KORT OM

Social udvikling

Viden og inspiration til at arbejde med læreplanstemaet

STYRKET PÆDAGOGISK LÆREPLAN



BØRNE- OG UNDERVISNINGSMINISTERIET

EVA DANMARKS EVALUERINGSINSTITUT

Indledning	**2**
Deltagelse og medindflydelse	**4**
Empati	**14**
Legens betydning for social læring	**22**

Bliv inspireret i arbejdet med læreplanstemaerne

Dette hæfte er til dig, som 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 sociale udvikling.

Social udvikling er et ud af seks temaer i den styrkede pædagogiske læreplan. Læreplanstemaerne, det fælles pædagogiske grundlag og de pædagogiske mål udgør læreplanen, som dagtilbud skal arbejde indenfor. 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

Social udvikling handler om børns mulighed for at deltage i fællesskaber. Jeres arbejde med børns sociale udvikling er med til at forme deres sociale handlemuligheder i barndommen og i voksenlivet.

Børns sociale udvikling har afgørende betydning for deres trivsel og for deres liv på sigt. Social udvikling er derfor et ud af seks temaer i den styrkede pædagogiske læreplan, der 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 børns sociale udvikling.

Fællesskaberne i fokus

Børns sociale udvikling sker i fællesskaber med andre, børn såvel som voksne. I fællesskaber gør børn sig erfaringer med, hvad det vil sige at deltage, have indflydelse og give plads til andre. I fællesskaber udvikler børn empati, som er grundlæggende for deres sociale handlemuligheder. Især fællesskaber omkring leg er en vigtig kilde til børns sociale udvikling. Derfor er fællesskaberne i fokus i den styrkede pædagogiske læreplan og i dette materiale.



Læreplanstemaer som naturlig del af hverdagen

Social udvikling 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. Under en tur i skoven kan en gruppe børn fx både gøre sig erfaringer med natur og udeliv og styrke deres indbyrdes relationer. Arbejdet med læreplanstemaer kan og skal derfor være en integreret del af hverdagen. Det forudsætter ikke særlige aktiviteter eller forløb, og de seks læreplanstemaer hænger i praksis tæt sammen.

Vidensrundlag

Kort om social udvikling udfolder beskrivelsen af temaet social udvikling i den styrkede pædagogiske læreplan. Materialet trækker på en vidensopsamling om social udvikling 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 december 2018. Endelig har fem kommuner afprøvet materialet.

Læsevejledning

Tre emner inden for børns sociale udvikling fremhæves i bekendtgørelsen om pædagogiske mål og indhold i seks læreplanstemaer og danner struktur for dette materiale:

- Deltagelse og medindflydelse
- Empati
- Legens betydning for social læring

To pædagogiske læringsmål for social udvikling i den styrkede pædagogiske læreplan

- Det pædagogiske læringsmiljø skal understøtte, at alle børn trives og indgår i sociale fællesskaber, og at alle børn udvikler empati og relationer.
- Det pædagogiske læringsmiljø skal understøtte fællesskaber, hvor forskellighed ses som en ressource, og som bidrager til demokratisk dannelse.

Børne- og socialministeriet (2018): Bekendtgørelse om pædagogiske mål og indhold i seks læreplanstemaer.

I de følgende kapitler giver vi jer en række perspektiver, I kan bruge i jeres refleksion over og arbejde med børns sociale udvikling. Hvert kapitel afsluttes med et dialogkort til det pågældende emne, som fx kan bruges som udgangspunkt for en faglig dialog på personalemødet. Vælg de kapitler ud, der har relevans for jer, og brug dialogkortenes refleksionsspørgsmål i forhold til jeres eget arbejde med social udvikling.

Deltagelse og medindflydelse

EMNE 1



KAPITLET KORT FORTALT

I dagtilbud med en **inkluderende fællesskabskultur** har alle børn mulighed for at deltage i og have medindflydelse på dagtilbuddets fællesskaber. En inkluderende fællesskabskultur bygger på demokratiske og fællesskabsorienterede normer og værdier, værdsætter forskellighed og har fagligt fokus på det pædagogiske læringsmiljø.

Det pædagogiske personale har ansvar for at organisere læringsmiljøet, så alle børn har gode muligheder for at deltage i fællesskaberne. Børns **deltagelsesmuligheder** fremmes ved enten at tilpasse læringsmiljøets deltagelsesbetingelser eller ved at udvide børnenes forudsætninger for deltagelse, fx ved at opbygge nye erfaringer.

Børns **medindflydelse** handler om alle de måder, børnene påvirker fællesskabet på. Medindflydelse skaber engagement og demokratisk dannelse. Det pædagogiske personale kan arbejde med medindflydelse gennem pædagogiske betragtninger, demokratisk involvering og empatisk nysgerrighed.

Børn, der deltager i fællesskaber, øver sig på sociale kompetencer og på demokrati. Jeres indsats for at skabe stærke fællesskaber, hvor alle er med og har indflydelse, er en grundsten for børns sociale udvikling i dagtilbud.

Børn udvikler sig socialt, når de deltager i fællesskaber med andre, og når de har indflydelse på hverdagslivet hjemme og i dagtilbuddet. At være en del af og have indflydelse på fællesskaber har blandt andet betydning for børns evne til at indgå i relationer og for deres dannelse som demokratiske samfundsborgere.

I dette kapitel får I perspektiver på børns deltagelse og medindflydelse i dagtilbud, som I kan bruge i jeres arbejde med at styrke børnenes sociale udvikling. Perspektiverne samler sig i tre spor:

A Inkluderende fællesskabskultur

B Deltagelsesmuligheder

C Medindflydelse

A Inkluderende fællesskabskultur

Alle børn i dagtilbuddet skal have lige muligheder for at deltage og opleve samhørighed i fællesskabet. Også børn, der i kortere eller længere perioder befinder sig i udsatte positioner og derfor har en øget risiko for at stå uden for fællesskabet. Det forudsætter, at dagtilbud fastholder og udvikler en inkluderende fællesskabskultur.

Inklusion i en pædagogisk praksis er en dynamisk og vedvarende proces, der indebærer "at medregne, at indbefatte nogen, at omfatte det hele" (Madsen, 2005, s. 203) med det formål at udvikle mulighederne for barnets tilstedeværelse i og udbytte af fællesskaberne.

I en inkluderende praksis betragtes alle børn og deres bidrag som værdifulde dele af fællesskaber, som ikke er statiske, men som løbende former sig med og efter børnene til fælles glæde, engagement, trivsel og udvikling.

At praktisere inklusion er altid dilemmafyldt: "Et af de grundlæggende dilemmaer vedrører på den ene side det enkelte barns muligheder og til tider ret til at få opfyldt sine behov og udfolde sig og på den anden side de rammer og begrænsninger, der er gældende i fællesskabet" (Molbæk et. al., 2015, s. 19).

På de næste sider får I tre perspektiver på, hvordan I arbejder med en inkluderende fællesskabskultur og dens dilemmaer i praksis.

Om **Dagtilbuddets mange fællesskaber**

Fællesskaber findes i mange former i dagtilbuddet. De kan være små eller store, kort- eller langvarige og kan involvere børn, personale og forældre, fx fællesskabet på en stue, et langvarigt venskab mellem to børn, en tilbagevendende leg på rutsjebanen eller en tryg relation til en pædagog.



Stof til eftertanke

Afspejler det fælles pædagogiske grundlag sig i jeres praksis?

Når I arbejder med værdier og normer i jeres praksis, er det oplagt at tage udgangspunkt i det fælles pædagogiske grundlag i den styrkede pædagogiske læreplan. Med det som afsæt kan I reflektere over, hvordan værdierne fra grundlaget kommer til udtryk i jeres egen praksis, fx børnesynet eller forståelsen af leg og læring.

Praktisering af demokratiske og fællesskabsorienterede normer og værdier

En inkluderende fællesskabskultur bygger på demokratiske og fællesskabsorienterede normer og værdier. Det kan fx være omsorg, socialt ansvar, anerkendelse og respekt.

Normer og værdier præger den måde, I er sammen på. De påvirker bl.a., hvordan I vurderer og reagerer på hinandens handlinger, og i børnefællesskabet spiller de ind på børnenes indbyrdes positionering, når de fx i legens forhandlinger "henviser til, hvad der er rigtigt og forkert" (Kultti & Odenbring, 2015).

Normer er processer, der udvikler sig i samspillet i fællesskabet – "de skabes og genskabes i den måde, I tolker og forholder jer til hinanden på" (Madsen, 2005). Derfor er det ikke nok at *aftale*, hvilke normer og værdier der er vigtige. Det er afgørende, hvad I *gør* – hvordan normer og værdier praktiseres i hverdagen og i samspillet med hinanden og børnene.

Normer og værdier kan praktiseres meget forskelligt i dagligdagen. De kan komme til udtryk på måder, der kan være direkte modstridende med jeres intentioner. I mange personalegrupper vil der være enighed om, at respekt er en vigtig værdi i fællesskabet. Det betyder dog ikke, at værdien automatisk afspejler sig i hverdagen, som I ønsker det. Det afhænger af de måder, I praktiserer respekt på. Fx kan det være respektfuldt at sørge for, at alle børn har nogen at lege med. Det kommer nogle steder til udtryk i en praksis: "man må ikke sige nej – alle skal være med." Omvendt vil andre dagtilbud opleve en sådan praksis som manglende respekt for børnenes leg og relationer, idet børnene tvinges til at lukke et barn ind i legen, som de umiddelbart ikke har ønsket at lege med. Det kan måske betyde, at legen opløses. I det tilfælde vil man arbejde på andre måder med at understøtte barnets adgang til legen.

