KORT OM

Alsidig personlig udvikling

Viden og inspiration til at arbejde med læreplanstemaet



BØRNE- OG UNDERVISNINGSMINISTERIET

EVA DANMARKS EVALUERINGSINSTITUT

Derfor arbejder dagtilbud med alsidig personlig udvikling 2

Livsduelighed 4

Engagement og deltagelseskompetence 18

Gåpåmod 28

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 alsidige personlige udvikling.

Alsidig personlig udvikling er et 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)

Derfor arbejder dagtilbud med alsidig personlig udvikling

Alsidig personlig udvikling handler om den stadige udvidelse af børns erfaringsverden og deltagelsesmuligheder. Jeres indsats i arbejdet med børns alsidige personlige udvikling er afgørende for, at barnet oplever et godt børneliv her og nu og for at skabe gode forudsætninger for livet på sigt.

Børns alsidige personlige udvikling har afgørende betydning for deres trivsel og for den brede læring, udvikling og dannelse, der danner grundlag for deres liv på sigt. Alsidig personlig udvikling er derfor ét ud af seks temaer i den styrkede pædagogiske læreplan, der definerer forskellige områder af børns trivsel, læring, udvikling og dannelse i det pædagogiske læringsmiljø. Denne publikation udfolder læreplanstemaet og giver jer viden og inspiration til at arbejde videre med børns alsidige personlige udvikling.

Tryg tilknytning i fokus

I publikationen sætter vi fokus på betydningen af en tryg tilknytningsrelation mellem børn og pædagogisk personale for børns alsidige personlige udvikling. Igennem publikationen beskrives forskellige forhold i det pædagogiske læringsmiljø og i samspillet mellem børn og personale, som har betydning for, om den trygge tilknytning opstår.

Publikationen er struktureret efter tre hovedområder af børns alsidige personlige udvikling, som er hentet fra den styrkede pædagogiske læreplan[1] og beskriver områder af barnets udvikling, som den trygge tilknytningsrelation har en indvirkning på:

- **Livsduelighed** – forstået som barnets relation til sig selv, herunder følelsesmæssig udvikling
- **Engagement og deltagelseskompetence**[2] – forstået som barnets relationer til andre, fx pædagogisk personale og børnegruppen
- **Gåpåmod** – forstået som barnets relation til sin omverden

Betydningen af tryg tilknytning og samspil mellem børn og personale er fremhævet i de to pædagogiske læringsmål for alsidig personlig udvikling, som fremgår i §3 i bekendtgørelsen om pædagogiske mål og indhold i seks læreplanstemaer. Målene berører også de tre områder af barnets alsidige personlige udvikling, som strukturerer publikationen – barnets udforskning af og relation til sig selv, andre og omverdenen. De to mål er:

1. Det pædagogiske læringsmiljø skal understøtte, at alle børn udfolder, udforsker og erfarer sig selv og hinanden på både kendte og nye måder og får tillid til egne potentialer. Dette skal ske på tværs af blandt andet alder, køn samt social og kulturel baggrund.

2. Det pædagogiske læringsmiljø skal understøtte samspil og tilknytning mellem børn og det pædagogiske personale og børn imellem. Det skal være præget af omsorg, tryghed og nysgerrighed, så alle børn udvikler engagement, livsduelighed, gåpåmod og kompetencer til deltagelse i fællesskaber. Dette gælder også i situationer, der kræver fordybelse, vedholdenhed og prioritering.

Alsidig personlig udvikling 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 i dagtilbud. Det betyder, at det pædagogiske arbejde skal være kvalificeret, intenderet og reflekteret i alle situationer – ikke kun i fx aktiviteter om formiddagen.

Læreplanen beskriver også, hvordan de seks læreplanstemaer i praksis fletter sig sammen. 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. Når et barn fx klatrer i træer, kan barnet både gøre sig erfaringer med natur og udeliv, øve sin grovmotorik, udfordre egne grænser og styrke sit gåpåmod ved at klatre højere op.

De to pointer betyder, at arbejdet med de seks læreplanstemaer, herunder alsidig personlig udvikling, ikke forudsætter særlige eller særskilte forløb eller aktiviteter. Læreplansarbejdet handler i stedet om at kvalificere, udvikle og reflektere over sammenhængen mellem det pædagogiske arbejde og børns brede læring, som finder sted hele dagen, hver dag. Beskrivelsen af læreplanstemaerne i den styrkede pædagogiske læreplan og denne publikation giver et repertoire af viden og perspektiver at tænke med i den proces.

Vidensgrundlag

Materialet udfolder beskrivelsen af temaet alsidig personlig udvikling i den styrkede pædagogiske læreplan. Materialet trækker på en opsamling af forskning fra perioden 2007-2017 om alsidig personlig 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 juni 2019. Endelig er materialet afprøvet i dagtilbud og blandt pædagogiske konsulenter.

Læsevejledning

Publikationen indeholder tre kapitler om hhv. livsduelighed, engagement og deltagelseskompetence samt gåpåmod. Hvert kapitel består af to eller tre spor, som I kan reflektere og arbejde ud fra, når I sætter fokus på børns alsidige personlige udvikling. Sporene indeholder forskellige perspektiver på børns udvikling og det pædagogiske læringsmiljø inden for det pågældende emne. Hvert kapitel afsluttes med et dialogkort, som fx kan bruges som udgangspunkt for en faglig dialog på personalemødet.

Vælg de kapitler, spor eller perspektiver ud, der har relevans for jer, og brug dialogkortenes refleksionsspørgsmål i forhold til jeres eget arbejde med alsidig personlig udvikling.

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

[2] I den styrkede pædagogiske læreplan adskilles emnerne engagement og deltagelseskompetence, men i materialet her er de samlet i ét kapitel. Det har vi valgt at gøre, fordi vi definerer emnerne som to overlappende kompetencer, som handler om barnets evne til (eller mulighed for) at indgå i relationer til andre.

EMNE
1

Livsduelighed



KAPITLET KORT FORTALT: LIVSDUELIGHED

Dagtilbuds arbejde med livsduelighed handler om at give alle børn de bedste muligheder for at trives, udfolde sig og indgå i sociale sammenhænge i barndommen og voksenlivet. Livsduelighed involverer, at børn oparbejder evnen til **følelsesregulering og udvikler empati**. Det sker i trygge tilknytningsrelationer og gennem afstemte samspil med det pædagogiske personale.

Livsduelighed dækker også over barnets opbygning af **et selv, selvværd og selvtillid**, som dagtilbud kan understøtte gennem en anerkendende pædagogisk praksis og ved at sætte fokus på barnets oplevelser af mestring.

Endelig involverer livsduelighed, at børn øver sig på **opmærksomhed og fordybelse**. Det gør de bl.a. gennem samspil med det pædagogiske personale, der selv er opmærksomme og støtter barnet i at lytte og iagttage. Det forudsætter et pædagogisk læringsmiljø med rum til fordybelse og til, at børnene kan komme i en flowtilstand, fx i legen.

Børn udvikler sig som individer med større livsduelighed, når de styrker deres følelsesregulering og empati, oparbejder selvtillid og selvværd og øver sig i at fordybe sig og bevare opmærksomheden.

Livsduelighed forstås som et samlet begreb for børns muligheder for at trives, begå sig i sociale sammenhænge og opleve brede handle- og udfoldelsesmuligheder, både her og nu og på sigt (baseret på Aabro & Winther-Lindqvist, 2019 og SFI, 2016). Livsduelighed understreger dagtilbuddenes ansvar for at forberede barnet til "hele livet" (snarere end blot til skolestart eller til bestemte læringsmål) (Aabro & Winther-Lindqvist, 2019). I det lys kan livsduelighed forstås som et dannelsesideal. Livsduelighed involverer en række kompetencer, som i samspil har betydning for et barns trivsel i dagtilbuddet samt dets "evne til konstruktivt at håndtere udfordringer, fungere alene såvel som i fællesskaber og udvikle sig i mødet med omverdenen" (SFI, 2016).

Livsduelighed behandles i dette kapitel som noget, der særligt vedrører barnets indre, følelsesmæssige udvikling, og vi sætter fokus på, hvordan udviklingen foregår i samspillet mellem barn og pædagogisk personale. I kapitel 2 om deltagelseskompetence og engagement sætter vi i højere grad fokus på barnets relationsdannelse og betydningen af børnegruppen. I kapitel 3 om gåpåmod fokuserer vi på barnets møde med omverdenen. Kapitlerne trækker dog også tråde til hinanden, da barnets følelsesmæssige udvikling, relationsdannelse og udforskning af omverdenen hænger sammen, og da livsduelighed, engagement, deltagelseskompetence og gåpåmod udvikler sig i samspil med hinanden.

I dette kapitel dykker vi ned i, hvordan det pædagogiske læringsmiljø understøtter følgende dimensioner af barnets livsduelighed:

- A Følelsesregulering og empati
- B Selvværd og selvtillid
- C Opmærksomhed og fordybelse

A Følelsesregulering og empati

I dette afsnit sætter vi fokus på børns udvikling af følelsesregulering og empati, som begge er vigtige komponenter af børns følelsesmæssige udvikling. Evnen til at regulere sig selv og sine følelser samt evnen til at forstå egne og andres følelser og derigennem udvikle empati er helt grundlæggende for et menneskes trivsel, sociale samspil, dannelse og muligheder på sigt.

Følelsesregulering (eller selvregulering) handler om de strategier, vi bruger til at opleve, regulere og udtrykke positive såvel som negative følelser. De kan være mere eller mindre hensigtsmæssige (Fonagy et al., 2007). Børn fødes ikke med evnen til at regulere sig selv, og små børn har brug for voksne til at regulere behov såvel som følelser. Derfor er det en helt central opgave for dagtilbuddets pædagogiske personale at støtte børnene i at regulere følelser. Det arbejde har også betydning for børnene på sigt, da vi bærer de strategier til følelsesregulering, vi tilegner os i barndommen, med os gennem livet.



