores omverden. Det gør det også til en kompleks opgave at arbejde med en børnegruppe præget af kulturel forskellighed.

For det første kan personalet undlade at markere forskelle i en grad, der i sidste ende fører til eksklusion. Flere studier har observeret, at der i mange nordiske dagtilbud er en pædagogisk bestræbelse på at understrege lighed og nedtone betydningen af forskelle (Bundgaard & Gulløv, 2005). Men:

> **”Paradokset er, at den sympatiske bestræbelse på at undgå at markere nogle børn som anderledes i praksis fastlægger bestemte måder at være social på, og disse måder kommer i sig selv til at understrege uligheder.”**
>
> Bundgaard & Gulløv, 2005, s. 51.



Billede fra hverdagen

Omsorg, der ikke er sensitiv over for kultur forskelle, kan mindske deltagelsesmuligheder

To drenge laver 'sandkager' i dagtilbuddets sandkasse. En pige, som har et andet modersmål end dansk, smiler skævt og læner sig ind over drengenes sandkager. Drengene stopper deres leg og kigger på pigen uden at forstå, hvad hun vil. En pædagog i dagtilbuddet ser det hele og nærmer sig. Hun beder pigen om at bruge sproget og sætte ord på, hvad hun vil. Da pigen ikke svarer, gentager pædagogen sin opfordring. Pigen kigger ned og fjerner sig langsomt fra drengene. Pædagogens manglende sensitivitet over for pigens interesse og måde at udtrykke sig på betyder, at hun ikke bliver støttet til at deltage i legen.

Kilde: Zachrisen (2017).



Man kan fx forestille sig en personalegruppe, der bevidst ikke tager børnenes kulturelle baggrunde med i betragtning, når de planlægger aktiviteter. I stedet fokuserer de på at skabe fælles oplevelser. Men man kan risikere, at nogle børn sjældent føler sig respekteret og anerkendt, fordi deres interesser og kulturelle referencer ikke er repræsenteret.

Omvendt er det naturligvis heller ikke løsningen, at det pædagogiske personale går på forskelsjagt. Vi er alle sammen mennesker, der tegner, hører musik, spiser mad, griner, leger med venner osv. Vi er overordnet set mere fælles, end vi er forskellige (Bundgaard & Gulløv, 2008). Fokus på børns forskelligheder, fx "Alba spiser noget andet mad", kan føre til marginalisering (Aarup-Kristensen, 2005), dvs. at nogle børn bliver markeret som anderledes end majoriteten.

Det er en dilemmafyldt balance, hvor personalet på den ene side skal give børn erfaringer med kulturelle forskelle, dvs. at mennesker, familier og liv er forskellige og har forskellig smag, traditioner og interesser. På den anden side skal personalet undgå at reducere, generalisere og fastfryse børnenes forskelle (Zachrisen, 2017).

Kultursensitiv omsorg skaber individuel anerkendelse og stærke fællesskaber

At skabe fællesskaber, hvor alle børn føler sig betydningsfulde og anerkendte, handler om at give plads til det enkelte barns stemme og perspektiv. Én vej til dette er at udøve *kultursensitiv omsorg* (Zachrisen, 2017). *Kultursensitiv omsorg* er et begreb, der beskriver en pædagogisk omsorgspraksis, som tager udgangspunkt i, at alle børn er forskellige pga. deres kulturelle baggrund. I den kultursensitive omsorgshandling forholder det pædagogiske personale sig til kulturelle forskelligheder, men har fokus på at omsorgen ikke bliver stereotypificerende og fordomsfuld. Når personalet fx er opmærksomme på og udøver omsorg ud fra det enkelte barns måde at kommunikere på, deres måde at handle, udtrykke følelser eller lege på, kan de styrke barnet til at deltage i fællesskaber på en måde, hvor barnet tør give udtryk for sine ideer og ønsker. Det handler om at indtage en position i forhold til barnet, hvor personalet er nærværende og lydhøre og påpasselige i forhold til, hvordan de tolker på børnenes udtryk og intentioner.

Derudover forholder den kultursensitive omsorgshandling sig til den bredere kulturelle ramme, som omsorgen foregår inden for:

> **"Kultursensitiv omsorg tager som udgangspunkt, at enhver omsorgsrelation er situeret inden for en kulturel og social kontekst og må tage hensyn til dette i omsorgsudøvelsen."**
>
> Zachrisen, 2017, s. 106, egen oversættelse.