Forskellighed bruges som en styrke

I en inkluderende fællesskabskultur er der plads til forskellighed, fordi der løbende arbejdes på at udvide, differentiere og kvalificere normalitetsforventninger, dvs. forståelsen af, hvad der er normal adfærd og udvikling. Det handler om at udvikle et mangfoldigt fællesskab, hvor der nok er fælles spilleregler (normer, værdier og regler), men samtidig er mulighed for at udfolde sig på mange måder. I en inkluderende fællesskabskultur kan alle børn opleve sig som en del af fællesskabet med netop deres styrker, udfordringer, erfaringer, følelser og tanker.

> ”Børn udvikler sig gennem deres deltagelse i forskellige fællesskaber […], og fællesskaber udvikler sig gennem deltagernes forskellige bidrag, inklusive de udfordringer, forskellige typer af bidrag kan indebære.”
>
> Højholt, Røn Larsen & Stanek, 2007, s. 53

Når I arbejder aktivt med at sætte børns forskelligheder i spil, styrker I det enkelte barns samhørighed med fællesskabet. Første del af det arbejde går ud på at få øje på børnenes forskellige ressourcer. Næste skridt er at inddrage dem, så de bidrager konstruktivt. I giver fx forskellighed plads og positiv betydning, når I støtter det aktive barn i at bruge sine grovmotoriske evner til at bygge en vovet forhindringsbane, som de andre børn kan lege med på. Forskelle sættes også i spil som styrker, når I støtter børn i at hjælpe hinanden. Det styrker både deres evner til at samarbejde og deres følelse af samhørighed.

Det er et vigtigt opmærksomhedspunkt ikke at markere forskelle unødvendigt, da det kan føre til, at barnet oplever sig ekskluderet og forskelligt fra resten af gruppen.

Inklusions- og eksklusionsprocesser

Inklusions- og eksklusionsprocesser finder sted i samspillet mellem pædagogerne og børnene, mellem pædagogerne og forældrene og mellem børnene indbyrdes. Eksklusion handler om: “at holde nogen ude, som allerede er udenfor, og at støde nogen ud, som hidtil har været indenfor” (Madsen, B., 2005, s. 203). Det foregår ikke nødvendigvis intentionelt, men fordi aspekter ved institutionslivet (fx sprog, lege, fysiske forhold) forstærker særlige adfærdsmønstre og forsømmer eller underminerer andre. Fx vil et læringsmiljø, der vægter det verbale sprog og forhandling, vanskeliggøre adgang for de børn, der ikke mestrer sproget.

Eksklusionsprocesser kan ikke undgås og vil altid være en del af socialt samvær, fordi fællesskabets normer tilsiger, “at ikke alle former for interaktion er lige værdsatte” (Bundgaard og Gulløv, 2008, s. 67). Men i en inkluderende fællesskabskultur arbejder det pædagogiske personale bevidst med at modvirke eksklusionsprocesser ved at bevare fokus på samspillet i fællesskabet.

> ”Det er ikke en egenskab ved det enkelte barn, der afgør, om det kan [inkluderes] – det er en egenskab ved fællesskabet”
>
> Madsen i BUPL, 2011, s. 5

Når I arbejder ud fra et pædagogisk fokus på at styrke fællesskabet og det pædagogiske læringsmiljø frem for at fokusere på egenskaber ved det enkelte barn, modvirker det eksklusionsprocesser. Det handler om at interessere sig for “forhold, der karakteriserer barnets relationer til og samspil med sit udviklingsmiljø” (Winther-Lindqvist & Aabro, 2019), frem for at finde begrundelser for forliste relationer og svære samspil i det enkelte barn. Det sker fx, når personalet på teammødet reflekterer over en aktivitets uhensigtsmæssige ventetid frem for barnets “uro” eller “koncentrationsproblemer”. Det faglige fokus i en inkluderende fællesskabskultur er med andre ord at se med barnet i stedet for på barnet. Fordi det ikke er barnet, “men derimod dets samspil med den sociale kontekst i form af forskellige fællesskaber, det er den pædagogiske opgave at arbejde med” (Madsen, 2009, s. 22).

Om

Grænseoverskridende adfærd som et fælles anliggende

Hvis I oplever, at børn har en grænseoverskridende adfærd, kan det være nærliggende at søge forklaringer i barnets samspil med sine forældre. Måske sætter forældrene ikke tydelige grænser over for barnet, og måske har barnet udfordringer med at være en del af fællesskabet. Men med de forklaringer peger pilen på barnet, og i et inklusionsperspektiv er den tilgang ukonstruktiv. En mere konstruktiv tilgang er at pege pilen på fællesskabet og se på barnets deltagelsesmuligheder i den aktuelle rammesætning. Den grænseoverskridende adfærd skal ses i en social sammenhæng, fordi den aldrig blot er et individuelt anliggende.



B Deltagelsesmuligheder

Børn deltager, når de oplever samhørighed med fællesskabet, mestrer en aktivitet, føler engagement og oplever accept fra andre. I skaber hver dag rammerne for børns deltagelse i små og store fællesskaber. Det er jeres ansvar, at hverdagen i jeres dagtilbud skaber deltagelsesmuligheder for alle børn – også for de børn, der i kortere eller længere perioder befinder sig i udsatte positioner.

Nedenfor får I to perspektiver, I kan bruge i jeres arbejde med at skabe gode deltagelsesmuligheder for alle børn.

Betingelser og forudsætninger påvirker deltagelsesmuligheder

> ”Forskellige aktiviteter åbner for forskellige deltagelsesmuligheder og forskellige bidrag”
>
> Kousholt & Testmann, 2017

Børns deltagelsesmuligheder formes i samspillet mellem læringsmiljøets deltagelsesbetingelser og børnenes deltagelsesforudsætninger.

Deltagelsesbetingelser er det, der kræves for at være med i en konkret leg, relation, aktivitet eller samspil i det pædagogiske læringsmiljø. Den måde, hverdagen struktureres og organiseres på, og det samspil, der udfolder sig, medfører forskellige krav og forventninger til børns erfaringer og adfærd. Disse deltagelsesbetingelser kan være udtalte eller være “implicitte forventninger og forskellige normer for sprogbrug, opførsel og opdragelse” (Bundgaard og Gulløv, 2008, s. 197). Deltagelsesbetingelser kan fx gå ud på at sidde stille, være aktiv, turde prøve kræfter med noget nyt eller have erfaringer med noget bestemt.

Børn har forskellige forudsætninger for at forstå, forhandle og opfylde de deltagelsesbetingelser, de møder. Barnets deltagelsesforudsætninger afhænger blandt andet af:

- Barnets personlighed og sociale kompetencer (Madsen, 2005)
- Barnets erfaringer og kendskab til børnegruppens “fælles referencer” (Bundgaard & Gulløv, 2008)
- Barnets præferencer og interesser (Kousholt & Testmann, 2017).

Om
Aspekter af deltagelse

Man kan tale om seks aspekter af social deltagelse:

- En plads i fællesskabet (tilhørsforhold)
- Fysisk og funktionel deltagelse (tilgængelighed)
- Social deltagelse (fællesskab)
- Psykologisk deltagelse (engagement)
- Interpersonel deltagelse (accept)
- Eksistentiel deltagelse (autonomi).

De tre første aspekter er objektivt observerbare, mens de tre sidste er en subjektiv oplevelse.

Janson, 2004

Stof til eftertanke
Hvordan opfatter I deltagelse?

Der er mange måder at opfatte deltagelse på, og det har betydning for, hvornår barnet og personalet oplever, at barnet er i eller uden for fællesskabet (Grunditz, 2013). Et barn, der ligger ned to meter fra cirklen til samling, bliver måske af personalet opfattet som problematisk og ikke-deltagende, men fortæller engageret om den sangleg, der blev sunget til samling, når det kommer hjem, og har altså opfattet sig selv som deltagende. Med en udvidet opfattelse af deltagelse kan I bedre understøtte alle de forskellige måder, børn deltager på.

Brobygning mellem deltagelses-betingelser og -forudsætninger

Det kan være en udfordring, at børn ofte befinder sig i gode eller dårlige cirkler af (fravær af) deltagelse og (fravær af) deltagelsesforudsætninger, fordi det "kræver bestemte sociale kompetencer at være deltager i bestemte sociale kontekster, samtidig med at disse sociale kompetencer er resultatet af den selvsamme deltagelse" (Madsen, 2005, s. 210).

Jeres opgave er at bryde de dårlige cirkler med et evaluerende blik på læringsmiljøets deltagelsesbetingelser og med en opmærksomhed på børnenes deltagelsesforudsætninger. Der findes to overordnede strategier for at bygge bro, når betingelser og forudsætninger ikke matcher:

1. **Tilpasning af læringsmiljøets deltagelsesbetingelser**

   Strategien handler om at tilpasse det pædagogiske læringsmiljø ud fra børnenes forskellige forudsætninger. Det kan ske ved at tilpasse indholdet i lege og aktiviteter til børnegruppen eller ved at tydeliggøre forventninger. Fx med hjælp fra billeder, der understøtter overgangene fra garderobe til håndvask til frokostbord.

2. **Udvidelse af børnenes forudsætninger**

   Denne strategi handler om fokuseret at inspirere til nye interesser, give nye (lege-) erfaringer eller understøtte sociale kompetencer for at få alle børn med. Fx kan det at lege køkken med et barn udvide barnets kendskab til en leg, der er populær i børnegruppen, og dermed gøre det muligt for barnet at være med i køkkenlege med andre børn fremover.