Om
arv og miljø – det er ikke et enten-eller

Det kan diskuteres, hvorvidt genetik og arv eller miljø og opvækst har størst forklaringskraft i forhold til udviklingen af personlighed mv. Forskningen peger på, at det ikke er et spørgsmål om enten-eller, men at biologi og socialitet i samspil former barnets udvikling. Opvækst har en indvirkning på, hvordan gener kommer til udtryk. Fx kan omfattende omsorg mediere genetiske sårbarheder, og omvendt kan omsorgssvigt udløse en genetisk sårbarhed (From, 2018). Fonagy et al. (2007) finder desuden, at det ikke er de faktiske oplevelser, barnet har i barndommen, men den mentale bearbejdning af de oplevelser, som barnets omsorgspersoner foretager sammen med barnet, der har betydning.

Evnen til at føle empati og handle empatisk er en del af børns følelsesmæssige udvikling. Empati handler om at kunne sætte sig i andres sted, føle med andre og handle i overensstemmelse med det. Børn udvikler empati i relationer til og i samspil med andre, herunder dagtilbuddets pædagogiske personale[3].

Tryg tilknytning

Den vigtigste motor for et barns følelsesmæssige udvikling i dagtilbud er tilknytningen til og samspillet med det pædagogiske personale. Børns relationer til jævnaldrende er også betydningsfulde, men er ikke i fokus i dette kapitel. Alle børn knytter sig til deres omsorgspersoner, fordi det er en forudsætning for deres overlevelse. Derfor vil børn i dagtilbud også knytte sig til det pædagogiske personale. Spørgsmålet er altså ikke tilknytning eller ej. Spørgsmålet er derimod, om tilknytningen er tryg eller utryg. Det er en afgørende opgave for personalet at sørge for, at alle børn får en tryg tilknytning (Bowlby, 1989; Ainsworth et al., 1978).

[3] Empati er også en central del af børns sociale udvikling og udfoldes i publikationen Kort om social udvikling (EVA, 2019).

Tordrup (2019) beskriver, at det trygt tilknyttede barn kan kendes ved, at det bevæger sig i en "stjerneadfærd" omkring det pædagogiske personale. Barnet vil skiftevis udforske og søge tryghed hos en voksen. Barnet kan bevæge sig i små eller store stjerner, afhængigt af temperament, alder og kontekst. Eksempelvis vil det lille vuggestuebarn, der leger med biler på stuen, holde sig ganske tæt på sin primære pædagog og hyppigt søge fysisk nærhed for på den måde at blive "tanket op" på tryghed. For det store børnehavebarn kan det være nok, at det får øjenkontakt med personalet, fx i form af et beroligende blik, når barnet har travlt med at udforske verden omkring sig og lege med de andre børn.

I den trygge tilknytningsrelation vil barnet kunne bruge personalet til at bringe sig selv fra uro til ro eller fra utryghed til tryghed (Tordrup, 2019). Et barn i dagtilbudsalderen vil opleve grader af uro og utryghed flere gange i løbet af en dag, fordi barnet udforsker, lærer og erfarer nye ting hver dag. Personalets rolle er at støtte barnet i at bearbejde indtryk, stimuli og følelser, så barnet bringes tilbage til tryghed og ro. En tryg tilknytning giver barnet mulighed for at oparbejde en række "indre arbejdsmodeller" (Bowlby, 1989) eller mentale strukturer, der udgør fundamentet for, at barnet kan regulere sine følelser og udvikle fx empati.

Et trygt tilknyttet barn vil typisk reagere, hvis tilknytningspersonen fx forlader stuen, men vil hurtigt blive trygt, glad og udforskende igen, når tilknytningspersonen vender tilbage (jf. Ainsworth et al., 1978). Der findes flere former for utryg tilknytning, som vi ikke gennemgår i detaljer i denne publikation. Det utrygt tilknyttede barn vil overordnet set enten afvise omsorg eller klynge sig til sin omsorgsperson – det befinder sig altså primært i midten eller i spidsen af stjernen. Næste afsnit beskriver karakteristika ved det gode samspil, der kan skabe en tryg tilknytning.

Børn viderefører deres tilknytningsstil, hvad enten den er tryg eller utryg, så de i udgangspunktet knytter sig til jer på samme måde, som de er knyttede til deres omsorgspersoner i hjemmet. Et studie viser dog, at mens 60 % af børn er trygt tilknyttede til deres omsorgspersoner i hjemmet, er kun 40 % af børn i dagtilbud knyttet trygt til personalet (Ahnert et al., 2006). Forskellen peger på et behov for at arbejde målrettet for at skabe en tryg tilknytning hos alle børn. Man ved også, at det er muligt for pædagogisk personale at ændre børns tilknytningsstil – både i tryg og utryg retning (Tordrup, 2019).

At udvikle en tryg tilknytning til børn i dagtilbud kræver nærvær, tid og kontinuitet i samspillet mellem personale og barn. Det stiller krav til organiseringen af det pædagogiske læringsmiljø. Det kan være en fordel at organisere sig med primære pædagoger og i mindre grupper. Derudover skabes den trygge tilknytning gennem samspil af høj kvalitet, hvilket næste afsnit udfolder.

Stof til eftertanke

Hvad er din egen tilknytningsstil?

I det pædagogiske arbejde har personalets egen tilknytningsstil stor betydning. Både for den måde, I knytter jer til børnene på, og for den måde, I forholder jer på i situationer, I oplever som svære. Pædagogen med en tryg tilknytningsstil vil ofte søge hjælp og sparring hos ledelse og kollegaer, mens en pædagog med en utryg tilknytningsstil typisk taler mindre med kolleger eller følger en kollega tæt, men selv kan virke urolig. Gå på opdagelse i din egen tilknytningsstil og reflektér over betydningen af din måde at knytte dig til andre på. Vær, sammen med dine kollegaer, nysgerrig på, hvad bestemte børn eller bestemte situationer "trigger" i dig, og hvorfor.

Baseret på Tordrup 2019





Billede fra hverdagen

Følelsesmæssig afstemning og misafstemning

Følelsesmæssig afstemning er, når en pædagog under indkøring i vuggestuen besvarer et barns gråd med omsorg og fysisk nærvær: "Jeg kan godt forstå, du savner far". Misafstemning er, hvis pædagogen besvarer gråd med følelsesudtryk, der ikke er i overensstemmelse med barnets følelser, fx vrede. Det er skadeligt for barnets følelsesmæssige og personlige udvikling, fordi barnet oplever, at dets følelser ikke er passende eller ikke bliver set.

Følelsesmæssigt afstemt og støttende samspil

Børn i dagtilbud udvikler en tryg tilknytningsrelation og evne til følelsesregulering og empati i samspil med et pædagogiske personale, som er følelsesmæssigt afstemt og støttende.

Følelsesmæssig (eller affektiv) afstemning betegner samspil, hvor omsorgspersonen spejler de følelser, som barnet giver udtryk for (Stern, 2000; Fonagy et al., 2007). Det sker, når den voksne smiler og taler med begejstret stemme, når barnet udtrykker glæde og rynker bryn og ser medfølende og nysgerrigt på et barn, der udtrykker frustration. Både barnets og den voksnes følelsesudtryk vil ofte foregå subtilt og nonverbalt gennem mimik, kropssprog eller lyde. Barnets og den voksnes udtryk behøver ikke være ens – afstemning er ikke imitation, men overensstemmelse. Når barnet oplever, at den voksne afstemmer sine følelser ud fra barnets, føler det sig anerkendt og støttes i at forstå og håndtere egne følelsesmæssige oplevelser og i at se og tolke andre menneskers følelsesudtryk (Stern, 2000).

Følelsesmæssig støtte betegner her samspil, hvor personalet regulerer barnets følelser, fx ved at trøste et barn, der er ked af det, eller ved at forholde sig roligt, når et barn er vredt og reagerer voldsomt (Fonagy et al., 2007; Hart, 2008). Det helt lille barn er ude af stand til at selv at regulere sine affekter og skal derfor reguleres af sine omsorgspersoner. Efterhånden som børnene bliver større og internaliserer fx den trøst og ro, de har mødt i deres omgivelser, vil behovet for direkte affektregulering mindskes (Fonagy et al., 2007). Et godt greb er at fokusere på barnets kropslige oplevelse af fx anspændthed, når I støtter barnet til at komme ud af affekt. For de større børn involverer det en samtale om deres kropslige fornemmelser, fx om det spænder i halsen, eller om det kan hjælpe med et knus.

Følelsesmæssig afstemning og støtte er sammenhængende strategier. Hvis børn oplever et pædagogisk personale, der forsøger at dæmpe børnenes følelser uden også at spejle og afstemme dem, har børnene ikke mulighed for at forstå deres egne følelser eller internalisere gode strategier for at håndtere dem. Følelsesmæssig afstemning og støtte i dagtilbuddet er det pædagogiske personales ansvar. Det kræver dels, at medarbejderne er gode til at aflæse barnets følelser og dels, at de udviser følelser, der er i overensstemmelse med, hvad barnet selv føler.



Stof til eftertanke
Nærvær

Børn sætter pris på nærværende voksne, der lytter, viser interesse, leger og laver ting med dem i dagtilbuddet. Det viser en spørgeskemaundersøgelse blandt børnehavebørn, lavet af Børnerådet i 2019. Samtidig oplever 85 % af børnene, at de voksne i børnehaven mest laver noget, hvor de ikke er direkte sammen med børnene, som fx at gå rundt og holde øje med børnene eller holde møder og snakke med de andre voksne (Børnerådet, 2019). Det kan være en hindring for at skabe trygge tilknytningsrelationer og afstemt samspil. Hvordan oplever børnene jeres nærvær i hverdagen?