Det at have øje for betydningen af kulturelle og samfundsmæssige strukturer for konkrete omsorgshandlinger, handler bl.a. om at være bevidst om magtforholdet i relationen mellem personale og børn. Personalet har en stor betydning for, hvad der tilskrives værdi, og hvad der betragtes som rigtigt eller forkert i dagtilbuddets kultur – fx i forhold til måder at være på, kommunikationsformer eller verdensanskuelser (Zachrisen, 2017). Dette går vi mere i dybden med i et afsnit nedenfor, der handler om normkritik i den pædagogiske praksis.

Demokratisk dannelse bidrager til en fælles kultur

Et pædagogisk fokus på at styrke børnenes demokratiske dannelse kan bidrage til at skabe en stærk, fælles kultur, fordi børn klædes på til at tage del i hverdagens fællesskaber. Demokratisk dannelse handler om, at det enkelte barn bliver hørt og har indflydelse, men også selv tager hensyn til fællesskabet.

Demokrati er en livsform, og den demokratiske dannelse sker gennem samspil og samtaler i det daglige liv (Koch, 2017). Demokratisk dannelse lyder kompliceret, men foregår i forskellige aktiviteter og hverdagsrutiner, hvor børn indgår i processer præget af medindflydelse og hensyn til fællesskabet VUDA (2019a). I legen får børn fx erfaringer med at balancere egne interesser med andres, når de forhandler, hvad der skal leges, og hvem der skal have hvilke roller.

Billede fra hverdagen

Demokratisk dannelse

I en børnehave har det pædagogiske personale fokus på demokratisk dannelse. Én dag om ugen får børnene lov til at tage et stykke legetøj med hjemmefra. Under morgensamlingen fortæller de børn, der har lyst, om det, de har med. Det pædagogiske personale spørger børnene én efter én, hvorfor de har taget lige præcis det stykke legetøj med, samt hvordan de leger med eller bruger det derhjemme.

I samtalerne under morgensamlingen lærer børnene at vente på, at det bliver deres tur til at fortælle, og de lærer at lytte og spørge ind til de andre børns oplevelser samt får åbnet øjnene for, hvordan fx en legetøjsbil som flere af børnene har med, kan have forskellige betydninger og værdier. Legetøjet, som børnene har med, indgår resten af dagen i deres lege, hvor de forhandler, hvad legen skal handle om, ved at referere til hinandens historier fra morgenstunden.

Kilde: Baseret på Styrelsen for Videregående uddannelser (2013).

Noget af det, der understøtter demokratisk dannelse, er, når børn i hverdagen får medindflydelse. I situationer med medindflydelse får børn erfaringer med at blive anerkendt som betydningsfulde individer, og det giver dem lyst til at udtrykke sig og bidrage til fællesskabet. Medindflydelse kan være mange ting. Nogle gange er medindflydelse direkte, fx at give børnene indflydelse på indretningen i dagtilbuddet eller input til frokostmenuen. Børn oplever også medindflydelse, når de er aktive, fx når de selv tager tøj på, hælder mælk op og dækker bord (EVA, 2019b). Børn får også medindflydelse mere indirekte, når personalet griber deres interesser (EVA, 2019b), fx når de oplever, at bjørnelegen på legepladsen bliver opdaget af personalet, og danner afsæt for nye fælles aktiviteter.

Medindflydelse og demokratisk dannelse kræver ikke en vis alder eller et veludviklet sprog. Personalet kan arbejde med de helt små børns medbestemmelse ved at følge deres kropslige bevægelse, mimik og lyde. Vender de fx hovedet væk fra maden eller ting, der sker i daginstitutionen? Griner, græder eller råber de? En entusiastisk hamren i bordet kan fx betyde, at de vil deltage i en samtale, der foregår ved måltidet (Winje, 2017). Det er alt sammen eksempler på, at pædagogisk personale lader barnets udtryk få betydning for samspillet og fællesskab. For at finde yderligere inspiration og få indspark personalets dialog og refleksion, kan I læse videre i VUDA (2019b).



Gennem traditioner overleveres fælles normer og værdier

De fleste danske dagtilbud bruger traditioner til at strukturere året og som inspiration til pædagogiske aktiviteter. Fx fejres fastelavn med at slå katten af tønden, og der males påskeæg i foråret. Det er der flere gode grunde til at gøre. Gennem traditioner overleveres bl.a. kultur, normer, værdier og skikke fra generation til generation (Pedersen, 2005). Traditioner, fælles fortællinger og måder at gøre tingene på limer mennesker sammen i små og store fællesskaber. Skikke og traditioner er en del af dagtilbuddets arbejde med at socialisere børnene til det videre liv i samfundet (Pedersen, 2005).