Stof til eftertanke

Forventninger former deltagelsesmuligheder

Jeres forventninger til børnegruppen og til det enkelte barn har stor betydning:

- Forventninger til barnets kompetencer og præferencer har betydning for, hvordan børnene får mulighed for at udfolde sig i dagtilbuddet. (Figenschou, 2017)
- Positive forventninger om, at alle børn har kapacitet til at deltage, bevirker, at I indretter praksis på måder, der øger mulighed for børnenes deltagelse (Melin, 2013).

Vær derfor opmærksom på, at jeres blik for børns forskellige forudsætninger ikke udmønter sig i negative forventninger til børnene. I arbejder med positive forventninger, når I har øje på børnenes ressourcer og interesser, og hvordan I sætter dem godt i spil i dagligdagen.

Billeder fra hverdagen

Forskellige forudsætninger

Børnehaven planlægger en udflugt til det lokale bibliotek. To af børnene har ikke været på et bibliotek før, og derfor har de ikke erfaringer med mulighederne for at hygge med bøger og at lære nye ting om emner, de interesserer sig for. De kender heller ikke til forventningerne til at være på et bibliotek, fx rolig krop og små stemmer. Deres forudsætninger gør, at de ikke har samme mulighed for at glæde sig, engagere sig i aktiviteten og for at få succes med at deltage aktivt og passende.

C Medindflydelse

Børns medindflydelse handler om alle de måder, børnene påvirker fællesskabet på. Det kan være direkte gennem ytringer af holdninger og meninger, og det kan være indirekte, når jeres viden om børns perspektiver får betydning for jeres fælles hverdag.

Medindflydelse er en afgørende kilde til social udvikling. Børn har ret til medindflydelse, og børn, der har indflydelse på deres eget og det fælles hverdagsliv i dagtilbuddet, føler mere engagement og indgår mere aktivt i fællesskaber, lege og aktiviteter. Samtidig er medindflydelse en del af børnenes demokratiske dannelse. De øver sig på demokrati, når de selv træffer valg, bliver lyttet til, lytter til andre, og når de oplever at blive taget alvorligt. Derfor er jeres arbejde med medindflydelse i hverdagen en del af fundamentet for børnenes muligheder for nu og på sigt at deltage aktivt i samfundets demokratiske fællesskaber.

Nedenfor får I tre perspektiver på, hvordan børn får medindflydelse. De tre perspektiver vil i praksis væve sig ind i hinanden.

Pædagogisk betragtning

I iagttager hver dag de børn, I arbejder med, og vurderer deres behov, udvikling, initiativer og interesser. Denne pædagogiske betragtning er et såkaldt "udefra-perspektiv" (Warming, 2013) eller ekspertblik. Jeres teori- og praksisviden om børns udvikling samt kendskab til det enkelte barn og børnegruppen danner baggrund for, at I forstår og vurderer, hvad der er barnets bedste, og hvordan I skal tilrettelægge læringsmiljøet. Fx når et barn, der har brug for at sidde lidt væk fra de andre for at få ro til at spise, får mulighed for det.

Demokratisk involvering

I involverer børn demokratisk, når I understøtter børns ytring af holdninger, meninger og mulighed for at træffe valg. Den demokratiske involvering kan forstås som børns "egne artikulerede perspektiver" (UVM, 2019). Børnene bringer selv deres perspektiver i spil i fællesskabet, når de giver udtryk for ønsker og interesser, fx via samtale, eller når de træffer valg, fx hvor morgendagens tur skal gå hen, eller hvad de skal lege med på legepladsen.

Børn har meget forskellige forudsætninger for at vælge til og fra og for at ytre holdninger og meninger. Jeres arbejde med børns medindflydelse handler ikke kun om at udvide børnenes ytrings- og valgmuligheder. Det handler også om at støtte børnene i at ytre sig, bl.a. ved at spørge ind, og om at hjælpe børnene til at se valgmuligheder og træffe valg.

Empatisk nysgerrighed

Børn udtrykker sig på mange måder, og derfor kan samtalen ikke stå alene, når I vil understøtte børns medindflydelse. Empatisk nysgerrighed handler om at forholde sig nysgerrigt till barnets oplevelsesverden og forsøge at få øje på verden gennem barnets øjne i konkrete kontekster. Her går I et spadestik dybere og får en indsigt, som rækker ud over det, barnet formår at sætte ord på, og som måske udfordrer jeres forforståelser. Tilgangen er en bevægelse fra et fokus på medindflydelse som det "at give børn valg" til et fokus på at "forstå børns oplevelser" (Schwartz, Detlefsen & Clark, 2014).

Empatisk nysgerrighed indebærer, at I går på opdagelse i børns perspektiver. Det kan ske ved, at I forholder jer åbent i samspillet med børnene og har fokus på forskellige udtryksformer – ikke kun de sproglige. Det kan også ske systematisk med et bestemt fokus, fx hvordan er det at være barn i vores børnehave? Sammen med børnene indsamles børns udtryk, fx med metoder som rundvisning, rolleleg eller foto. Børnenes indsamlede udtryk analyseres sammen med børnene. Empatisk nysgerrighed involverer også, at I lader jeres indsigt i børnenes oplevelser få indflydelse på jeres hverdag og samspil.



Stof til eftertanke

Hæmmer regler medindflydelse?

Regler definerer rammer for vores måde at være sammen på. Der er meget godt at sige om dem, også fra et børneperspektiv, bl.a. fordi de skaber forudsigelighed. Men i nogle tilfælde bremser regler det spontane samspil og begrænser børnenes muligheder for at vælge og jeres muligheder for at gribe børnenes bidrag. Det gør sig fx gældende omkring måltidet, som ofte er "regeltungt".

Bae, 2012



Om

Tre trin i arbejdet med børns perspektiver

1. Afgræns fokus: Beslut jer først for, hvad I gerne vil vide mere om – det kan være et sted (fx legepladsen eller stuen), en aktivitet (fx måltidet eller sovetid) eller noget mere overordnet. Udvælg dernæst to-fire børn, I vil holde fokus på. Fx de "usynlige".

2. Vælg metode(r) til at indsamle børns perspektiver: Metoderne kan noget forskelligt, så vælg den/dem, der matcher jeres behov og det, I vil undersøge. Tag gerne hensyn til, hvis I oplever, at der er metoder, som barnet har særligt lyst til at arbejde med.

3. Nye indsigter: Til sidst samler I op sammen med kollegerne og børnene. Hvad har I fået øje på, som I ikke tænkte over før? Er der noget, I vil gøre anderledes? Og hvad tænker børnene om det?

EVA, In Press; EVA, 2018

DIALOGKORT
SOCIAL UDVIKLING

Deltagelse og medindflydelse

Spørgsmål, I kan reflektere over, når I vil sætte fokus på børns deltagelse og medindflydelse

?

1

Reflektér over inkluderende fællesskabskultur

Hvilke normer og værdier er vigtige for os, og hvordan praktiserer vi dem i hverdagen?

Hvornår lykkes vi med at se og aktivt bruge børnenes forskellige styrker og erfaringer i fællesskabet?

Hvordan arbejder vi med at modvirke eksklusionsprocesser?

2

Reflektér over deltagelses-muligheder

I hvilke situationer lykkes vi med at bygge bro mellem læringsmiljøets betingelser og børnenes forudsætninger for at deltage?

Hvornår er vi lykkedes med at udvide børnenes forudsætninger for deltagelse?

Hvordan møder vi alle børn med positive forventninger til, at de kan deltage – uanset deres forudsætninger?

3

Reflektér over medindflydelse

Hvordan bruger vi vores kendskab til det enkelte barn til at give børnene medindflydelse?

Hvornår har vores børn direkte indflydelse på deres egen hverdag gennem konkrete valg?

I hvilke situationer oplever vi, at vi har sværest ved at lade vores opmærksomhed på børnenes behov og perspektiver påvirke hverdagen?