B Selvværd og selvtillid

I dette afsnit sætter vi fokus på, hvordan det pædagogiske personale understøtter udviklingen af selvværd og selvtillid hos børn. Selvværd og selvtillid har stor betydning for børns måde at være i verden på både i barndommen og på sigt og er dermed vigtige kompetencer til at understøtte børns livsduelighed. Selvværd og selvtillid har bl.a. betydning for, hvordan børn engagerer sig i verden og håndterer modstand. Mennesker med højt selvværd har det godt med sig selv og er generelt fulde af forhåbning, mens mennesker med lavt selvværd har en tendens til at føle sig værdiløse og modløse (Siegler et al., 2003).

Selvværd er en grundlæggende opfattelse af én selv og éns værdi. Selvværd er et spørgsmål om, hvordan det føles at være sig selv, og hvordan man føler sig vurderet af andre. Selvværd handler om at føle sig værdifuld som den, man er, og ikke i kraft af det, man gør (Siegler et al., 2003; Væsel, 2016).

Selvtillid er tillid til egne evner og en tro på, at man kan, hvad man vil i en given situation (Væsel, 2016). Selvtillid er mere kontekstbestemt end selvværd, som vi bærer med os i alle situationer. Barnet kan fx have stor selvtillid, når der skal lægges puslespil, men mindre selvtillid, når der er kapløb på motorcyklerne på legepladsen.

Det pædagogiske personale kan først og fremmest styrke børns udvikling af selvværd og selvtillid ved at være nærværende, empatiske og omsorgsfulde. Når barnet erfarer, at dets følelsesmæssige oplevelser bliver anerkendt og værdsat, og at det pædagogiske personale ønsker at være sammen med barnet, så oplever barnet, at det har værdi og opbygger selvværd. Barnets selvtillid udvikles dels gennem anerkendelse af barnets kapacitet til at gøre sig umage og dels gennem støtte, når barnet oplever såvel nederlag som progression. Nedenfor præsenteres to perspektiver på, hvordan det pædagogiske personale kan gå til arbejdet med at understøtte børns selvværd og selvtillid.

Om **udvikling af selvet i barndommen**

Gennem samspil med og relationer til andre opbygger børn gradvist fornemmelsen af et "selv", som er adskilt fra, men påvirker og påvirkes af omverdenen. Fonagy et al. (2007) (se også Hart & Schwartz, 2008) skelner mellem seks aspekter ved selvet, som børn udvikler en forståelse for på forskellige stadier i deres udvikling:

1. **Det fysiske selv** har spædbarnet en fornemmelse af fra fødslen. Det indebærer, at selvet er en fysisk størrelse med en kraft, der er en kilde til handling.
2. **Det sociale selv** indebærer, at barnet oplever, at det kan kommunikere på måder, der får andre til at reagere. Disse erfaringer gør børn sig i de første levemåneder.
3. **Det teleologiske selv** bygges ovenpå, fra barnet er omkring ni måneder gammelt, hvor det oplever, at det har forskellige handlemuligheder, og at det evner at vælge den, der er mest velegnet til at nå et bestemt mål.
4. **Det intentionelle selv** begynder at spire omkring to år, hvor barnet får en forståelse af, at handlinger er forårsaget af forudgående intentioner.
5. **Det repræsentationelle selv** udvikles ved tre-fireårsalderen, hvor barnets forståelser for intentioner udvides, så det opfatter handlinger som repræsentationer af mentale tilstande, fx ønsker og antagelser.
6. **Det selvbiografiske selv** udvikles, når barnet er fire-fem år, hvor barnet opbygger en bevidsthed om sin historie.

En anerkendende pædagogisk praksis

Flere faktorer har betydning for udviklingen af et selv og af selvværd, men særligt anerkendelse spiller en afgørende rolle (Siegler et al., 2003; Bae, 1996). Anerkendelse er ikke en pædagogisk metode, men en grundlæggende holdning eller væremåde (Schibbye, 2002; Bae, 2003).

Anerkendelse i en pædagogisk praksis handler om at "se" og møde barnet som et subjekt, der selv tænker og føler, oplever situationer på sin egen måde og handler ud fra egne intentioner. Anerkendelse kan også gives ved troværdigt og respektfuldt at dele tanker og følelser i mødet med den anden. Det betyder, at anerkendelsen er oplevelsen af ligeværd. Man anerkender, at den anden har ret til at være autoritet over egne oplevelser. (Schibbye, 2008). Når I møder barnet anerkendende giver I det også oplevelsen af, at relationen mellem jer har værdi i sig selv, og at samspil ikke kun handler om at lære børn bestemte færdigheder.

I jeres arbejde med at opbygge en anerkendende pædagogisk praksis kan I tage udgangspunkt i følgende fire væremåder (baseret på Bae, 2004 og Krogh & Smidt, 2009):

1. **Forståelse og indlevelse** handler om at decentrere, perspektivveksle, at kunne forstå og indleve sig i, kunne fornemme og mærke, hvad der foregår i andre mennesker. Det indebærer, at I er lydhøre over for barnet og det, barnet kommunikerer, både verbalt, nonverbalt og ekstra-verbalt med stemmeleje og tonefald.

Om
Anerkendelsens filosofiske rødder

Begrebet anerkendelse stammer oprindeligt fra filosoffen Hegel, der i begyndelsen af 1800-tallet beskrev gensidig anerkendelse som muligheden for, at to parter kan tage hinandens synspunkter og bytte perspektiv – for et kort øjeblik at kunne se, hvorledes verden ser ud med den andens øjne.





2. **Åbenhed** handler om åbent at undersøge, hvad barnet føler, oplever, mener, gerne vil mv., og om at slippe kontrollen og sit eget perspektiv. Det er fx, når I deltager i børnenes leg på deres præmisser, eller når I går på opdagelse i børnenes perspektiver (se kapitel 2).

3. **Bekræftelse** giver børnenes oplevelser, tanker, følelser osv. kraft. I arbejder med bekræftelse, når I spejler og italesætter barnets handlinger og forholder jer spørgende på en åben, undrende og accepterende måde. Bekræftelse er ikke synonymt med ros eller positiv feedback, men er, når barnet oplever, at det har ret til dets egne følelser, tanker og oplevelser.

4. **Selvrefleksion og selvafgrænsning** går ud på at reflektere over jeres egne oplevelser og at være i stand til at skelne mellem det, der foregår i jer selv, og det, der foregår i barnet, så jeres perspektiv og oplevelser ikke sammenblandes med barnets.

Billede fra hverdagen

En særlig rolle i børnegruppen

I en vuggestue oplever personalet en tilbagevendende udfordring. Mens der bliver gjort klar til frokost, overdøver og afbryder stuens ældste barn de andre børn, og de andre børn er begyndt at undgå interaktion med ham. For at bruge barnets energi konstruktivt giver personalet ham en fast rolle i tilberedningen af måltidet. Hver dag har han til opgave at gå med personalet i køkkenet og hente madvognen og derefter uddele grøntsagsstænger til de andre børn. Han ved lige, hvad han skal gøre og får givet alle børnene grøntsager, hvilket giver ham en oplevelse af succes og mestring. Både han og de andre børn oplever samtidig, at han bidrager med noget positivt til fællesskabet, hvilket understøtter hans selvværd.

Succesoplevelser og mestring

Selvværd og selvtillid formes i høj grad af de erfaringer, som et barn gør sig, og derfor er succes- og mestringsoplevelser med til at styrke og bekræfte børns selvværd og selvtillid. I kan fx arbejde med at sikre, at alle børn oplever succes og mestring ved at give et barn en særlig rolle i børnegruppen eller ved at tilrettelægge varierede aktiviteter, hvor forskellige børns styrker får lov at skinne igennem på forskellige tidspunkter.

Samtidig er det vigtigt, at et fokus på succes og mestring balanceres med en anerkendelse af børnene for dem, de er, og ikke kun det, de præsterer. Ellers vil børnenes selvværd hvile på et skrøbeligt grundlag, som nemt kan krakelere, hvis børnene pludselig oplever modstand og noget ikke lykkes. (Væsel, 2016). Balancen kan bl.a. skabes ved, at fokus i mindre grad er på at optimere præstationer og i højere grad er på kvaliteten af de følelsesmæssige dimensioner i samspillet mellem pædagogisk personale og barn.

Det er særligt vigtigt at have fokus på, at børn i udsatte positioner oplever succes og mestring i dagtilbuddet, da de generelt har færre succes- og mestringsoplevelser end andre børn. Børn i udsatte positioner oplever typisk også flere irettesættelser, hvilket kan få negativ indvirkning på selvværd og selvtillid.



C Opmærksomhed og fordybelse

Livsduelighed handler bl.a. om at opbygge evnen til at kunne fordybe sig i leg og andre aktiviteter og fastholde sin opmærksomhed, forstået som koncentration, vedholdenhed og evnen til at udelukke forstyrrelser (Hansen, 2002). Nedenfor får I to perspektiver, der kan hjælpe jer i en refleksion over, hvordan I understøtter børnenes opmærksomhed og fordybelse.

Et læringsmiljø med fokus på opmærksomhed

Børn fødes med både nysgerrighed og opmærksomhed over for verden. Man kan se på små børn, at de er årvågne over for alt muligt. Det er den opmærksomhed, der gennem småbarnsalderen skal udvikles til viljestyret opmærksomhed, hvor barnet ikke bare bliver fanget af det, der sker omkring det, men også selv kan bestemme sig for, hvad det vil fokusere på (Stern, 2004; Hansen, 2002; Kjær, 2019).