Som pædagogisk personale i dagtilbud er der dog en række forhold, der er værd at overveje, når man bruger traditioner i sin pædagogik. For børn og familier, der ikke kender til de specifikke traditioner, kan de være sværere at forstå og se det værdifulde i (Pedersen, 2005). Hvorfor involverer julen fx, at man danser om et træ? Hvilken betydning har den skik, at børnene deler noget ud, når de har fødselsdag? Visse skikke og traditioner kræver måske en reflekteret og eksplicit forklaring til børn og familier. Læs mere om sådanne dialoger i afsnittet om forældresamarbejde på de næste sider.



Om

Normer i det fysiske læringsmiljø

Børnehavestuer er ofte indrettet på måder, der opfordrer til, at børnene forholder sig i ro og har rolige bevægelser. Fx står der et bord på stuerne, som har en central placering i indretningen, og det fungerer som en base. Bordet ansporer til at producere små og kontrollerede bevægelser. Børnene selv er bevidste om de forventninger, der er knyttet til at anvende bordet. Men det er ikke alle børn, der har nemt ved at forholde sig i ro og kontrollere deres bevægelser. Stuens indretning afspejler normer i institutionen og blandt personalet om, at rolig adfærd og kontrollerede udtryksformer har større værdi end bevægelse. Det skaber forskellige deltagelsesmuligheder for børnene.

Kilde: Palludan (2007).

Særligt de traditioner, der har en religiøs tilknytning, kan kræve refleksion fra personalets side, hvis børnegruppen har forskellige religiøse baggrunde (Pedersen, 2005). Hvis forældre fx afviser, at deres børn skal deltage i specifikke traditioner, såsom jul eller fødselsdag, er det ikke nødvendigvis en afvisning af dagtilbuddets fællesskab (Pedersen, 2005). Personalet kan derfor overveje, om læringsmiljøet kan tilrettelægges, så børn og forældre fleksibelt kan vælge traditioner og skikke til og fra, uden det har betydning for deres deltagelse i dagtilbuddets fællesskab i øvrigt (Pedersen, 2005).

Når personalet ser kritisk på egne normer, kan deltagelsesmuligheder styrkes

Dagtilbuddets og det pædagogiske personales normer og værdier har betydning for, hvordan børn kan deltage med succes i dagtilbuddets fællesskaber. Det hænger sammen med, at normer har betydning for, hvordan læringsmiljøet tilrettelægges, og hvad det kræver at være med (Bundgaard og Gulløv, 2008). Hvis personalegruppen fx betragter det som værdifuldt at holde sig i ro, tilrettelægges dagen måske med en langvarig morgensamling, hvor børnene forventes at sidde i rundkreds. Den forventning vil nogle børn kunne imødekomme, mens andre ikke kan. Det kan også

være, at personalet har normer, der tilsiger, at drenge vil lege med bolde, og derfor arrangerer en tur for drengene på stuen til den lokale skoles idrætshal. Nogle af drengene har måske svært ved at mønstre engagement i aktiviteten.

Personalets normer og værdier har også betydning for, hvilke børn der værdsættes og anerkendes. Normer former nemlig personalets syn på, hvornår man som barn opfører sig rigtigt eller forkert. Sat på spidsen har normer betydning for, hvilke børn personalet synes er "fuldkomne", og hvilke de synes er "mangelfulde" (Palludan, 2007, s. 165). Fx kan særlige måder at være høflig på eller at bruge sproget på udløse anerkendelse (Zachrisen, 2017). Når børn møder anerkendelse, styrker det deres selvværd, og det har betydning for deres engagement i konkrete situationer og deres muligheder for at deltage i fællesskaber på sigt.

Normer og værdier er ikke nødvendigvis udtalte, og meget er tavs viden, også for personalet selv. Derfor er det en vigtig del af arbejdet med kultur og fællesskab, at personalet reflekterer kritisk over de kulturelle briller, de selv ser igennem. Med et normkritisk blik kan det pædagogiske personale øge børnenes muligheder for at udfolde sig og deltage på mangfoldige måder (Zachrisen, 2017; Jerg, 2019).