Kapitlet bygger på følgende litteratur

	ISÆR ANVENDT TIL EMNET:	Inkluderende fællesskabskultur	Deltagelses-muligheder	Medindflydelse
Alenkær, R. (2016). *Inklusionsvejlederen*. København: Dafolo.		●		
Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige*. Oslo: Pedagogisk Forum.		●	●	●
Bae, B. (2012). Children and teachers as Partners in Communication: Focus on Spacious and Narrow Interactional Patterns. *International Journal of Early Childhood*, 44(1), 53-69.			●	●
Bundgaard, H., & Gulløv, E. (2008). Forskel og fællesskab: *Minoritetsbørn i daginstitution*. København: Hans Reitzels Forlag.		●	●	
BUPL (2011). Forebyggelse. Børn&Unge forskning nr. 10, marts 2011.		●	●	
EVA (In Press). Om Børnemosaikker. København: Danmarks Evalueringsinstitut. Udkommer i 2019.				●
EVA. (2018). Børneperspektiver. EVA TEMA – Nr. 11.				●
Figenschou, G. (2017). *"Full kontroll i barnehagen?": en studie av styring og styringsmentalitet*. Doktoravhandlinge ved NTNU, 2017:286. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap, Institutt for pedagogikk og livslang læring.			●	
Grindheim, L.T. (2014). *Hvardagslivet til barneborgarar. Ein studie av barna si deltaking i tre norske barnehager*. Doktorafhandling for graden philosophiae doctor. Trondheim: Norges teknisk-naturvidenskapelige universitet.			●	
Grunditz, S. (2013). *Små barns sociala liv på vilan: Om deltagande och ordningsskapande i förskolan*. Ph.d.-afhandling. Uppsala: Uppsala universitet.			●	
Højholt, C., Larsen, M.R., & Stanek, A. (2007). *Børnefællesskaber – om de andre børns betydning*. København: Forlaget Børn og Unge.			●	
Janson, U. (2004). Delaktighet som social process - om lekande och kamratkultur i förskola. I: A. Gustavsson (red.). *Delaktighetens språk*. Lund: Studentlitteratur.			●	
Karlsson, R. (2009). *Demokratiska värden i förskolebarns vardag*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs Universitet.		●		
Kultti, A., & Odenbring, Y. (2015). Collective and Individual Dimensions in Peer Positioning in Early Childhood Education. *Early Child Development and Care*, 185(6), 868-882.		●		
Kousholt, D., & Testmann, L. (2017). Børns sociale deltagelse og fællesskaber. I: Mortensen, T. H. (red): *Grundfaglig viden om Pædagogiske miljøer og aktiviteter*. København: Akademisk Forlag.			●	
Larsen, M.R. (2011). *Samarbejde og strid om børn i vanskeligheder – organisering af specialindsatser i skolen. En ph.d.-afhandling om børn med særlige behovs vilkår i grænselandet mellem folkeskole og specialskole*. Roskilde: Roskilde Universitet.		●	●	
Madsen, B. (2005). *Socialpædagogik – Integration og inklusion i det moderne*. København: Hans Reitzels Forlag.		●	●	
Madsen, B. (2009). Inklusionens pædagogik – om at vide, hvad der ekskluderer, for at udvikle en pædagogik, der inkluderer. I: Pedersen, C., Larsen, B.M., Kornerup, I., & Madsen, B. (red). *Inklusionens pædagogik – Fællesskab og mangfoldighed i daginstitutionen*. København: Hans Reitzels Forlag.			●	
Madsen, B., & Brønsted, C. (2016). *Inklusion i dagtilbud – en undersøgelse af det pædagogiske arbejde med inklusion i fem dagtilbud i Glostrup Kommune*. Inklusionsakademiet.		●		
Madsen, B., & Brøndsted, C. (2018). Valget af inklusionsforståelse har konsekvenser: børnefællesskaber og pædagog-roller: vi skal vælge vores inklusionsforståelse meget bevidst! I: 0-14, Årg. 28, nr. 2 (2018).		●	●	
Molbæk, M., Quvang, C., & Hedegaard-Sørensen, L. (2015). *Deltagelse og forskellighed*. København: Hans Reitzels forlag.		●		
Olsen-Bendix, K. (2017). Det pædagogiske fællesgode i vuggestuen. FPPU, 1(1), 7-19.			●	
Schwartz, P., & Clark, A. (2017). Småbørnsperspektiver – En tilgængelig, gyldig og nødvendig feedback for udvikling af praksis i dagtilbud. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 54(2).				●
Schwartz, P., Detlefsen, L., & Clark, A. (2015). *Professionals Seeking Children's Perspectives* (2014-2015). Danish Evaluation Institute and The Open University.				●
Svinth, L. (2014). *Samspil og læring: børnehavebørns deltagelsesmuligheder i pædagogisk tilrettelagte aktiviteter*. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.			●	
Undervisningsministeriet (UVM). (2019). *Inddragelse af børns perspektiver i udviklingen af inkluderende læringsmiljøer*. København: Undervisningsministeriet.				●
Warming, H. (2011). *Børneperspektiver. Børn som ligeværdige medspillere i socialt og pædagogisk arbejde*. København: Akademisk Forlag.				●
Winther-Lindqvist, D., & C. Aabro (2019). Alsidig personlig udvikling. I: Aabro, C. (red.) (2019): *Den styrkede pædagogiske læreplan. Baggrund, perspektiver og dilemmaer.* Frederiksberg: Samfundslitteratur.			●	

EMNE 2

Empati



KAPITLET KORT FORTALT

Det pædagogiske personale er **empatiske rollemodeller** for børnene, når de skaber tryghed gennem omsorg, sensitivitet og responsivitet, ser og anerkender empatiske handlinger, og når de understøtter børn i at forstå egne og andres følelser.

Børns **relationer** og venskaber har stor betydning for deres udvikling af empati. I trygge relationer og nærende venskaber har børnene mulighed for at få erfaringer med empati. Der vil altid være konflikter i en børnegruppe, og det kan personalet bruge aktivt, da konflikter kan være øvebaner for at forstå følelser.

Gennem **organiseringen af det pædagogiske læringsmiljø** kan personalet understøtte empati. Det handler om at skabe nærvær gennem organisering i mindre grupper, undgå forstyrrelser, muliggøre social leg og sikre, at alle børn oplever, at deres behov bliver mødt.

Børn spejler sig i deres omgivelser og kopierer andres adfærd. Derfor er det afgørende for børns muligheder for at handle empatisk, at I er empatiske rolle-modeller og arbejder med empati i børnegruppens relationer.

Empati handler om at kunne sætte sig ind i andres følelser og oplevelser og handle derefter. Fra børn er helt små, er de i stand til at aflæse og spejle andres følelser. Denne egenskab videreudvikles igennem samspil og relationer med andre. Når børn oplever at blive mødt med forståelse og indlevelse, har empatien de bedste udviklingsbetingelser i det pædagogiske læringsmiljø.

I dette kapitel får I perspektiver på børns udvikling af empati i dagtilbud, som I kan bruge i jeres arbejde med at styrke børnenes sociale udvikling. Perspektiverne samler sig i tre centrale spor:

A Personalet som empatiske rollemodeller

B Relationer i børnegruppen

C Organisering af det pædagogiske læringsmiljø

A Personalet som empatiske rollemodeller

Det er afgørende for børns muligheder for at føle empati og handle empatisk, at de oplever empati i deres omgivelser. En afgørende kilde til det er, at I fungerer som empatiske rollemodeller, som understøtter, at opmærksomhed på andres følelser og oplevelser er en naturlig del af samspillet i dagtilbuddets fællesskaber.

Nedenfor får I tre perspektiver på, hvordan I kan arbejde med jeres rolle som empatiske rollemodeller.

Tryghed og tilknytning er forudsætninger for empati

I har en særlig opgave i at skabe et pædagogisk læringsmiljø, hvor børnene oplever tryghed og har mulighed for at etablere en tryg tilknytning til personalet. Tryghed er en forudsætning for, at et barn har overskud til at føle empati og handle empatisk. I den trygge tilknytningsrelation oparbejder barnet med tiden nogle "indre arbejdsmodeller" (Bowlby, 1989) eller mentale strukturer, der udgør fundamentet for barnets udvikling, herunder dets evne til følelsesregulering, mentalisering og empati.

Det trygt tilknyttede barn bevæger sig i en "stjerneadfærd" (Tordrup, 2019) omkring det pædagogiske personale ved skiftevis at udforske og søge tryghed hos en voksen i midten. I den trygge tilknytningsrelation kan barnet bruge personalet til at bringe sig selv fra uro til ro eller utryghed til tryghed.

I dagtilbuddet føler børnene tryghed og har mulighed for at knytte sig trygt til personalet, når de oplever, at I er sensitive og responsive. Sensitivitet handler om, at I er lydhøre over for barnets signaler og udtryk. Responsivitet dækker over, at I anerkender og reagerer på barnets behov og følelser og perspektiv ved fx at tilbyde hjælp til kontakt til kammerater på legepladsen. At I er lydhøre betyder ikke, at børnene altid kan få deres ønsker og behov opfyldt. Lydhørhed kan også være at anerkende behovet: "Jeg kan godt se, du gerne vil lege videre, men vi skal ind og spise frokost nu."

Når I responderer på børnenes behov og er sensitive over for deres signaler, er I samtidig empatiske rollemodeller, som børnene kan spejle sig i.

Empati skal kunne "betale sig"

I er empatiske rollemodeller, når I ser og anerkender børnenes empatiske følelser og handlinger. Så oplever børnene nemlig, at empati "kan betale sig"; at det er en værdsat og effektiv strategi til at bidrage positivt og tage del i dagtilbuddets fællesskaber. I fremhæver empati ved fx at sætte ord på empatiske handlinger: "Du hjalp Anna med at få cyklen ud af skuret." I gør det også ved at være sensitive og give opmærksomhed til børnenes empatiske følelser af fx omsorg over for hinanden.



Om
Tilknytning til og samspil med børnegruppen

Personalets samspil med børnegruppen har stor betydning for det enkelte barns mulighed for at etablere en tryg tilknytning. Forskning peger på, at samspillet med børnegruppen endda har større betydning end personalets sensitivitet over for det enkelte barn. Når børn oplever omsorg og lydhørhed i det samlede pædagogiske læringsmiljø, har de mulighed for at danne trygge tilknytningsrelationer til personalet.

Ahnert, Pinquart & Lamb, 2006, jf. Melhuish et al., 2015



Billeder fra hverdagen
En empatisk rollemodel

I dagplejen snubler et barn og græder. Dagplejeren er sensitiv over for barnets følelser og siger: "Blev du helt forskrækket?" Dagplejeren responderer på barnets uro ved at tale roligt og give fysisk nærvær frem for fx at sige: "Op igen!" Dagplejeren giver mulighed for, at barnet kan spejle sig i en høj grad af empati og opmærksomhed over for andre og er dermed en empatisk rollemodel.