Evnen til at koncentrere sig udvikler sig løbende. Man kan ikke forvente, at børn i dagtilbudsalderen kan koncentrere sig i længere tid ad gangen, og slet ikke om noget, de ikke selv har valgt (Hansen, 2002). I dagtilbuddet udvikles evnen til opmærksomhed gennem samspil med opmærksomme voksne, der støtter barnet i at lytte og iagttage. Jeres nysgerrighed er et af de vigtigste værktøjer i den sammenhæng – når I peger, viser, samtaler, fortæller og udviser engagement, fastholder i børnenes opmærksomhed: ”Nu skal du se. Gravkoen samler sandet op, så der kan komme nyt sand i sandkassen.” (Hansen, 2002). Det betyder, at I indimellem må prioritere, hvor I kan være opmærksomt til stede.



> ”Når et barn beder om at få læst en bog, må den voksne vurdere, om det er muligt at have fuld opmærksomhed på aktiviteten, eller om det er mere hensigtsmæssigt at vente og gøre noget andet.”
>
> Ringsmose & Staffeldt, 2017: 67.

Læringsmiljøet skal understøtte, at børn og personale kan fordybe sig sammen. Bl.a. skal den fysiske indretning tillade, at man kan afskærme sig (enten bogstaveligt eller markeret) (Ringsmose & Staffeldt, 2017). Derudover er det en god ide at organisere læringsmiljøet, så børnene er i mindre grupper, hvor de har bedre mulighed for at koncentrere sig om lege og aktiviteter. Med mindre grupper følger færre forstyrrelser, mere ro og måske også en mere opmærksom og nærværende voksen (Hansen, 2013).

Fokus på fordybelse gennem flow

Flow er betegnelsen for en tilstand, hvor man er så opslugt af en aktivitet, at man glemmer alt om tid og sted. Flow kræver, at barnet er aktivt og leverer en indsats i en aktivitet, og opstår derfor ikke, når barnet sidder og ser tegnefilm. I flowtilstanden er barnet fuldt opmærksomt og drevet af en indre motivation og et stærkt engagement i legen eller aktiviteten (Csikszentmihalyi, 2005).

I kan arbejde med at understøtte, at børnene kommer i flow, ved at:

1. Tilbyde børnene udfordringer, der matcher deres kompetencer og tillader dem at opleve mestring (Rathunde, 1988).
2. Sørge for, at rammerne omkring leg og aktiviteter er tydelige, men fleksible (Csikszentmihalyi, 1988).
3. Minimere forstyrrelser, som kan aflede opmærksomheden og bryde en igangværende flowoplevelse, og fx undgå at afbryde lege (Massimini & Carli, 1988).



DIALOGKORT
ALSIDIG PERSONLIG UDVIKLING

Livsduelighed

Spørgsmål, I kan reflektere over, når I vil sætte fokus på børns livsduelighed

?

1

Reflektér over følelsesregulering og empati

Hvordan klæder vi hinanden på til at etablere trygge tilknytningsrelationer med de børn, som det ikke falder os naturligt at holde af?

Hvordan lykkes vi med at holde egne følelser, fx vrede og frustration, ude af samspillet med børnene i situationer, hvor vi føler os pressede?

Hvornår lykkes vi med følelsesmæssig afstemning i samspillet med børnene?

2

Reflektér over selvværd og selvtillid

Er der børn i børnegruppen, som oplever, at de ikke er værd at tilbringe tid med?

Hvornår lykkes vi med at afgrænse børnenes oplevelsesverden fra vores egen og forstå verden ud fra deres forudsætninger og erfaringsbaggrund?

Hvordan støtter vi børn i udsatte positioner til at opbygge selvværd og selvtillid?

3

Reflektér over opmærksomhed og fordybelse

Er der situationer, hvor vi forventer, at børnene holder opmærksomheden på noget, men hvor vi ikke selv er nærværende og opmærksomme?

Har vi regler, som spænder ben for, at børnene kommer i flow?

Kan vores organisering eller fysiske indretning i højere grad understøtte, at børnene kan fordybe sig?

Kapitlet bygger på følgende litteratur

	ISÆR ANVENDT TIL EMNET:	Følelsesregulering og empati	Selvværd og selvtillid	Opmærksomhed og fordybelse
Aabro C., & Winther-Lindqvist, D. (2019). Kapitel 2. Alsidig personlig udvikling. I: Aabro, C. (red.) *Den styrkede pædagogiske læreplan. Baggrund, perspektiver og dilemmaer*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.		●	●	●
Ahnert L., Pinquart, M., & Lamb, M. E. (2006) Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta a-analysis. *Child Development*, 77(3), 664-679.		●		
Ainsworth, M., Blehar, M. C., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale N.J.: Erlbaum.		●		
Bae, B. (1996). Voksnes definitionsmagt og børns selvoplevelse. *Social Kritik*, 8(47), 2003.			●	
Bae, B. (2003). På vej i en anerkendende retning. *Social Kritik*, 57(88), 2003.			●	
Bae, B. (2004). *Dialoger mellem førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie*. HiO-rapport 2004 nr. 25. Oslo: Universitetet i Oslo.			●	
Bowlby, John (1989). *A Secure Base*. New York: Routledge.		●		
Børnerådet (2019). *Voksne skal være nærværende – ikke kun i nærheden*. Billund: Børnerådets Minibørnepanel.		●		
Csikszentmihalyi, M. (1988). The flow experience and its significance for human psychology. I: Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I.S. (Eds.). O*ptimal experience – psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge University Press.				●
Csikszentmihalyi, M. (2005) Flow. *Optimaloplevelsens psykologi*. Dansk psykologisk forlag.				●
Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E.L., & Target, M. (2007). *Affektregulering, mentalisering og selvets udvikling*. København: Akademisk Forlag.		●		
From, K. (2018). *Den sårbare hjerne: Omsorgssvigt i et neuropsykologisk og neuropædagogisk perspektiv.* København: Dansk Psykologisk Forlag.		●		
Hansen, M. (2002). *Børn og opmærksomhed*. København: Gyldendal.				●
Hansen, O. H. (2013). *Stemmer i fællesskabet*. Ph.d.-afhandling. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.				●
Hart, S. (2008). Tilknytningens betydning - indblik i neuroaffektiv udviklingspsykologi. P*sykologiinformation* 36(2), 22-40.		●		
Hart, S., & Schwartz, R. (2008). *Fra interaktion til relation - tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore & Fonagy*. København: Hans Reitzels Forlag.		●		
Krogh, S., & Smidt, S. (2009). *Anerkendelse og iagttagelse i børnehøjde*. København: Dansk Psykologisk Forlag.			●	
Kjær, A. (2019). *Jeg er mig – Alsidig personlig udvikling i børnehøjde*. København: Dafolo.		●	●	●
Massimini, F., & Carli, M. (1988). The systematic assessment of flow in daily experience. I: Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I.S. (Eds.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. New York: Cambridge University Press.				●
Rathunde, K. (1988). Optimal experience and family context. I: Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I.S. (Eds.) *Optimal experience – psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge University Press.				●
Ringsmose, C. & Staffeldt, S. (2017). *Rum og læring for de mindste*. København: Dafolo.				●
Schibbye, A.L. (2004):Fra begrænsning til Afgrænsning: Synspunkter om grænsesætning og udvikling af selvrefleksivitet hos børn. I: Ritchie, T. (red.) *Relationer i teori og praksis - perspektiver på pædagogisk tænkning*. Billsøe og Baltzer.			●	
Schibbye, A. L. (2008). *Relationer.* Akademisk forlag 2008.			●	
SFI (2016). Livsduelighed. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.		●	●	●
Siegler, R., DeLoache, J., & Eisenberg, N. (2003). *How children develop*. New York: Worth Publishers, se heri kapitel 10 og 11.		●		
Stern, D. (2000). *Spædbarnets interpersonelle verden*. København: Hans Reitzels Forlag.		●		
Stern, D. (2004). *Det nuværende øjeblik – i psykoterapi og hverdagsliv*. København: Hans Reitzels Forlag.		●		
Tordrup, R. Y. (2019). *Udviklende øjeblikke – tilknytning og udvikling i pædagogisk arbejde*. København: Akademisk Forlag.		●		
Væsel, L. (2016). *Dit barns selvværd. Sådan styrker du gode tanker, livsglæde og trivsel hos dit barn (og dig selv)*. København: Dansk Psykologisk Forlag.			●	

Engagement og deltagelseskompetence

EMNE 2



KAPITLET KORT FORTALT: ENGAGEMENT OG DELTAGELSESKOMPETENCE

Deltagelseskompetence handler om at kunne **afkode** og **sætte sit aftryk** på varierede sociale sammenhænge i og uden for dagtilbuddet. Engagement er en særlig intens deltagelsesform, hvor børnene er følelsesmæssigt involverede og oplever en høj grad af meningsfuldhed.

Et inkluderende pædagogisk læringsmiljø styrker alle børns muligheder for at engagere sig og deltage på forskellige måder i dagtilbuddets hverdag. Det indebærer, at det pædagogiske personale bruger sig selv som engagerede rollemodeller, som er opmærksomme på børnenes ressourcer og spiller børnene gode over for hinanden.