Billede fra hverdagen

Normkritisk højtlæsning

Det er formiddag i en vuggestue. En pædagog sidder sammen med to børn, en dreng og en pige, og læser et eventyr højt. Eventyret handler om en prinsesse, der bliver reddet fra den onde drage af prinsen på den hvide hest. Drengen peger på billedet af prinsen og laver arme som en bodybuilder, hvorefter han siger "mig også stærk". Pigen peger på prinsessen og gemmer ansigtet med sine hænder for at vise, at prinsessen er bange for dragen. Episoden er med til at gøre det pædagogiske personale opmærksom på kønsstereotyper i de eventyr, de læser sammen med børnene, hvor pigerne ofte er passive og bange, og drengene er aktive og modige. Det pædagogiske personale søger derfor aktivt at supplere med nye historier med mere nuancerede og mangfoldige opfattelser af køn, så både drenge og piger har flere identiteter at spejle sig i.

Fx kan man overveje, om børn fra hjem med forskellige uddannelsesniveauer eller sproglige og kommunikative samværsformer mødes med forskellige forventninger. Eller om dagtilbuddets kultur er præget af stereotype forestillinger om fx religion, køn, etnicitet, sundhed, uddannelsesniveau i hjemmet osv., som begrænser børnenes udfoldelsesmuligheder (Avenstrup & Hudecek, 2016).

Normer kan ikke undgås. De har også en positiv betydning for, at vi formår at leve sammen i små og store fællesskaber, hvor vi tager hensyn til hinanden. Et kritisk arbejde med normer har ikke til formål at gøre dagtilbuddet normfrit. Det handler om at blive bevidst, og om at personalets normer ikke blokerer for, at det ser, hvordan hvert enkelt barn kan bidrage på sin egen unikke måde (Bundgaard & Gulløv, 2008; Aarup-Kristensen, 2005). Visse normer og værdier vil man måske gerne beholde og give en stor betydning. Her kan det være en god idé at eksplicitere dem, hvis visse børn og familier har svært ved at afkode og imødekomme dem.

Et stærkt fællesskab kræver et godt forældresamarbejde

Forældre spiller en vigtig rolle for børns trivsel og deltagelse i dagtilbuddets fællesskaber. Forældre har en værdifuld viden om barnet og barnets kulturelle baggrund, som det kan være vigtigt for dagtilbuddet at få indblik i. På samme måde har forældre brug for indblik i, hvorfor dagtilbuddets hverdag tilrettelægges, som det gør.

Når både dagtilbuddets og forældrenes viden om barnet bringes i spil, kan det danne udgangspunkt for et stærkt forældresamarbejde, hvor barnet er i centrum (EVA, 2016; VUDA, 2019c). Det pædagogiske personale kan få indblik i forældrenes perspektiver på familien, barnets behov, interesser og trivsel i dagtilbuddet ved at møde forældrene med anerkendelse, åbenhed og nysgerrighed. Fx kan viden om, hvad barnet leger derhjemme eller dynamikken i barnets søskendeflok, danne udgangspunkt for lege, der er planlagt ud fra barnets interesser og kompetencer i dagtilbuddet. Ligeså kan fx viden om måltidskulturen i hjemmet danne udgangspunkt for at styrke barnets madglæde og interaktioner ved måltidet i dagtilbuddet.

Nogle familier kan have brug for vejledning om deres barns trivsel og læring. Her kan det være udfordrende for det pædagogiske personale ikke at træde ind i en ekspertrolle i forhold til forældre, så relationen risikerer at blive ensidig. Dvs. at personalet oplever at berige familien med input og vejledning, men ikke i samme grad sætter forældrenes viden i spil i forhold til barnets udfoldelsesmuligheder i dagtilbuddet. Det pædagogiske personale kan her være opmærksom på at møde forældrene med et ressourceblik og lade forældrene få medindflydelse (EVA, 2019a; VUDA, 2019c; EVA, 2016).