Fællesskaber, hvor empati er definerende for det sociale samspil, indebærer ofte færre konflikter og mere hjælpsomhed. Her kan børnene fx dele legetøj og acceptere hinandens forskelligheder. Omvendt ser det ud i fællesskaber, hvor empati ikke betaler sig. Her kan fokus på egne behov og interesser overskygge fællesskabets i en kamp om ressourcer, fx legetøj, de voksnes opmærksomhed eller popularitet i børnegruppen.

Arbejde med følelser

Udviklingen af empati er en del af børns følelsesmæssige udvikling. I et pædagogisk læringsmiljø, hvor børn og voksne i hverdagen gør sig umage for at forstå og kommunikere egne og andres følelser, har empatien gode udviklingsbetingelser. Derfor er pædagogisk arbejde med følelser en vej til at understøtte empatiens rolle.

Pædagogisk arbejde med følelser indebærer blandt andet at:

- Forholde sig nysgerrigt og omsorgsfuldt til børns følelser, også følelser der udtrykkes nonverbalt.
- Have øje for de invitationer og følelser, der ligger bag adfærd.
- Tydeligt kommunikere, at alle følelser er legitime.
- Støtte børn i at forstå egne og andres følelser og udtrykke dem på konstruktive måder.

Nogle dagtilbud vælger at arbejde målrettet med børnenes følelser i planlagte aktiviteter. Det sker fx via højtlæsning og dialogisk læsning, som sætter fokus på følelsesmæssige dilemmaer. Det er med til at udvide og nuancere det sprog om følelser, som børn kan benytte til at kommunikere med.



Billeder fra hverdagen
Følelser og invitationer bag adfærd

Et barn i vuggestuen slår et andet barn med en skovl. Måske er handlingen udtryk for vrede eller en følelse af at være udenfor, eller måske er det en indirekte invitation til leg. En pædagog træder i karakter som empatisk rollemodel ved at hjælpe barnet, der slog, til at få ro på sin egen vrede og til at forstå, at det ikke er rart at blive slået. Pædagogen hjælper efterfølgende barnet med at invitere til leg på en anden måde.

B Relationer i børnegruppen

Børns relationer og venskaber har stor betydning for deres udvikling af empati. I trygge relationer og nærende venskaber har børnene mulighed for at føle og få erfaringer med empati. Børnenes relationer i de tidlige år udgør fundamentet for, hvordan de danner relationer senere i livet, og hvilken rolle, empati får i deres relationer. Nedenfor får I to perspektiver, som kan hjælpe jer i refleksionen over relationerne i jeres børnegruppe.

I giver også venskaber mulighed for at spire og populariteten mulighed for at gå på tur, når I tilrettelægger jeres pædagogiske læringsmiljø på måder, hvor børnene har mulighed for at prøve sig selv af i nye grupper, fx ved at lege på tværs af stuer. Indimellem er jeres fornemste opgave dog at holde jer på afstand og respektere børns signaler om, at de ønsker at skærme deres relationer fra andres indblanding, fx ved at hviske til hinanden.

Venskab og popularitet

Venskaber og popularitet er ikke det samme, men begge er væsentlige aspekter af børns relationer til hinanden, som har betydning for deres muligheder for at føle empati, handle empatisk og opleve empati fra andre.

Børn danner selv aktivt deres venskaber "over tid og gennem mange forskellige praksisformer" (Broström et. al. 2016, s. 23). Det kan være svært at arbejde direkte med at skabe venskabsrelationer mellem børn, men I kan arbejde med de rammer, venskaberne opstår i.

Popularitet i børnegruppen kan gøre det lettere for et barn at knytte nye venskaber og opleve empati. Derfor arbejder I med empatiens og venskabernes muligheder, når I sørger for, at alle børn indimellem oplever popularitet. Det kan I gøre ved at foreslå lege, forskellige børn er optagede af og gode til at deltage i, så børnegruppen får øjnene op for deres ressourcer. Børns popularitet i grupper er nemlig mere situationsafhængig end venskaber og derfor nemmere for jer at påvirke direkte.



Billeder fra hverdagen
Inddragelse af forældre i arbejdet med relationer

Personalet oplever, at et par af børnene på stuen ikke har knyttet venskaber med andre børn. De ønsker derfor at styrke relationerne i børnegruppen. De vælger at inddrage forældrene ved at udforme et memoryspil med fotos af og navne på alle stuens børn, som børnene får med hjem til deres forældre. Forskning viser nemlig, at når deres forældre kender navne på alle børn på deres barns stue, så de fx kan hilse på dem, når de afleverer og henter, styrker det fællesskabet i børnegruppen.

Knudsen et. al. 2008

Om
Venskab og popularitet

Venskab er en frivillig og gensidig relation mellem to børn.

Popularitet er graden af social accept fra omgivelserne. Det er en ensidig relation. Den handler udelukkende om, hvordan børnefællesskabet forholder sig til det enkelte barn, og ikke hvordan barnet forholder sig til gruppen.

Beazidou & Botsoglou, 2016



Konflikt er også en øvebane

Der vil altid være konflikter i en børnegruppe, og det kan I med fordel bruge aktivt i arbejdet med empati. Det er en del af børns sociale og personlige udvikling, at de eksperimenterer med at bryde og sætte grænser. I konflikter har barnet mulighed for at mærke og kommunikere egne følelser og for at få indblik i andres. I kan derfor få stor gavn af at arbejde med at tilgå konflikter som en øvebane, hvor børn og børnefællesskabet kan udvikle deres empatiske ressourcer.

At forløse konfliktsituationers potentiale for udvikling vil ofte kræve, at I hjælper børnene med konfliktløsning. I hjælper sikkert ofte i konkrete konflikter og forebygger, at de bliver optrappet eller går for hårdt ud over deltagerne. Samtidig kan I give børnene redskaber til selv at løse uenigheder i fremtiden. Det gør I, når I hjælper deltagerne i en konflikt med at forstå konflikten ved fx at spørge til deres egen oplevelse, og hvad de tror, det andet barn oplever. På den måde får begge parter erfaringer med at sætte ord på følelser og sætte sig ind i den andens perspektiv.

Om
Konflikter og mobning

Konflikter er ikke kun negative. Men mobning er gift for empati i fællesskaber. At blive mobbet, at mobbe andre og at se andre blive mobbet er meget undergravende for trygheden i børnegruppen. Det står i skarp kontrast til empati som styrende princip i fællesskaber og relationer. Hvor konflikter er forbigående, er mobning systematisk og vedvarende udstødelse af et barn fra fællesskabet.

Helgesen, 2010; 2014

C Organisering af det pædagogiske læringsmiljø

Organiseringen af jeres pædagogiske læringsmiljø har betydning for, hvilke muligheder empati har for at udvikle sig i fællesskabet. Organisering handler om, hvordan I tilrettelægger hverdagen rundt om jeres og børnenes samspil, fx hvordan I fordeler jer i grupper og indretter jeres fysiske læringsmiljø.

Organisering, der skaber rum for nærvær

Når I organiserer jer på måder, der giver rum for nærvær, har I bedre mulighed for at være empatiske rollemodeller.

Nærvær skabes blandt andet, når I organiserer jer i mindre grupper, hvor I har bedre mulighed for at indgå i sensitivt samspil og være lydhøre over for børnegruppens følelser og oplevelser. I mindre grupper får I også bedre mulighed for at give børnenes empatiske følelser og handlinger positiv opmærksomhed.

Nærværet kan også understøttes ved, at I laver tydelige aftaler om, hvordan personalet er organiseret, og at I har fokus på, hvor I placerer jer i rummet:

> **”Den voksne er i centrum for barnets bevægelse ud i rummet […] Barnet bruger den voksne til at aflæse, hvad han eller hun skal føle ved situationen. Derfor er det vigtigt at være i øjenhøjde med børnene.”**
>
> Ringsmose & Staffeldt 2017, s. 53

Om
Rummet som en ekstra pædagog

Rummet og fysiske materialer spiller ind i børnenes hverdag og jeres måde at være sammen på. Rummet er også en pædagogisk aktør, der begrænser eller åbner for bestemte lege, og som påvirker, hvordan fællesskaber og samspil former sig i løbet af dagen. Har I fx et stort alrum, vil børnene måske i større udstrækning møde hinanden på tværs af grupper. Mindre rum giver bedre mulighed for nærvær og sensitivt samspil mellem børn og pædagogisk personale.

I daginstitutioner kan en konkret tilgang være, at I aftaler, at en af jer altid opholder jer på gulvet blandt børnene og er det rolige midtpunkt, mens de andre medarbejdere klarer bleskift, konflikter osv.

Fysisk læringsmiljø, der understøtter empati

Det fysiske læringsmiljøs rum og materialer kan opmuntre børn til social leg ved fx at tilbyde materialer og legetøj, der inviterer til, at man bruger det sammen. Det kan være vippen på legepladsen, der forudsætter samarbejde. Når man samarbejder om brugen af legetøj, øver man sig på at tage hensyn og sætte sig i andres sted.

Den fysiske indretning kan også understøtte, at børnene oplever, at deres individuelle behov bliver mødt, ved at der fx er interesseområder eller legetøj, der passer til dem. Dagplejen kan fx give mulighed for, at et barn kan trække sig og fordybe sig i en læsekrog uden at blive forstyrret af andre aktiviteter. Eller børnehavens puderum kan give mulighed for at lege vildt, uden at børnene bliver afbrudt af skældud eller kommer til at ødelægge andres leg. Det at opleve sine behov mødt bidrager til børns følelsesmæssige udvikling samt udvikling af kompetencer som selvbevidsthed og selvregulering, som er vigtige for børns muligheder for at øve sig på empati i sociale relationer.