Et fleksibelt pædagogisk design af læringsmiljøet imødekommer og højner også børns engagement og udviklingen af børns deltagelseskompetencer. Et fleksibelt pædagogisk design rummer både det vokseninitierede og det børneinitierede. Det handler om at tilrettelægge dagtilbuddets hverdag ved forud for det pædagogiske arbejde at tænke igennem, hvilke forskellige situationer der kan opstå og samtidig praktisere pædagogisk improvisation ved at give plads til, at konkrete samspil og aktiviteter kan vokse frem undervejs, ud fra såvel jeres faglige overvejelser som børnenes perspektiver.

Dagtilbuddet skal understøtte børns deltagelse og engagement. Børn har gode muligheder for at deltage og engagere sig i fællesskabet, når personalet har blik for alle børn og deres ressourcer samt arbejder med et fleksibelt pædagogisk design, der bl.a. bringer børnenes perspektiver i spil.

Børns engagement og deltagelseskompetence er tæt forbundne og gensidigt afhængige. Bl.a. er deltagelse en forudsætning for at opleve engagement, og samtidig kan engagement fremme deltagelse. Derfor behandles de to begreber samlet i dette kapitel, mens de beskrives hver for sig i beskrivelsen af læreplanstemaet alsidig personlig udvikling i den styrkede pædagogiske læreplan.

Deltagelseskompetence forstås som en bred vifte af kompetencer, som har betydning for børns muligheder for at deltage på forskellige måder i alle typer af situationer i det pædagogiske læringsmiljø (baseret på Kjær, 2019; Holgersen, 2002; Aabro & Winther-Lindqvist, 2019). Deltagelseskompetencer handler både om at kunne afkode fx lege og sociale samspil og om at kunne sætte sit aftryk på fællesskaber og læringsmiljø. Engagement forstås som en særligt intens deltagelsesform, hvor børnene er følelsesmæssigt involverede og oplever en høj grad af meningsfuldhed (Aabro & Winther-Lindqvist, 2019; Kjær, 2019).

Engagement og deltagelseskompetence trækker stærke tråde til livsduelighed og gåpåmod, og de fire begreber er på samme tid hinandens effekter og forudsætninger. Fx er børns deltagelse i samspil, lege, aktiviteter, rutiner mv. en afgørende kilde til alle dimensioner af deres udvikling, herunder livsduelighed og gåpåmod. I kapitlet her bliver engagement og deltagelseskompetence behandlet som noget, der særligt vedrører barnets relationsdannelse[4]. Kapitel 1 om livsduelighed er udfoldet som barnets indre, følelsesmæssige udvikling, og kapitel 3 om gåpåmod vedrører især barnets møde med omverdenen.

Dette kapitel har fokus på det pædagogiske arbejde målrettet det at få alle børn med i dagtilbuddets fællesskaber. Når børn skal pege på, hvad der er det vigtigste for at have det godt i dagtilbuddet, peger de ofte selv på hinanden (Koch, 2013; Kousholt og Testmann, 2017). Det betyder ikke, at de voksne er uden betydning, men det peger på, at de andre børn har betydning for det enkelte barns engagement og udvikling af deltagelseskompetencer, da børn netop er orienterede mod at være en del af fællesskaber med de andre børn. Børnefællesskabet skal her forstås som noget andet og mere end venskaber, da begrebet dækker over børns fælles sociale liv på tværs af situationer og aktiviteter (Kousholt & Testmann, 2017).

Vi dykker ned i to målsætninger, det pædagogiske personale kan have for dagtilbuddet, når de arbejder med at understøtte børnenes engagement og deltagelseskompetence ind i fællesskaber:

A **Et inkluderende pædagogisk læringsmiljø**[5]

B **Et fleksibelt pædagogisk design**[6]

[4] Kapitlet har flere snitflader til Kort om social udvikling, der derfor supplerer indholdet i dette kapitel og omvendt. Kapitlet her har dog i højere grad end Kort om social udvikling fokus på det enkelte barns udvikling af personlige kompetencer til at kunne engagere sig og deltage både gennem det at kunne afkode og sætte aftryk i fællesskaber.

[5] Den første målsætning er udvalgt på baggrund af bidrag fra forskere og praktikere på et seminar i juni 2019, hvor de vægtede betydningen af et inkluderende læringsmiljø for alle børns engagement og udvikling af deltagelseskompetence.

[6] Den anden målsætning er udvalgt, da forskning om betydningen af et fleksibelt pædagogisk design med plads til at bringe børnenes perspektiver i spil står centralt i EVA's Vidensopsamling om læreplanstemaet alsidig personlig udvikling (2019), som publikationen her bl.a. trækker på.

A Et inkluderende pædagogisk læringsmiljø

Børn har forskellige forudsætninger for at engagere sig og deltage i fællesskaber. I et inkluderende pædagogisk læringsmiljø oplever alle børn sig som værdsatte og værdifulde dele af dagtilbuddets fællesskaber. Et inkluderende pædagogisk læringsmiljø må derfor løbende udvikle sig og tilbyde mangfoldige deltagelsesmuligheder tilpasset hele børnegruppen (EVA, 2014; Madsen, 2009). Nedenfor præsenteres tre perspektiver på, hvordan det er muligt at skabe et inkluderende pædagogisk læringsmiljø.

Personalets engagement og deltagelse smitter

Det pædagogiske personales deltagelse og engagement har en afsmittende effekt på børnene – både når det gælder leg, aktiviteter og sociale samspil (Bjørgen, 2012).

> ” De voksne går foran, når der skal skabes en glædesfuld hverdag med engagement og nysgerrighed. For hvis du selv har positive følelser og oplevelser og udstråler det, smitter det af, og så bliver børnene mere åbne, nysgerrige og engagerede. Børnene lærer af de voksne, hvordan de skal agere i livet.”
>
> Svinth i EVA, 2009, s. 39

I kommunikationen med børnene handler det derfor ikke kun om at være opmærksom på deres udtryk og signaler, men også på sine egne (EVA, 2018b). Det skyldes, at børn – selv de mindste – er bevidste om andres følelsesmæssige tilstande, fortolker andres adfærd og afstemmer sig selv i overensstemmelse med andre. Fx viser et studie, at små børn stopper med at pege, når det pædagogiske personale ikke længere viser interesse for det, de peger på (Tomasello et al., 2007). Omvendt kan et entusiastisk blik eller en opmuntrende kommentar aktivere børns interesse og engagement. Gennem engagement og egen deltagelse fra det pædagogiske personale kan børnene understøttes i at indtage forskellige positioner i børnefællesskabet.

Forskning peger også på, at det pædagogiske personales fysiske nærhed har stor betydning for børnenes engagement og deltagelse. Et studie viser, at når det pædagogiske personale er nær ved og tæt på børnenes leg, er der tre gange så stor sandsynlighed for, at børnenes engagement i legen er høj, sammenholdt med når personalet ikke er tæt på børnene. Samme studie peger desuden på, at det er vigtigt ikke at gå til og fra legen som voksen, da det har en negativ effekt på børnenes engagement (Singer et al., 2014). På den anden side viser andre studier, at det er vigtigt med balance mellem børns spontant organiserede aktiviteter med andre børn og den tid, de er sammen med voksne omkring aktiviteter. Derfor er det vigtigt at sætte sig ind i det enkelte barns behov for den voksnes nærhed og hjælp til at komme ind i børnefællesskaber – fx gennem legen. Nogle børn har fx behov for meget hjælp til at blive gode til at lege, mens andre børn mestrer det at indgå i børnefællesskabet omkring legen fuldstændigt (EVA, 2019a; EVA, 2019b).

Opmærksomhed på børnenes ressourcer kan øge engagement og deltagelse

Hvis et barn mødes med negative og fastlåste forventninger til, hvordan det kan indgå i aktiviteter og samspil med de andre børn, kan barnets potentielle udsathed blive selvforstærkende (Figenschou, 2017). Det kan spænde ben for barnets engagement og udvikling af deltagelseskompetencer. I stedet har det en positiv betydning at fokusere på barnets ressourcer – også over for de andre børn (EVA, 2009).

Børnene bliver spillet gode over for hinanden, når det pædagogiske personale er opmærksomt på og italesætter børnenes styrker over for de andre børn. Det kan være et barn, som bevæger sig i periferien af børnefællesskabet, men som er modigt og tør smage på noget nyt under måltidet, eller som er en god ven og trøster et andet barn, der har slået sig. På den måde skaber det pædagogiske personale barnets særlige ressourcer sammen med barnet. Ligesom der skabes en ny fælles viden sammen med og mellem børnene, der kan styrke deres engagement og deltagelse i børnefællesskaber (EVA, 2009; Jensen et al., 2009).

At understøtte børns forskellige måder at deltage på

Børn engagerer sig og deltager i forskellige situationer, aktiviteter og samspil på forskellige måder alt efter, hvad der giver mening for det enkelte barn (Aabro & Winther-Lindqvist, 2019; Kousholt & Testmann, 2017). Et inkluderende læringsmiljø omfavner disse forskelligheder ved at tilbyde varierede deltagelsesmuligheder, der tilgodeser, at der ikke er nogen rigtig måde at deltage på. Omvendt kan et barn have behov for at udbygge dets måder at deltage fx i legen på, som i højere grad giver adgang til børnefællesskaber.



Billede fra hverdagen

Gør barnets ressourcer synlige i fællesskabet

En fireårig pige har altid været lidt tilbagetrukken i børnefællesskabet. Pigen er meget glad for heste. En dag foreslår personalet, at pigen tager en af sine hestebøger med, så de kan læse i bogen sammen med de andre børn på stuen. Pigen får mulighed for at vise alt det, hun ved om heste. Efter de har læst i hestebogen, foreslår en af drengene, at de leger hestegård. De andre børn er straks med på ideen, og børnene leger engageret hestelegen resten af eftermiddagen.