Samarbejdet kan styrkes ved at invitere forældrene ind i institutionen. Når forældrene inddrages i konkrete aktiviteter eller hverdagsrutiner, får de mulighed for at opleve, dagtilbuddets hverdag og fællesskaber, og de får indblik i, hvordan deres barn trives og interagerer med andre børn samt det pædagogiske personale (VUDA, 2019c). Fx kan dagtilbuddet invitere forældrene ind i dagtilbuddet for at fortælle om og vise, hvad de legede som børn (Tireli, 2015). Personalet kan også vælge at invitere forældrene ind som observerende deltagere i fx samling, frokost eller på legepladsen. Derigennem får de mulighed for at tilegne sig viden om børnenes samspil og relationer til hinanden og til personalet, stemningen i dagtilbuddet, hverdagens tilrettelæggelse mv. Det giver dem et værdifuldt kendskab til dagtilbudspraksis gennem egen erfaren, fremfor det, de får fortalt på fx forældremøder.

Billede fra hverdagen

Dialogvæg som værktøj til forældresamarbejde

For at give forældrene medindflydelse på tilrettelæggelsen af hverdagen har de i et dagtilbud opsat en dialogvæg. Dialogvæggen er en stor opslagstavle, hvor det pædagogiske personale sætter sedler op. Sedlerne kan fx indeholde spørgsmål til forældrene eller temaer for forældredialogen. Det pædagogiske personale aftaler spørgsmål og temaer fra uge til uge. Et par uger havde de fx et temaforløb om venskab for de ældre børn. Her spurgte de forældrene, hvilke aktiviteter, bøger, samtaler og ture, man kan have ud fra sådan et tema. Forældrene svarer det pædagogiske personale ved at sætte sedler eller illustrationer op med svar. I arbejdet med en dialogvæg eller lignende værktøjer er det vigtigt at være opmærksom på at differentiere brugen til forskellige forældres behov. Nogle forældre har måske behov for oversættelser, nogle for at blive fulgt hen til tavlen, og for nogle giver det måske mening at inddrage børnene aktivt i brugen af tavlen.

Kilde: VUDA (2019c).

DIALOGKORT
KULTUR, ÆSTETIK
OG FÆLLELSSKAB

Kultur og fællesskab

Spørgsmål, I kan reflektere over, når I vil sætte fokus på kultur og fællesskaber

?

A

Reflekter over kulturens betydning for børns fællesskaber

Hvordan taler vi sammen om de normer, værdier og traditioner, som børn, familier og vi selv bringer med os ind i dagtilbuddet?

Hvordan kan vi karakterisere den kultur, der i dag præger vores måde at være sammen på i dagtilbuddet? Reflektér fx over, hvilke normer og værdier, der er bærende i dagtilbuddets kultur.

Hvilke *normer og værdier*, ønsker vi, skal være bærende i vores dagtilbuds fællesskaber, og er der brug for, at vi sammen skaber nye normer og værdier? Hvordan sætter vi det arbejde i gang?

B

Reflekter over det pædagogiske arbejde med kultur og fællesskab

Hvilke *traditioner* bruger vi i vores pædagogiske praksis, og er der andre traditioner, vi kunne have lyst til at arbejde med?

Tænk på et eksempel på, at vi har arbejdet med at understøtte børnene i at ytre sig og træffe valg som en del af en demokratisk proces. Hvad fungerede godt? Hvad kunne forbedres?

Lad os sammen forholde normkritisk til vores praksis. Kan vi få øje på normer, der påvirker vores adfærd, og som dermed begrænser nogle børns deltagelses- og udfoldelsesmuligheder? Det kan fx være forestillinger om, hvad piger eller drenge interesserer sig for, eller hvordan man bør opføre sig.