Forstyrrelser spænder ben for nærvær

I mange dagtilbud oplever personalet, at nærvær i samspil og relationer ofte kompromitteres af små forstyrrelser. Det kan fx forstyrre, når en kollega fra en anden stue skal låne en stol eller har brug for en hånd til at hente krybber ind. Fælles organiserede aktiviteter kan også i nogle sammenhænge opleves forstyrrende for det nære samspil, ligesom hente- og bringesituationer også uundgåeligt er en form for forstyrrelse. Ved at organisere jer, så I reducerer forstyrrelser, får I mere sammenhængende og fokuseret tid med børnene.

DIALOGKORT
SOCIAL UDVIKLING

Empati

Spørgsmål, I kan reflektere over, når I vil sætte fokus på at understøtte empati

?

1

Reflektér over personalet som empatiske rollemodeller'

Find et eksempel, hvor det var svært at være empatisk rollemodel over for et barn eller børnegruppen. Hvordan kan I hjælpe hinanden i lignende situationer?

Er alle vores børn trygt knyttet til mindst en af os? Hvorfor/ hvorfor ikke?

Hvordan og hvornår lykkes vi med at understøtte børnene i at sætte ord på egne og andres følelser?

2

Reflektér over relationer i børnegruppen

Find et eksempel på, hvor vi har skabt grobund for et nyt venskab. Hvad gjorde vi, der fik det til at lykkes?

Tænk på en konkret situation, hvor I lykkedes/ikke lykkedes med at håndtere en konflikt mellem børn. Hvorfor gik det godt/galt?

Hvordan inddrager vi konkret forældrene i at skabe gode relationer og samspil i børnefællesskabet?

3

Reflektér over organisering

Hvordan organiserer vi vores læringsmiljø, så det understøtter nærvær og tryghed? Fx gruppestørrelse eller rutinesituationer.

Oplever vi som personale at blive forstyrret i vores arbejde med børnene? Hvad forstyrrer? Kan vi gøre noget andet?

På hvilke måder er vores organisering af det fysiske læringsmiljø med til at sikre fordybelse for børnene?

Kapitlet bygger på følgende litteratur

ISÆR ANVENDT TIL EMNET:	Empatiske rollemodeller	Relationer i børnegruppen	Organisering
Ahnert L., Pinquart, M., & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A mat a-analysis. *Child Development*, 77(3), 664-679.		●	
Beazidou & Botsoglou (2016). Peer Acceptance and Friendship in Early Childhood: The Conceptual Distinctions between Them. *Early Child Development and Care*, 186(10), 1615-1631.		●	
Bowlby, John (1989): *A Secure Base*. New York: Routledge.	●		
Broström, S., Hansen, O. H., Jensen, A.S., & Svinth, L. (2016): *Barnet i centrum. Pædagogik og relationer i vuggestue og dagpleje*. København: Akademisk Forlag.		●	
EVA. (2018B). *I dybden med samspil og relationer i det pædagogiske læringsmiljø*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.	●	●	●
Hart, S. (2015) *Inklusion, leg og empati*. København: Hans Reitzels Forlag.	●		
Helgesen, M.B. (2010). *Relasjonell mobbing blant jenter i barnehagen*. HiF-rapport 2010:4. Hammerfest: Høgskolen i Finnmark.		●	
Helgesen, M.B. (2014). Mobbing sett med nye øyne. I: Helgesen, M.B. (red.): Mobbing i barnehagen. *Et sosialt fenomen*. Oslo: Universitetsforlaget.		●	
Johansson, E., & Emilson, A. (2016). Conflicts and resistance: Potentials for democracy learning in preschool. *International Journal of Early Years Education*, 24(1), 19-35.		●	
Knudsen, R.K, Kampmann, J. & Lindberg, S. (2008). *Fri for Mobberi: Delrapport 1, 2 og 3*. Roskilde: Roskilde Universitetscenter.		●	
Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Broekhuizen, P. (2015). *A review of research on the effects of early childhood educa¬tion and care (ECEC) on child development. Curriculum and Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care*. Utrecht: Care Project.		●	●
Mori, A., & Cigalia, A. (2016). Perspective Taking: Training Procedures in Developmentally Typical Preschoolers. Different Intervention Methods and Their Effectiveness. *Educational Psychology Review*, 28(2), 267–294.	●	●	
Nome, D. Ø. (2017). *De yngste barnas nonverbale sosiale handlingsreportoar: slik det utvikler seg og kommer til uttrykk i norske barnehager*. Doktoravhandling. Universitetet I Agder.		●	
Ringsmose, C. & Staffeldt, S. (2017). *Rum og læring for de mindste*. København: Dafolo.			●
Simonsson, M. (2015). The role of artefacts during transition into the peer group: 1-to 3-year-old children's perspective on transition between the home and the pre-school in Sweden. *International Journal of Transitions in Childhood*, 8, 14-24.			●
Skånfors, L. (2010). Tokens, peer context and mobility in preschool children's positioning work. *Nordisk Barnehageforskning*, 3(2), 41-52.		●	
Tordup, R. Yde (2019). *Udviklende øjeblikke – tilknytning og udvikling i pædagogisk arbejde*. København: Akademisk Forlag.	●		

Legens betydning for social læring

EMNE 3



KAPITLET KORT FORTALT

Leg er til stede i alle situationer i det pædagogiske læringsmiljø – som børnenes selvorganiserede leg, i rutiner og i pædagogiske aktiviteter. **Legens væsen** kan beskrives på flere måder. Blandt andet kan leg beskrives som en eksperimenterende tilgang til verden eller som en social praksis, hvor børn har god mulighed for at udvikle sig socialt.

Samtidig stiller leg krav til børnenes sociale færdigheder. Børn skal kunne afkode kultur og normer, der har betydning for leg, og handle i overensstemmelse med dem for at opnå **legemuligheder**. Børn skal også mestre sociale kompetencer knyttet til at forhandle med og afstemme sig selv i forhold til andre. Nogle børn er særligt udfordrede i forhold til at mestre de sociale aspekter af legen og har brug for støtte fra personalet.

Legen er personalets ansvar. Personalet skal prioritere legen ved at give den plads og markere dens vigtighed med deres tilstedeværelse. Personalet kan konkret understøtte legen ved at: Guide og udvikle leg, hjælpe børn ind i leg og selv lege med på børnenes præmisser.

Børn, der leger, opdager hinanden, verden og sig selv. Derfor er jeres indsats for at styrke alle børns mulighed for at lege afgørende for børns sociale udvikling i dagtilbuddet.

I leg opstår, forhandles, nedbrydes og udvikles fællesskaber og relationer. Leg har værdi i sig selv, og igennem leg opdager og udforsker børn verden og sig selv. Derfor er leg en særlig vigtig kilde til social udvikling. Selv om leg har stor betydning i et dagtilbud og umiddelbart kan se ud til at køre helt af sig selv, så er det vigtigt at huske, at personalet har ansvaret for, at legen fungerer, og at alle børn kan træde ind i legefællesskabet.

Her får I perspektiver på leg, som I kan bruge i jeres arbejde med at styrke børnenes sociale udvikling. Perspektiverne samler sig i tre centrale spor:

- A Legens væsen
- B Legemuligheder
- C Personalets ansvar for legen

A Legens væsen

Legen er til stede i alle typer af situationer i det pædagogiske læringsmiljø. Måske er den mest tydelig, når børnene selv organiserer og opretholder lege. Men den fletter sig også ind i rutinesituationer eller voksenstyrede aktiviteter, fx når børnehavebørn hinker ud i køkkenet med frugtvognen om eftermiddagen. Gennem leg påvirker børn dagligdagen ved at forhandle, ignorere eller bryde med rutiner og normer. Her får I to perspektiver på, hvad leg er, hvad leg kan, og hvordan den kommer til udtryk i dagtilbuddets hverdag.

Leg er en øvelse i sociale relationer

Leg kan anskues som en social praksis præget af frivillighed og gensidighed. Legens deltagere er fælles om at holde legen i gang og har en række forventninger til hinanden.

Ved at lege selv eller observere andres leg har børn mulighed for at udvikle en bred palet af sociale kompetencer. For det første fordi legen i sig selv er en social arena, hvor børnene bl.a. øver sig på kommunikation og forhandling. For det andet fordi børn, der leger, øver sig på sociale strukturer og normer, der ligger uden for legen. Det kan være værdier som "demokrati, autonomi og solidaritet" (Winther-Lindqvist, 2017). Når børn i leg bearbejder deres erfaringer med værdier og forestillinger om, hvordan verden ser ud, øver de sig også i sociale relationer.



Leg er ikke kun sjov. Ligesom i alle andre sociale interaktioner har deltagerne noget på spil i en leg. Det betyder, at de kan blive skuffede, vrede eller kede af det, hvis legen ikke udvikler sig, som de forventer.

> **"Legen er både lovende og risikabel, og den kan medføre både de bedste og de værste oplevelser, såvel som alt det, der ligger indimellem"**
>
> Winther-Lindqvist, 2006



Om
Social læring i leg

I leg kan børn bl.a. øve sig i at:

- Kommunikere – med og uden sprog
- Udvikle social forståelse – afkode sociale situationer og tilpasse handlinger
- Skabe samspil omkring et fælles mål
- Øve sig på at håndtere uenigheder og konflikt
- Skabe og opretholde sociale relationer og venskaber
- Kende normer, værdier og strukturer – og lære at bryde med dem.