Barnets deltagelse kan forstås som deltagelsesstrategier, der ikke skal opfattes som bevidste valg, men som sammenhænge mellem børnene – og de voksne – og det, som børnene er optagede af i aktiviteten (Holgersen 2006; Kjær 2019). Et studie af 1-5-åriges deltagelse i musikaktiviteter viser fire overordnede strategier eller måder, som børn kan være deltagende på (Holgersen, 2002, i Kjær, 2019). Børn gør sjældent brug af den samme deltagelsesstrategi konstant, og uanset strategi er det vigtigste for barnet, at det giver mening at deltage i aktiviteten. Deltagelsesstrategierne er:

1. **Imitation og efterligning:** Barnet gentager en voksen eller et andet barns handlinger. Det kan fx være den voksnes instruktion i en sang, fagter eller måde at dække op eller rydde af bordet på. Det kan også være et andet barns måde at tale på, hoppe, danse eller tegne.
2. **Indlevelse i aktiviteten:** Barnet lever sig ind i en aktivitet og i de andre børn, der deltager i aktiviteten – det kan handle om at klappe en rytme til en dans.
3. **At tilføje nyt:** Barnet tilføjer noget nyt til en leg eller en aktivitet. I en musikaktivitet kan barnet af sig selv tromme en ny rytme.
4. **Bortvendt engagement:** Barnet er til stede, men er ikke synligt aktivt deltagende. Det kan være et barn, der under en musikaktivitet sidder lidt på afstand af de andre børn eller med ryggen til. Når barnet senere fortæller om musikaktiviteten derhjemme, er det på en så livagtig måde, at forældrene får en opfattelse af, at deres barn selv har klappet, raslet eller trommet (Holgersen, 2002, i Kjær, 2019).

Samtidig med, at det er vigtigt at have indsigt i og forståelse for, at børn kan deltage forskelligt i forskellige aktiviteter og situationer, så kan der være nogle børn, som har sværere ved at gøre brug af varierede deltagelsesstrategier, hvilket potentielt kan hindre deres adgang til børnefællesskaber.

Legen, som har afgørende betydning for barnets alsidige personlige udvikling, er et eksempel på dette, da ikke alle børn har lige let ved at komme ind i legefællesskaber. Hvis I observerer, at et barn ikke leger så meget med andre, er det vigtigt at analysere, hvad årsagen er for at vide, hvordan der bedst gribes ind: Mangler barnet kompetencer til at komme med i legen? Eller er årsagen, at barnet i stedet er optaget af nogle andre ting? (Aabro & Winther-Lindqvist, 2019).

Det pædagogiske personale kan hjælpe et barn ind i legen ved at lære det at mestre forskellige deltagelsesstrategier til at komme med i leg og blive i leg med andre, hvor deltagelsesstrategierne kan ses som afsæt for udvikling af deltagelseskompetencer. Nogle gange er den bedste strategi at indtage en iagttagende position, hvor barnet hjælpes til at afkode legen. Det hjælper barnet til at kunne afstemme sig selv i forhold til de andre børn og på den baggrund at kunne tage initiativ til at indgå i og tilføje noget nyt til legen. Det kan være ved at finde på en rolle, der passer ind i legen – måske som den købmand, hvor mor, far, barn og hund går hen og handler (EVA, 2019a; EVA, 2019b).

B Et fleksibelt pædagogisk design

Forskningen er ikke entydig, når det gælder betydningen af faste rammer og voksenstyring over for bredere rammer med plads til det børneinitierede i dagtilbud – heller ikke, hvad angår børnenes engagement og deltagelse. Noget forskning peger på, at kvalitet i dagtilbud er afhængig af, at personalet organiserer det pædagogiske læringsmiljø med tydelige rammer, hvor pædagogen først og fremmest går foran og inspirerer børnene til deltagelse (Næsby, 2014). Anden forskning peger på, at en stram voksenkontrol kan modvirke børns engagement og deltagelse i aktiviteter, og at der derfor i højere grad er brug for en tilrettelæggelse af det pædagogiske arbejde baseret på børnenes perspektiver og input (Grindheim, 2014; Insulander et al., 2015; Svinth, 2010).

Et fleksibelt pædagogisk design handler om at balancere rammesætning med fleksibilitet og pædagogisk improvisation og rummer både det vokseninitierede og det børneinitierede. Det handler om at tilrettelægge dagtilbuddets hverdag ved forud for det pædagogiske arbejde at tænke igennem, hvilke forskellige situationer der kan opstå og samtidig give plads til, at konkrete samspil og aktiviteter kan vokse frem undervejs ud fra såvel jeres faglige overvejelser som børnenes perspektiver (EVA, 2014).



Her fokuserer vi derfor på et fleksibelt pædagogisk designs betydning for børnenes engagement og deltagelse relateret til: 1) pædagogisk improvisation med plads til børnenes perspektiver og 2) 1) faste aktiviteter og rutiner baseret på genkendelighed.

Pædagogisk improvisation med plads til børnenes perspektiver

I et fleksibelt pædagogisk design spiller pædagogisk improvisation en central rolle, da den giver plads til at gribe børnenes perspektiver og inputs og bruge dem i udformningen af den konkrete aktivitet, situation eller samspil. Børns engagement udvikles ofte spontant, og studier peger derfor på, at en stærk voksenstyring kan gøre det vanskeligt at skabe plads til børnenes bidrag. Fleksible rammer baseret på pædagogisk improvisation gør det nemmere for børn at være aktivt deltagende – bl.a. fordi det giver plads til at inddrage børnenes perspektiver (Emilson, 2008; Svinth, 2010).

Pædagogisk improvisation forudsætter forberedelse og faglighed forstået som "en forudgående grundig forberedelse af 'situationen' for at kunne indgå i en improvisatorisk tilstand eller samtale" (Svendsen, 2014: 5). For at skabe et læringsmiljø, der er åbent for improvisation, er det nødvendigt at kunne lægge "manuskriptet" væk og være fleksible, åbne og lydhøre over for børnenes interesser og arbejde videre med det, som børnene selv retter deres opmærksomhed mod (Thörner, 2017).

Det handler om at gribe de gyldne øjeblikke og imødekomme børnenes indskydelser, behov og interesser samt acceptere den uro og usikkerhed, som det uforudsete ved improvisationen kan medføre. Lyt til børnene, og læg mærke til, hvad der sker i børnegruppen. Hvad bliver de optagede af? Ved at lytte og observere det enkelte barn eller børnegruppen er det muligt at fornemme, når en ide er på vej, og spille sammen om det, børnene byder ind med (EVA, 2016). Samtidig giver brugen af åbne spørgsmål i dialogen med børnene en dybere indsigt i deres interesser og oplevelser. Det kan være ved brug af "hvad" og "hvordan"-spørgsmål og i det hele taget ved at spørge ind til det, børnene er optagede af og fortæller – fx i form af spørgsmål som "hvad skete der så?" (EVA, 2018b). Ved at bruge børnenes perspektiver i udformningen af praksis får de samtidig erfaringer med at øge indflydelse og derved sætte deres aftryk på læringsmiljøet og i børnefællesskabet. Disse erfaringer er centrale i opbygningen af deltagelseskompetencer og i det at engagere sig nu og her og i samfundets demokratiske fællesskaber på sigt (EVA, 2015; EVA, 2018a; Svinth, 2014).

Arbejdet med improvisation og børneperspektiver kan virke udfordrende i en travl hverdag. Dels fordi der i et dagtilbud med mange børn er mange perspektiver at inddrage. Og dels fordi improvisationen skal vægtes mod et hensyn til at få hverdagen og rutinerne til at hænge sammen, så alle får spist, sovet osv. Derfor må den pædagogiske improvisation gå hånd i hånd med strukturer og rutiner, netop som begrebet om det fleksible pædagogiske design foreslår.

Fleksibilitet i faste og genkendelige aktiviteter og rutiner

Faste strukturer med en høj grad af genkendelighed, hvor det pædagogiske personale har fokus på rammesætning, medvirker til barnets deltagelse i fællesskabet – fx til samling eller til måltidet. Jo flere gange et barn oplever samme genkendelige aktivitet eller rutinesituation, jo mere trygt bliver barnet (Eide et al., 2012; EVA, 2014), da det lettere bliver i stand til at afkode, hvad der forventes af det.

Faste tilbagevendende aktiviteter og rutinesituationer med en høj grad af genkendelighed er meningsfulde måder at deltage i hverdagen på for børnene. Et studie viser, at børnene fx oplever samling som en hyggestund, der giver dem en følelse af at deltage i fællesskabet (Eide et al., 2012; EVA, 2014.). Et andet studie viser, at det er meningsfuldt for børnene fx at engagere sig og deltage i de praktiske gøremål i og omkring måltidet, fordi børnene gerne vil være nyttige og bidrage konkret til fællesskabet – fx ved at tørre bordet af eller feje efter måltidet (Smidt & Krogh, 2018).

Genkendelighed i den faste struktur kan dog også begrænse børnenes medbestemmelse og dermed deres aktive deltagelse. Det er et dilemma, der kan opstå, når børnene fx skal vente på tur, når de skiftes til at vælge en sang, som alle skal synge, eller når maden deles rundt. Når et barn bliver rastløst og måske bevæger sig væk fra børnegruppen, er det vigtigt, at det pædagogiske personale er opmærksom på, at barnet siger noget med sin krop, det er vigtigt at lytte til, nemlig at der er noget, der skal justeres (Eide et al., 2012; EVA, 2014). Der er med andre ord brug for en fleksibilitet og improvisation i det genkendelige. Måske skal det nogle gange skal være muligt både at deltage fx siddende, liggende og bortvendt i samlingen?