Emne 1: Kulturelt indtryk og udtryk

	ISÆR ANVENDT TIL AFSNIT: A	B
Austring, B. D. & Sørensen, M. (2006). *Æstetik og læring: Grundbog om æstetiske læreprocesser.* København: Hans Reitzels Forlag.	●	●
Austring, B. D. & Sørensen, M. (2018). Æstetik, leg og læring. I: Austring, B. D. (red.), *Det blev en sommerfugl!* (s. 12-14). København: Slots- og Kulturstyrelsen.	●	●
Baumann, A. (2017). Æstetik i pædagogiske praksis. I: Hansen, N. F. (red.), *Æstetikken tilbage i pædagogikken: På opdagelsesrejse mod ukendte mål*. Frederikshavn: Dafolo.	●	
Borre, N. (2018). *Bevæg mig: Krop sanser og bevægelse i børnehøjde*. Frederikshavn: Dafolo.	●	
Burgård, M. (2019). Musikaktiviteter og -forløb. I: Burgård, M., Jerg, K., Kallehauge, P., Kier, D., Nielsen. K. W. (red.), *Vi gør kultur: Kultur, æstetik og fællesskab i børnehøjde*. Frederikshavn: Dafolo.		
Catterall, J. S. (2009). *Doing Well and Doing Good by Doing Art*. Los Angeles: Imagination Group Books.		
Drotner, K. (2006). *At skabe sig – selv: Ungdom, æstetik, pædagogik*. København: Gyldendal.	●	
Elbæk, S. & Kirkeby, A. (2017). Inklusion gennem æstetiske læreprocesser. *UCN Perspektiv 1*, 54-65.	●	
EVA (2017). *Inspirationsark: Brug af fysiske rammer*. København: Danmarks Evalueringsinstitut. Lokaliseret 19.2.2020 på: https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-08/Inspirationsark%20Brug%20af%20fysiske%20rammer.pdf		●
EVA (2019). *Kort om alsidig personlig udvikling*. København: Danmarks Evalueringsinstitut. Lokaliseret 19.2.2020 på: https://www.eva.dk/sites/eva/files/2019-12/SPL_Alsidig%20personlig%20udvikling_%20Kort%20om.pdf		●
Fink-Jensen, K. (1998). *Stemthed – en basis for æstetisk læring: Det musiske i et livsfilosofisk lys*. København: Danmarks Lærerhøjskole.	●	
Fredens, K. (2012). *Mennesket i hjernen: En grundbog i neuropædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.	●	
Hammershøj, L. G. (2012). *Kreativitet – et spørgsmål om dannelse*. København: Hans Reitzels Forlag.	●	
Hansen, N. F. (2017). *Æstetikken tilbage i pædagogikken: På opdagelsesrejse mod ukendte mål*. Frederikshavn: Dafolo.	●	●
Jensen, J. B. (2019). *Det ved vi om – Æstetiske læreprocesser*. Frederikshavn: Dafolo.	●	●
Jerg, K. (2019). Kulturbegrebets mangfoldighed. I: Burgård, M., Jerg, K., Kallehauge, P., Kier, D., Nielsen. K. W. (red.), *Vi gør kultur: Kultur æstetik og fællesskab i børnehøjde*. (s. 9-21). Frederikshavn: Dafolo.		
Juncker, B. (2009). Børn og kultur – mellem gamle begreber og nye forestillinger. I: Sørensen, M. (red.), *Dansk, kultur og kommunikation*. (s. 201-228). København: Akademisk Forlag.	●	
Juncker, B. & Bin-Norden (2013). *Børn og kultur i Norden. Nordiske forskningsperspektiver i dialog. Historien om et projekt*. Aarhus: Scandinavian Book A/S.	●	
Kier, D. & Kallehauge, P. (2019). Billedprocesser. I: Burgård, M., Jerg, K., Kallehauge, P., Kier, D., Nielsen. K. W. (red.), *Vi gør kultur: Kultur, æstetik og fællesskab i børnehøjde*. Frederikshavn: Dafolo.		●
Kjær, A. (2017). *Æstetisk praksis og børn: Sansen, væren og læring i dagtilbuddets læreplan*. Frederiksberg: Frydenlund Academic.	●	●
Koumaditis, L. J. (2019). Pædagogisk arbejde med "Kultur, æstetik og fællesskab". I: Aabro, C. (red.), *Den styrkede pædagogiske læreplan: Baggrund, perspektiver og dilemmaer* (s. 143-156). Frederiksberg: Samfundslitteratur.	●	●
Mouritsen, F. (1998). *Legekultur*. Odense: Odense Universitetsforlag.	●	●
Ringsmose, C. & Staffeldt, S. (2017). *Rum og læring for de mindste*. København: Dafolo.		●
Skovbjerg, H. M. (2017). Leg og dannelse. I: Nørgård, V. (red.), *Grundfaglig viden om pædagogiske miljøer og aktiviteter* (1. udg., s. 97-118). København: Akademisk Publisering.	●	
Sommer, D. (2015). Tidligt i skole eller legende læring? Evidensen om langtidsholdbar læring og udvikling i daginstitutionen. I: Klitmøller, J. & Sommer, D. (red.), *Læring, dannelse og udvikling: Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole* (s. 61-81). København: Hans Reitzels Forlag.	●	
Spang Olsen, M. (2017). Pædagogisk æstetik og træning af sanserne. I: Hansen, N. F. (red.), *Æstetikken tilbage i pædagogikken: På opdagelsesrejse mod ukendte mål*. Frederikshavn: Dafolo.	●	
Svendsen, S. (2014). Improvisation – om pædagogens møde med barnet i æstetiske processer. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 8(7), 1-14.		●
Sørensen, M. (2019). Æstetik og dagtilbudspædagogik. I: Cecchin, D. (red.), *Barndomspædagogik i dagtilbud* (s. 189-208). København: Akademisk Forlag.	●	●
Winner, E. & Cooper, M. (2000). Mute those claims: No Evidence (Yet) for a Causal Link between Arts Study and Academic Achievement. *The Journal of Aesthetic Education*, 34 (3/4), 11-75.	●	