Beazidou & Botsoglou, 2016

Leg er en eksperimenterende tilgang til verden

Leg kan forstås som en måde at udforske sig selv og sine omgivelser på uden at lade sig styre af et ydre formål. I det perspektiv handler leg om at prøve forskellige muligheder af. Det kan fx være at tage bleen på hovedet eller lege familie, der tager til Grønland. I legen befinder barnet sig i et spændingsfelt mellem virkelighed og fantasi, som barnet udforsker ved at lade som om.

Når man ser på leg som en eksperimenterende tilgang til verden, er den spontan, lystfyldt, udvikler sig konstant og kan ende et helt andet sted, end den startede.

”Leg støjer, sviner og fylder. Den er præget af konflikt, brud og uforudsigelighed. Som voksne skal vi rumme legens kaos for at give den de bedste betingelser.”

Skovbjerg, 2016

Legens succeskriterier er derfor anderledes end i mange andre aspekter i livet, fordi leg handler om proces – ikke resultat. Det betyder også, at legen kan opleves som ustyrlig og kaotisk fra et voksenperspektiv.

Om
Typer af leg

Børns leg kan forstås med fokus på fem forskellige aspekter af legen:

- **Legeudvikling:** Leg opdeles i typer som imitationsleg, rolleleg og regelleg, der knytter an til forskellige faser i barnets legeudvikling.
- **Stemning:** Leg opdeles efter, hvilken stemning der præger legen: højspændt, euforisk, hengiven eller opspændt.
- **Social:** Leg sorteres efter graden af social interaktion, fx aleneleg, parallelleg, den forbundne leg og den kooperative leg.
- **Indhold:** Opdelingen knytter an til legens indhold og legemateriale – fx kulturel leg, hvor der leges med Beyblades, eller konstruktionsleg, hvor magneter er legematerialet.
- **Kendetegn:** Anvendes i dagtilbud i praksis, hvor der fx skelnes mellem turtagningsleg eller sanseleg. Desuden anvendes en række hverdagsbetegnelser som vild leg, tumleleg eller stille leg.

Baseret på Alvestad, T. (2010), Skovbjerg (2016) og input fra seminar med praktikere og forskere.

B Legemuligheder

Leg bidrager til børns sociale udvikling, men kræver også, at barnet har visse sociale færdigheder. For at I kan sikre, at alle børn har gode legemuligheder, er det nødvendigt, I er opmærksomme på, hvad det kræver at være med, især i den selvorganiserede leg. I det følgende får I to perspektiver, der kan støtte jer i dette arbejde.

Leg stiller krav til alle

At skabe og vedligeholde en leg kræver sociale færdigheder hos alle børn. Det er der to forklaringer på:

1. Lege er præget af normer og er indlejret i en kultur

Hvert barn skal lære at agere i den kultur, der gør sig gældende i dagtilbuddets legefællesskaber, for at kunne deltage succesfuldt. Det forudsætter først og fremmest, at barnet kender legefællesskabets normer, det vil sige de forventninger, som opstår og udvikler sig i det pædagogiske læringsmiljø. Normerne har blandt andet betydning for, hvordan lege åbnes og lukkes for deltagelse. I ét dagtilbud kan en norm være, at man ikke må sige nej til nogen, der vil med i legen, for "alle skal være med." I et andet dagtilbud kan det være okay for børn at sige "nej, du kan ikke være med, for vi leger lige så godt." Her er normen i stedet, at det er okay at lukke sin leg, hvis der er en begrundelse i legen, fx flow.

2. Lege skabes ved forhandling

Når børn leger sammen, er de fælles om at skabe, opretholde og omforme en forestillingsverden. Det kræver, at børnene mestrer at forhandle både egne og andres legeudspil, dvs. forslag til legen. Der er tale om forhandling i legen, når et barn siger: "Så legede vi, at faren var kommet hjem fra arbejde." Og når det andet barn svarer: "Nej, det kan han ikke, for han var jo lige blevet syg og var hos lægen." Legen opretholdes gennem en sproglig forhandling, hvor børnene skaber en fælles forståelse af, hvem der skal være hvem og gøre hvad. At lege kræver også, at hvert barn afstemmer sin egen handling i forhold til de andre, fx ved fornemmelse for, hvor meget energi der er passende i legen. Forhandling kan altså foregå med ord, krop, blikke, følelsesudtryk eller ved, at en bestemt stemning præger legen.

Om
"Fri leg" er aldrig fri

Børns selvorganiserede leg er aldrig helt "fri". I dagtilbud er leg underlagt rutiner, rytmer og sociale ordner, og den påvirkes af såvel personale som børnegruppe. Legen foregår fx inden for særlige rammer og på særlige tidspunkter, som påvirker legen. Desuden påvirkes legen af regler.

Markström & Hallden, 2009



Leg kan udfordre nogle børn særligt

Børns selvorganiserede leg fylder ofte en god del af hverdagen i danske dagtilbud. Det gør særligt én gruppe af børn sårbare, nemlig de børn, der har vanskeligt ved at blive en del af og deltage i børnenes egne lege.

Der kan være mange grunde til, at leg til tider er udfordrende for nogle børn. Blandt andet kan børn med svage sprogfærdigheder fungere dårligere i leg end deres jævnaldrende. Det skyldes, at de typisk har sværere ved at holde lege i gang og fx indgå i forhandlinger, som vist ovenfor. Især kan de have vanskeligt ved at indgå i komplekse lege som fx rolleleg. Også børn, der har vanskeligt ved at afstemme deres energiniveau i forhold til de andre, kan blive udfordret. Hvis et barn fx kommer højlydt hoppende ind i en leg, hvor bjørnene sover, fordi det er vinter, kan det afbryde legens flow og stemning. Sker det ofte, vil barnet måske opleve, at andre ikke synes, at det er en attraktiv legekammerat, og det kan være svært at få lov til at være med i lege.

Billeder fra hverdagen

Afstemning med krop og gestik

To børn sidder på gulvet i en legekrog. Det ene barn banker en træhammer i gulvet, gibber ved lyden og kigger op med et forventningsfuldt smil på det andet barn. Det andet barn banker til svar sin plastikbil i gulvet og griner tilbage. De to børn fanger hinanden i et legeglimt og med deres krop og gestik afstemmer de legeudspil og svar.



C Leg er personalets ansvar

Leg er traditionelt en prioriteret del af dagligdagen i danske dagtilbud på den måde, at den gives plads og tillægges stor værdi. Samtidig indebærer den danske tradition, at personalet typisk holder sig i baggrunden, når børnene leger. Det kan der være gode pædagogiske begrundelser for, men det er også personalets ansvar nogle gange at blande sig i legen. Når I er til stede i børns selvorganiserede leg, viser I, at legen er vigtig, og I har mulighed for at understøtte legen på måder, der tager hensyn til, hvad børnene har behov for. Desuden opnår I vigtig viden og indblik i, hvad børnene er optagede af.

Nedenfor får I tre perspektiver på, hvordan I understøtter legen.

At lege med på børnenes præmisser

Det kan være helt magisk for børnene, når personalet træder ud af voksenrollen og ind i legeverdenen. Når I leger med, markerer I legens vigtighed og jeres engagement i børnenes verden.

> **”Børn har brug for at lege selv, men de har også brug for voksne, der kan og vil lege med.”**
>
> Broström, 2003, s. 48

Når I leger sammen med børn, er der dog samtidig en risiko for at forstyrre legen. Børn kan opleve, at personalet styrer og forandrer legen for meget. Det kan fx handle om, at I bliver optaget af noget andet i legen end det, børnene selv finder vigtigt – fx noget bestemt, børnene skal lære. Derfor er det en god ide at dosere sin rolle og sit bidrag i legen.

Forskning peger også på, at børn oplever, at personalet har sværere ved at lege fantasileg. Det kan altså være vanskeligt for voksne at give sig helt hen til leg og bidrage til, at legen udvikler sig på børnenes præmisser. Det gælder derfor om at være sensitiv over for børnenes initiativer og bruge sin fantasi. Som personalegruppe kan I sammen eksperimentere med at indtage forskellige positioner i legen, hvor I er til stede uden at forstyrre og underkende børnenes leg.

At guide og udvide leg

Helt tæt på legen kan I guide og udvide legen for børnene. I kan påtage jer en større og mere sensitiv rolle end som “brandslukker” eller “dommer”– to roller, som pædagogisk personale indimellem føler sig reduceret til i legen. I guider og udvider leg, når I byder ind med:

- Nye ideer, fx at anvende ladvognen som seng til bamsen. Eller at udvide køkkenleg til fødselsdagsfest, hvor der er plads til gæster.
- Fælles opmærksomheder, når I fx griber øjeblikket og retter børnenes opmærksomhed på noget fælles. Her pirres nysgerrigheden og følelsen af samhørighed.
- Hjælp til samspil, fx ved at støtte børnene i legens forhandlinger, forebygge og løse konflikter eller hjælpe børnene til at lytte og sætte grænser.
- Beskyttelse mod opløsning, fx ved at give legen et skud energi gennem interesse og entusiasme eller ved at minimere barrierer for legen



Billeder fra hverdagen
Leg på børnenes præmisser

To børn og en pædagog leger frisør under bordet i børnehaven. Pædagogen er kunden, der får klippet hår med en legesaks. Undervejs foreslår det ene barn, at de skal hente en rigtig saks. Efter en tænkepause hvisker pædagogen hemmelighedsfuldt til børnene “Må man gerne det i børnehaven?!” Børnene griner: “Vi spørger en voksen,” de dropper ideen og leger videre alle tre. Eksemplet viser, at pædagogen respekterer børnenes fantasileg og former legen uden at blive fokuseret på læring eller gå ud af legens stemning. Hun leger med på børnenes præmisser i en sådan grad, at børnene oplever hende som medleger og ikke som voksen.