Om **Børneperspektivs-forståelser**

Det er en vigtig pointe i arbejdet børnenes perspektiver som afsæt for at skabe engagement og deltagelse, at de må forstås i sammenhæng med den sociale situation, som barnet er i, og de betingelser, der er til stede. Ligesom børn er forskellige og derfor engagerer sig og deltager i situationer og samspil forskelligt, hvorfor vi taler om børneperspektiver i flertal (Kousholt & Testmann, 2017).

Her er tre børneperspektivforståelser, der kan bruges til at spejle egen praksis i.

Pædagogisk betragtning: Den voksne bruger sin faglige viden og kendskab til barnets udvikling og interesser til at tilrettelægge læringsmiljøet, så det imødekommer barnets behov.

Demokratisk involvering: Den voksne undersøger barnets holdninger, meninger og ønsker om og til hverdagen i dagtilbuddet gennem barnets egne artikulerede ytringer.

Empatisk nysgerrighed: Den voksne går på empatisk og nysgerrig opdagelse i barnets oplevelsesverden gennem barnets egne foretrukne udtryksformer – verbale som nonverbale.

Baseret på EVA (in press); EVA (2019b)



DIALOGKORT
ALSIDIG PERSONLIG UDVIKLING

Engagement og deltagelseskompetence

Spørgsmål, I kan reflektere over, når I vil sætte fokus på børns engagement og deltagelseskompetence

?

1

Reflektér over et inkluderende pædagogisk læringsmiljø

Tænk på et godt eksempel på en situation, hvor vi brugte vores engagement i en leg eller aktivitet som et værktøj til også at få børnene engagerede. Hvorfor gik det godt?

Hvilke forventninger har vi til børnegruppens deltagelse?

Hvordan arbejder vi med at få alle børn inkluderet i børnefællesskaberne?

2

Reflektér over et fleksibelt pædagogisk design

Tænk på en situation, hvor vi lykkedes med at tænke fleksibilitet ind i de faste aktiviteter og rutinesituationer? Hvorfor gik det godt?

Hvornår lykkes vi med at improvisere, mens vi stadig har en plan i baghovedet?

Hvordan kan vi arbejde mere med at gå på opdagelse i børnenes perspektiver?

Kapitlet bygger på følgende litteratur

ISÆR ANVENDT TIL EMNET:	Et inkluderende pædagogisk læringsmiljø	Et fleksibelt pædagogisk design
Aabro C., & Winther-Lindqvist, D. (2019). Kapitel 2. Alsidig personlig udvikling i Aabro, C. (red.). *Den styrkede pædagogiske læreplan. Baggrund, perspektiver og dilemmaer*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.	●	
Bjørgen, K. (2012). Fysisk lek i barnehagens uterom. 5-åringers erfaring med kroppslig fysisk lek i barnehagens uterom. *Nordisk Barnehageforskning*, 5(2), 1-15.	●	
Eide, B.J., Os, E. & Samuelsson, I.P. (2012). Små barns medvirkning i samlingsstuder. *Nordisk Barnehageforskning* 5(4).		●
Emilson, A. (2008). *Det önskvärda barnet: Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Göteborg: Göteborgs Universitet.		●
EVA. (2009). *Se barnets ressourcer i stedet for fejl*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.	●	
EVA. (2014). Er tiden løbet fra samling. *Bakspejlet*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.		●
EVA. (2015). Børns perspektiver skaber pædagogisk udvikling. *Bakspejlet*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.		●
EVA. (2016). Pædagogisk improvisation er ligesom at spille jazz. *Bakspejlet*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.		●
EVA. (2018a). *EVA TEMA Børneperspektiver*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.		●
EVA. (2018b). *Kort om samspil og relationer*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.	●	●
EVA (In Press). *Om Børnemosaikker*. København: Danmarks Evalueringsinstitut. Udkommer i 2020.		●
EVA. (2019a). EVA TEMA Leg for børn. København: Danmarks Evalueringsinstitut.	●	
EVA. (2019b). *Kort om social udvikling*. Inspiration til at arbejde med læreplanstemaet social udvikling. København: Danmarks Evalueringsinstitut.	●	
Figenschou, G. (2017). *"Full kontroll i barnehagen?": en studie av styring og styringsmentalitet*. Doktoravhandlinger ved NTNU, 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.		●
Holgersen, S.-E. (2006). Musikalsk leg og deltagelse – om at "se" børns leg og deltagelse. I: Kirk, Elsebeth (red): *Musik og Pædagogik*. Århus: Modtryk.	●	
Insulander, E., Ehrlin, A., & Sandberg, A. (2015). Entrepreneurial learning in Swedish preschools: possibilities for and constraints on children's active participation. *Early Child Development and Care* 185(10), 1545-1555.		●
Jensen, B., Ebsen, F., Jensen, R. N., & Langager, S. (2009). *Handlekompetencer i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge – indsats og effekt, HPA-projektet*. Aarhus: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.	●	
Kjær, A. (2019). *Jeg er mig. Alsidig personlig udvikling i børnehøjde*. København: Dafolo.	●	
Koch, A. B. (2013). Når børn trives i børnehaven. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* (1), 72-81.	●	
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.	●	
Madsen, B. (2009). Inklusionens pædagogik – om at vide, hvad der ekskluderer, for at udvikle en pædagogik, der inkluderer. I: Pedersen, C. (red.) (2009). *Inklusionens pædagogik*, København: Hans Reitzels Forlag.	●	
Næsby, T. (2014). *Kvalitet i dagtilbud: Om pædagogisk kvalitet og udvikling af pædagogens professionelle kompetencer*. Ph.d.-serien for Det Samfundsvidenskabelige Fakultet, Aalborg Universitet. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.		●
Singer, E., Nederend, M., Penninx, L., Tajik M., & Boom, J. (2014). The teacher's role in supporting young children's level of play engagement. *Early Child Development and Care*, 184(8), 1233-1249.	●	
Smidt, S., & Krogh, S. (2018). *Pædagogiske rutiner i dagtilbud*. København: Dafolo.		●
Svinth, L. (2010). Børns deltagelse i pædagogiske aktiviteter: Hverdagslivets læringsmuligheder i en børnehave. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift*, 47(2), 149-164.	●	
Svinth, L. (2014). *Samspil og læring – børnehavebørns deltagelsesmuligheder i pædagogisk tilrettelagte aktiviteter*. Ph.d.-afhandling. Emdrup: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.	●	
Svendsen, S. (2014). Improvisation – om pædagogens møde med barnet i æstetiske processer. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 8(7), 1-14.		●
Thörner, A. (2017). *Vi kan inte bara utgå från barnens intresse: Pedagogers guidning av barns intresse i förhållande till förskolans målstyrning*. Licentiatuppsats. Borås: Högskolan i Borås.		●
Tomasello M., Carpenter, M., & Liszkowski, U. (2007). A new look at infant pointing. *Child Development*, 78(3), 705–722.	●	

Gåpåmod

EMNE 3



KAPITLET KORT FORTALT: GÅPÅMOD

At have gåpåmod handler om at gå til verden med en særlig indstilling. Gåpåmod indeholder to dimensioner. For det første handler det om udforskningslyst. Det pædagogiske personale understøtter børns lyst til at udforske ved at følge børns spontane nysgerrighed eller ved at tilrettelægge aktiviteter med fokus på udforskning. Børns **udforskningslyst** og gåpåmod stimuleres også, når børn leger risikofyldt.

Gåpåmodets anden dimension handler om at **mestre udfordringer**. Det indebærer, at barnet arbejder på at styrke sin vedholdenhed og gør sig erfaringer med at løse konflikter med støtte fra personalet. Personalet støtter børn i udfordrende situationer ved at etablere sig selv som en tryg base og have fokus på ikke at løse problemet for barnet, men med barnet.

Gåpåmod handler om turde gå på opdagelse i det ukendte og om at være vedholdende, når man oplever udfordringer og konflikter. Dagtilbuddet kan understøtte børns udvikling af gåpåmod ved at tilbyde en tryg relation mellem barn og pædagogisk personale og et stimulerende miljø, der opmuntrer barnet til nysgerrig, opsøgende adfærd og vedholdenhed.

Gåpåmod er ” […] en særlig indstilling eller måde at indgå i forskellige sammenhænge […] og bygger på erfaringer med at have overvundet nogle vanskeligheder og haft succes med det.” (Aabro & Winther-Lindqvist, 2019). Gåpåmod hænger sammen med, og kan siges at være en del af, både livsduelighed, engagement og deltagelseskompetence. Her behandler vi gåpåmod som noget, der særligt vedrører barnets møde med omverdenen, hvor livsduelighed i kapitel 1 er udfoldet som barnets indre, følelsesmæssige udvikling, og engagement og deltagelseskompetence i kapitel 2 især vedrører barnets relationsdannelse.

For at et barn kan udvikle gåpåmod, skal det pædagogiske læringsmiljø være præget af tryghed, samtidig med at det skal give plads til, at børnene kan udfordres og prøve ting af (Aabro & Winther-Lindqvist, 2019). Gåpåmod kan ses som to dimensioner. Den første dimension omhandler udforskning, hvor gåpåmod giver barnet mod og lyst til at udforske, samtidig med at udforskningen kan bidrage til at styrke gåpåmodet ved at barnet oplever nye og ukendte situationer. Den anden dimension knytter sig til vedholdenhed, og hvordan gåpåmod har betydning for, hvordan barnet håndterer situationer, hvor det møder udfordringer. I dette kapitel dykker vi ned i, hvordan det pædagogiske læringsmiljø understøtter de to dimensioner:

A Udforskningslyst

B Mestring af udfordringer

A Udforskningslyst

Gennem udforskning erfarer barnet sig selv og sine omgivelser. Udgangspunktet for, at børns udforskningslyst kan udvikle sig i dagtilbuddet, er, at der etableres et trygt pædagogisk læringsmiljø med bl.a. trygge tilknytningsrelationer mellem barn og pædagogisk personale. Når barnet oplever tryghed, bevæger det sig ud i nye og ukendte situationer med større nysgerrighed og har mod på at prøve nyt og prøve igen, når noget ikke lykkes første gang. Begrebet om tryg tilknytning er udfoldet i kapitlet om livsduelighed.