Emne 2: Kultur og fællesskab

	ISÆR ANVENDT TIL AFSNIT: A	B
Aarup-Kristensen, T. (2005). Forskellige og ligheder: Kulturformidling, børn og identitetsdannelse i en canadisk skole. I: Gilliam, L., Olwig, K. F. & Valentin, K. (red), *Lokale liv, fjerne forbindelser. Studier af børn, unge og migration*. København: Hans Reitzels Forlag.		●
Andreassen, B. O. & Øvrebø, E. M. (2017). Religiøse spiseforskrifter i barnehagen. En kvalitativ undersøkelse om barnehagers strategier for tilpasning i møte med islamske spiseforskrifter. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning, 16*(1), 1-15.	●	
Avenstrup, K. & Hudecek, S. (2016). *Køn i pædagogisk praksis. Inspiration og handlemuligheder*. Frederikshavn: Dafolo.		●
Bundgaard, H. & Gulløv, E. (2005). Om at gøre forskel: En diskussion af et institutionelt paradoks. I: Gilliam, L., Olwig, K. F. & Valentin, K. (red.), *Lokale liv fjerne forbindelser: studier af børn, unge og migration* (s. 37-56). København: Hans Reitzels Forlag.		●
Bundgaard, H. & Gulløv, E. (2008). *Forskel og fællesskab: Minoritetsbørn i daginstitution*. København: Hans Reitzels Forlag.	●	
Elbæk, S. & Kirkeby, A. (2017). Inklusion gennem æstetiske læreprocesser. *UCN Perspektiv*, 1, 54-65.		●
EVA (2016). *Samarbejde mellem forældre og daginstitutioner*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.		●
EVA (2019a). *Kort om forældresamarbejde*. København: Danmarks Evalueringsinstitut. Lokaliseret 19.2.2020 på: https://www.eva.dk/sites/eva/files/2019-10/7301%20SPL%20T03%20kort_om_For%E2%94%9C%C2%AAldresamarbejde_9_WEB.pdf		●
EVA (2019b). *Kort om social udvikling*. København: Danmarks Evalueringsinstitut. Lokaliseret 19.2.2020 på: https://www.eva.dk/sites/eva/files/2019-12/SPL_Social%20udvikling_Kort%20om.pdf	●	●
Gilliam, L., Olwig, K. F. & Valentin, K. (2005). *Lokale liv, fjerne forbindelser. Studier af børn, unge og migration*. København: Hans Reitzels Forlag.	●	
Jantzen, C. (2005). Tertium datur. Kampen om kulturbegrebet. I: Povlsen, K. K. & Sørensen, A. S. (red.), *Kunstkritik og kulturkamp* (s. 85-103). Aarhus: Klim.	●	
Jantzen, C. (2013). Det pragmatiske kulturbegreb. *Gjallerhorn*, 17, 40-49.	●	
Jerg, K. (2019). Kulturbegrebets mangfoldighed. I: Burgård, M., Jerg, K., Kallehauge, P., Kier, D., Nielsen, K. W. (red.), *Vi gør kultur: Kultur, æstetik og fællesskab i børnehøjde* (s. 9-21). Frederikshavn: Dafolo.	●	
Koch, H. (2017). *Hvad er demokrati?* København: Gyldendal.		●
Koumaditis, L. J. (2019). Pædagogisk arbejde med "Kultur, æstetik og fællesskab". I: Aabro, C. (red.), *Den styrkede pædagogiske læreplan: Baggrund, perspektiver og dilemmaer* (s. 143-156). Frederiksberg: Samfundslitteratur.	●	●
Larsen, T. B. (2007). Man må ikke selv tage mælk i køleskabet. *LFS-Nyt* 7, 34. årgang.		●
Nielsen, K. W. (2019). Fortælling, dramatisering, leg. I: Burgård, M., Jerg, K., Kallehauge, P., Kier, D., Nielsen, K. W. (red.), *Vi gør kultur: Kultur, æstetik og fællesskab i børnehøjde* (s. 105-119). Frederikshavn: Dafolo.		●
Zachrisen, B. (2017). Kultursensitiv omsorg i barnehagen. I: *Barn: Forskning om barn og barndom i Norden, 2017* (2-3), 105-119.		●
Palludan, C. (2007). *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.	●	●
Pedersen, M. H. (2005). Flyverdragt og fastelavn: Indvandrerfamiliers etablering af skikke og traditioner i børnenes hverdagsliv. I: Gilliam, L., Olwig, K. F., & Valentin, K. (red), *Lokale liv, fjerne forbindelser. Studier af børn, unge og migration*. København: Hans Reitzels Forlag.		●
Tireli, Ü. (2015): Minoritetsdanske børn i dagtilbud. I: Cecchin, D. (red.), *Barndomspædagogik i dagtilbud*. København: Akademisk Forlag.	●	
VUDA, Via University College, Københavns Professionshøjskole, Dansk Flygtningehjælp og Als Research (2019c). *Demokratisk forældresamarbejde. Inspirationsmateriale til det pædagogiske personale i dagtilbud*. Lokaliseret 19.2.2020 på: https://emu.dk/sites/default/files/2019-11/Demokratisk%20for%C3%A6ldresamarbejde.pdf		●
Winje, A. K. (2017). Å gjøre demokrati i barnehagens kommunikative fellesskap. En studie av de yngste barna sitt språk, barnehagen sin relasjonelle og romlige kvalitet og dets betydning for de yngste barna sin tilgang og meddelelse av livsverden i barnehagen. *Tidsskriftet Barn*, (4), 53-69.		●
VUDA Via University College, Københavns Professionshøjskole, Dansk Flygtningehjælp og Als Research (2019a). D*emokrati og medbestemmelse i børnehøjde*. Lokaliseret 19.2.2020 på: https://emu.dk/dagtilbud/det-paedagogiske-grundlag/dannelse-og-borneperspektiv/demokrati-og-medbestemmelse-i		●
VUDA Via University College, Københavns Professionshøjskole, Dansk Flygtningehjælp og Als Research (2019b). *Inspirationsmateriale til dagtilbud: Deltagelsesmuligheder og demokratiske fællesskaber*. Lokaliseret 19.2.2020 på: https://emu.dk/dagtilbud/det-paedagogiske-grundlag/dannelse-og-borneperspektiv/inspirationsmateriale-til-dagtilbud		●