Stof til eftertanke
Er I selv gode til at lege?

Legen fylder meget mindre i voksenlivet end i barndommen. Derfor får vi sjældent trænet vores fantasi og legekompetencer. I kan styrke jeres muligheder for at lege med i dagtilbuddet ved at øve jer på at lege. I kan øve jer i det små på at møde verden undrende og eksperimenterende, eller I kan øve jer på sociale lege ved fx at arrangere fangeleg.



At hjælpe børn ind i legen

I har en vigtig opgave i at skabe legemuligheder for alle børn – med et særligt blik for dem, der netop nu befinder sig i periferien af legefællesskaberne. I hjælper børn ind i legen ved at hjælpe dem med indgangsstrategier, legefællesskaber og legeudspil:

1. Strategier for at komme ind i legen

"Gå over og spørg, om du må være med." Det er en opfordring, som børn ofte hører. Den direkte tilgang er langt fra altid en vellykket strategi, hverken for de børn, der har gang i legen, eller det barn, der forsøger at komme med i legen. Der findes andre strategier til at komme ind i legen.

> **"Det kræver takt og kendskab til legekulturen at blive optaget i en leg. Derfor er det vigtigt at kende til børnenes strategier for, hvordan legegrupper skabes"**
>
> Winther-Linqvist 2006

En indirekte strategi er, at barnet finder et "hul" i legen, som kan udfyldes. Måske mangler der en gæst i kagebutikken. En udbredt strategi er at handle sig ind i legen. Her kaster barnet sig ind med et direkte bidrag til legen. "så kom jeg og støvsugede." Hvilken strategi, der virker, afhænger af situationen, af legekulturen og barnets evne til at anvende indgangsstrategierne. Ved at observere børnenes leg og lære børnegruppens indgangsstrategier at kende kan I støtte børn i at mestre de strategier, der virker hos jer.

2. Oplæg til legefællesskaber

Børn kan opnå flere legemuligheder, når I kommer med oplæg til legefællesskaber, der bryder med de sædvanlige grupperinger. Fx ved at tage en gruppe børn, som ikke normalt leger sammen, med i puderummet. I de nye konstellationer får børnene mulighed for fælles oplevelser, som kan hjælpe dem til at få øje på andre kvaliteter hos hinanden.

3. Støtte legeudspil

Børn får bedre legemuligheder, når de kan bidrage med relevante legeudspil i legen. Det vil sige, at barnet kommer med forslag, der får legen til at udvikle sig og fortsætte. I kan støtte et barns legeudspil direkte ved at hjælpe barnet med at formulere et konkret legeudspil. I kan også støtte børnene indirekte ved at opbygge deres legeerfaringer og derigennem lære om relevante legeudspil, fx ved at lege restaurant sammen med et barn, som kan tage de erfaringer med sig ind i børnegruppen.

En anden metode, I kan anvende, er fælles legemanuskripter (Avenstrup & Hudecek, 2016). Fælles "legemanuskripter" er en pædagogisk metode til at skabe et fælles kulturelt fundament i børnegruppen og stimulere børns legekompetencer. Legemanuskriptet er en skabelon, som bruges i den pædagogiske planlægning, og som beskriver rammerne for en bestemt leg, man beslutter at arbejde med – fx værkstedleg, cirkusleg eller familieleg. Personalet noterer i skabelonen en række elementer i legen – fx rollerne, samlingspunkt for legen, scene, remedier, nøglereplikker, variationsmuligheder osv. Det er ikke et manus til et teaterstykke, som skal læres udenad, men et fælles afsæt, som formes i forskellige retninger, alt efter børnenes input og forudsætninger for at deltage i legen (se mere i EVA Tema fra 2019, Leg for børn).



DIALOGKORT
SOCIAL UDVIKLING

Legens betydning for social læring

Spørgsmål, I kan reflektere over, når I vil sætte fokus på legens betydning for social læring

?

1

Reflektér over legens væsen

Hvad er leg for os? Hvordan ville børn i vores dagtilbud beskrive leg?

Hvilke typer af leg er i gang lige nu hos os? Er der typer af leg, som vi gerne vil understøtte mere?

Hvilke legefællesskaber fylder lige nu hos os? Er der legefællesskaber, vi ikke har så meget øje for?

2

Reflektér over legemuligheder

Hvilke normer præger vores legefællesskaber? Hvordan har børn mulighed for at lukke deres leg/komme med i leg hos?

Hvornår lykkes vi med at støtte børnenes forhandling og afstemning i legen?

Oplever vi, at der er børn i vores nuværende børnegruppe, der har svært ved at lege fx med jævnaldrende eller holde legen i gang i længere tid?

3

Reflektér over personalets ansvar for legen

Find et eksempel, hvor vi succesfuldt guidede og udvidede en leg. Hvad virkede godt?

Hvilke strategier anvender børn i vores dagtilbud til at komme med i lege? Hvordan understøtter vi, at alle børn lærer strategierne?

Hvornår leger vi sammen med børnene? Hvornår lykkes det os at lege med uden at forstyrre?

Kapitlet bygger på følgende litteratur

ISÆR ANVENDT TIL EMNET:	Legens væsen	Legemuligheder	Personalets ansvar
Alvestad, T. (2010). *Barnehagens relasjonelle verden: Små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.	●		
Ahrenkiel, A. (2017). Må Anton ikke nok være med i jeres leg? 0-14: *Pædagogisk tidsskrift for daginstitutioner og klubber*, 2017 (3), 60-63.		●	
Avenstrup, K. & Hudencek, S. (2016): Kom ind i legen. *Fælles legemanuskripter som pædagogisk metode*. Dafolo.			●
Beazidou & Botsoglou (2016). Peer Acceptance and Friendship in Early Childhood: The Conceptual Distinctions between Them. *Early Child Development and Care*, 186(10), 1615-1631.	●		
Broström, S. (2003). De leger i børneinstitutionen. 0-14: *Pædagogisk tidsskrift for daginstitutioner og klubber*, 13(2), 46-49.			●
Dalgren, S. (2017). *Att göra pedagogisk praktik tillsammans: Socialt samspel i förskolans vardag. Doktorsavhandling*. Linköping: Linköping University.			●
EVA (2019). *Leg for børn*. EVA TEMA – Nr. 17.	●	●	●
Grindheim, L.T. (2014). *Hvardagslivet til barneborgarar. Ein studie av barna si deltaking i tre norske barnehager. Doktorafhandling for graden philosophiae doctor*. Trondheim: Norges teknisk-naturvidenskapelige universitet.		●	
Henricks, T. (2019). Classic Theories of Play. *The Cambridge Handbook of Play Cambridge University Press*.	●		
Hännikäinen, M., & Munter H. (2018). Toddlers' Play in Early Childhood Education Settings. I: Smith, P. K. & Roopnarine, J. L. (eds.). *The Cambridge Handbook of Play: Developmental and Disciplinary Perspectives*. Cambridge University Press.		●	●
Johansson, E., & Samuelsson, I.P. (2007). *Att lära är nästan som att leka: lek och lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.	●		
Karrebæk, M.S. (2011). It Farts: The situated management of social organization in a kindergarten peer group. *Journal of Pragmatics*, 43, 2911-2931.			●
Markström, A. M., & Hallden, G. (2009). Children's Strategies for Agency in Preschool. *Children & Society*, 23(2), 112-122.		●	
Nome, D. Ø. (2017). *De yngste barnas nonverbale sosiale handlingsreportoar: slik det utvikler seg og kommer til uttrykk i norske barnehager. Doktoravhandling*. Kristiansand: Universitetet i Agder.		●	
Nordtømme, S. (2012). Place, space and materiality for pedagogy in a kindergarten. *Education Inquiry* 3(3), 317–333.			●
Sandberg, A. (2002): Children's Concepts of Teacher's Ways of Relating to Play. *Australian Journal of Early Childhood*, 27(4), 18-22.			●
Skovbjerg, H. (2016). *Perspektiver på leg*. Aarhus: Turbine.	●		
Stangeland, E.B. (2017): The impact of language skills and social competence on play behaviour in toddlers. *European Early Childhood Education Research Journal* 25(1), 106-121.		●	
Winther-Lindqvist, D. (2006). *Skal vi lege? Leg, identitet og fællesskaber i børnehaven*. København: Frydenlund.	●	●	●
Winther-Lindqvist, D. (2010) Game Playing: negotiating rules and identities. *American Journal of Play*, 2(1), 60-85.	●		
Winther-Lindqvist, D. (2017). The Role of Play in Danish Child Care. *Nordic Social Pedagogical Approach to Early Years*, 15, Springer, Cham.	●	●	●
Winther-Lindqvist, D. (2019) Playing Games with Rules in Early Child Care and Beyond. *The Cambridge Handbook of Play: Developmental and Disciplinary Perspektives*, 222-239. Cambridge University Press.	●	●	●

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 social udvikling og giver viden og inspiration til at arbejde videre med temaet i praksis.





Dialogkort giver jer spørgsmål til refleksion over arbejdet med social udvikling.



Modulet om social udvikling er en PowerPoint-præsentation med vidensindspark og øvelser, som fx kan anvendes på et personalemøde.

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



Kort om social udvikling

© 2019
Danmarks Evalueringsinstitut og Børne- og Undervisningsministeriet

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Design & Illustration: BGRAPHIC
Foto: Kamilla Bryndum, Mette Bendixsen, Nils Lund

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

ISBN www: 978-87-7182-334-9
ISBN tryk: 978-87-7182-335-6