Sådan kan I arbejde med den styrkede pædagogiske læreplan

Den styrkede pædagogiske læreplan følges af en række grundlæggende og tematiske materialer, som den pædagogiske leder kan vælge at bruge, når I dykker ned i praksis. I kan finde alle materialer og mere information på www.emu.dk/dagtilbud

GRUNDLÆGGENDE MATERIALER



Den styrkede pædagogiske læreplan giver indblik i, hvad loven siger om det fælles pædagogiske grundlag og de seks læreplanstemaer.



Redskab til selvevaluering er en ramme til systematisk at analysere jeres praksis inden for centrale områder i den styrkede pædagogiske læreplan.

Redskab til forankringsproces indeholder fem tilgange til, hvordan man kan arbejde med forandring og forankring af et stærkt pædagogisk læringsmiljø.



TEMATISK MATERIALE

Kort om udfolder læreplanstemaet kultur, æstetik og fællesskab og giver viden og inspiration til at arbejde videre med temaet i praksis.



Materialer om de fem andre læreplanstemaer udkommer løbende i 2019 og 2020.





Dialogkort giver jer spørgsmål til refleksion over arbejdet med kultur, æstetik og fællesskab.



Modulet om kultur, æstetik og fællesskab er en PowerPoint-præsentation med vidensindspark og øvelser, som fx kan bruges på et personalemøde.

Kort om kultur, æstetik og fællesskab

© 2020
Danmarks Evalueringsinstitut og Børne- og Undervisningsministeriet

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Design & Illustration: BGRAPHIC
Foto: Kamilla Bryndum, Stilleben, Mette Bendixsen, Thure Andersen

Publikationen er udgivet i elektronisk form på: www.emu.dk/dagtilbud

ISBN www: 978-87-7182-387-5
ISBN tryk: 978-87-7182-388-2