Udforskende adfærd kan se forskellig ud hos forskellige børn. Det afhænger bl.a. af børnenes temperament og den kontekst, de befinder sig i. Nogle børn vil have et større behov for støtte til at gå på opdagelse og prøve grænser af end andre. Når det pædagogiske personale arbejder med at understøtte børnenes udforskningslyst, skal det derfor ske med udgangspunkt i bl.a. barnets egne interesser og grænser.

Nedenfor får I to perspektiver på, hvordan børns udforskningslyst understøttes i det pædagogiske læringsmiljø.

Tre indgange til at understøtte børns udforskningslyst

Børns udforskningslyst kan overordnet understøttes på tre måder i dagtilbuddet (baseret på EVA, 2018a; Bjørgen & Svendsen, 2015; Myrstad & Sverdrup, 2016).

For det første stimuleres børns udforskningslyst, når det pædagogiske personale *griber børnenes spontane nysgerrighed* i hverdagen ved fx at se og anerkende børnenes indsats, når de udforsker på egen hånd.

Børn er naturligt udforskende, nysgerrige, legende og eksperimenterende, hvilket det pædagogiske personale kan understøtte ved at give plads til og bakke op om spørgelyst og nysgerrighed, der hvor den optræder (Emilson, 2008; Svinth, 2010). Det handler fx om at være opmærksom på og stille spørgsmål til det, som optager barnet i en bestemt kontekst. Jo mere nysgerrigt det pædagogiske personale selv forholder sig, jo mere nysgerrige vil børnene også være (Bjørgen & Svendsen, 2015).

For det andet kan det pædagogiske personale *målrette og planlægge aktiviteter eller forløb, hvor fokus er på udforskning*. Det kan være udforskning af et sted, en ting, en følelse, et materiale mv.

Planlægningen af en udforskende aktivitet kan fx ske ud fra denne skitse: Aktiviteten skal have en klar ramme: *hvad udforsker vi?*, en nysgerrighed: *hvorfor udforsker vi?* og en afklaring af viden: *hvad tror vi, der vil ske?* Under aktiviteten er der brug for undrende spørgsmål, og efter aktiviteten er der behov for refleksion med kollegaer over, hvilken betydning den udforskende aktivitet har haft for barnets udforskningslyst og gåpåmod.

Et studie peger dog på, at det er vigtigt at bevare en høj grad af fleksibilitet til fx at gribe børnenes interesser og perspektiver i planlagte aktiviteter med fokus på udforskning. Studiet viser, at udforskende aktiviteter, der planlægges med en tilpas fleksibel ramme, i højere grad stimulerer børns kreative udforskningslyst end aktiviteter, hvor formålet eller formen er mere afgrænset (Insulander et al., 2015).

For det tredje kan de *fysiske omgivelser indrettes*, så de inspirerer og muliggør børns udforskning. Det kan fx handle om at skabe mere plads på stuen til udforskende lege, lade døre stå åbne eller tilbyde og præsentere legetøj, der har mange anvendelsesmuligheder.

I risikofyldt leg udforskes krop, følelser og grænser

Risikofyldt leg kan defineres som nervepirrende og spændende former for leg, der involverer usikkerhed og en risiko for at komme til skade (Kleppe et al., 2017). Risikofyldt leg er ikke nødvendigvis det samme som vild leg, da aktiviteter i roligt tempo også kan være risikofyldte.



Om

Typer af risikofyldt leg

Leg med højder, fx når børn hopper ned fra træstubben i skovkanten eller kravler på legehusets tag.

Leg med høj fart, fx når børn rutsjer på legepladsen eller kælker ned ad kælkebakken i skoven.

Voldsom leg, fx når børn tumler, leger pudekamp og slåskamp.

Leg, hvor børnene kan "forsvinde", fx når børn får lov til at løbe i forvejen på gåturen ned til stranden eller får lov til at lege uden opsyn bag redskabsskuret.

Leg med farlige redskaber, fx når børn får lov til at save i trægrene og hamre søm i et bræt, og når der snittes snobrødspinde.

Leg nær farlige elementer, fx når børn plukker brombær med risiko for at prikke sig på tornene eller sidder rundt om bålet og rister skumfiduser.

Inspireret af Sandseter, 2007



Gåpåmod

Børn kan styrke deres gåpåmod gennem risikofyldt leg, da risikofyldt leg ofte indbyder til situationer, hvor nye udfordringer skal overvindes. Samtidig kræver det også gåpåmod at prøve kræfter med risikofyldt leg, og på den måde er gåpåmod både en forudsætning for og et resultat af den risikofyldte leg. Den risikofyldte leg er per definition udforskende, fordi den involverer, at børnene ikke ved, hvad der kommer til at ske, men gør sig erfaringer med, hvad der er farligt hvornår, hvordan og hvorfor.

De fleste børn vil kaste sig ud i risikofyldt leg af sig selv, drevet af nysgerrighed og en naturlig lyst til at afprøve grænser. Når børn bliver spurgt om, hvorfor den risikofyldte leg er sjov, hører man fx svar som "det kilder i maven, fordi jeg bliver lidt bange", "jeg føler mig helt vild" eller lignende (EVA, 2012; Sandseter, 2010). Risikofyldt leg er drevet af et sus, en spænding og en kropslig intensitet, hvor barnet erfarer flere forskellige følelser på samme tid. Det er på den måde en vigtig kilde til kropslig, sanselig og følelsesmæssig udvikling. Samtidig understøtter risikofyldt leg også børns sociale udvikling, da risikofyldt leg ofte finder sted i fællesskab, hvor børnene samarbejder, fx når de sidder sammen på kælken eller skiftes til at skubbe gyngen (Sandseter, 2015).

Både store og små børn indgår i risikofyldt leg, men der er forskel på, hvor bevidste børnene er omkring faren. Mindre børn omkring 1-års alderen indgår i risikofyldt leg uden en bevidsthed om den fare, der kan være forbundet med det – fx når de rækker ud efter brændenælderne i skovbunden. De tager chancer og afprøver ting uden at kende til konsekvenserne. Derigennem lærer de, hvad der er muligt, og hvad de er i stand til. Større børn indgår mere bevidst i lege, hvor de ved, at de kan blive bange eller komme til skade. De opsøger bevidst risici. På den måde lærer børn bedre at kunne vurdere fare og forebygge ulykker i fremtiden (Sandseter, 2010).

Når det pædagogiske personale befinder sig i eller omkring børnenes risikofyldte leg, er det en vigtig opgave at skelne mellem egne risikogrænser og barnets risikogrænser. Børn og voksnes opfattelser af, hvad der er risikofyldt, kan være meget forskellige. Det pædagogiske personale må løbende balancere, at der skal gives plads til at lade børnene erfare deres risikovillighed, med at der skal tages hensyn til hvert enkelt barns kompetenceniveau, når det vurderes, om legen er for farlig (Sandseter, 2009). Personalets risikogrænse kan være lavere end børnenes, og det kan potentielt skabe utryghed hos det pædagogiske personale at lade børnene overskride den grænse. Når det pædagogiske personale sammen reflekterer over egne og andres risikogrænser, skabes der grobund for at finde en god balance og for at rykke på grænser hos børn og voksne uden at skabe utryghed.

B Mestring af udfordringer

At styrke barnets gåpåmod handler også om at klæde barnet på til at håndtere udfordringer og være vedholdende, når barnet møder modstand. Det pædagogiske personales rolle er i den forbindelse at give børnene "mulighed for at prøve ting af, komme på afveje, håndtere udfordringer, blive hjulpet og selv hjælpe andre." (Aabro & Winther-Lindqvist, 2019).

Opgaven består bl.a. i at opmuntre og anerkende barnets indsats, selvom det møder udfordringer. Det kan være, når den 2-årige dreng gang på gang kaster bolden ved siden af målet på fodboldbanen, mens dagplejeren fortsat støtter og guider ham til, hvordan han kan lykkes med at få bolden i nettet.

> **" En pædagogisk praksis, der tilskynder ihærdighed ('Godt forsøgt – prøv igen!' Eller: 'Prøv at se, du kan godt, hvis...') og mulighed for fordybelse hen over tid med opgaver og projekter, vil styrke barnets gåpåmod."**
>
> Aabro & Winther-Lindqvist, 2019



Nedenfor udfolder vi tre perspektiver på, hvordan det pædagogiske personale kan arbejde med at understøtte børnene i mestring af udfordringer.

Personalets rolle, når barnet udfordrer sig selv

Børn vil til tider støde ind i udfordringer, de har svært ved at løse selv. Fx hvis et barn i børnehaven er kravlet for højt op i et træ og ikke selv kan finde vejen ned. I stedet for at overtage udfordringen og løse situationen på barnets vegne ved fx at løfte barnet ned fra træet, giver det pædagogiske personale barnet mulighed for selv at mestre udfordringen ved at bruge disse tre greb:

1. **Etablering som den trygge base**
   Det er tryghed, der giver barnet mod på at blive ved, også selvom det ikke lykkes i første forsøg. Når det pædagogiske personale optræder som en tryg base, kan barnet vende tilbage og få hjælp, når udfordringerne bliver for store (Bowlby, 1989). I eksemplet med træet betyder det fx, at en medarbejder stiller sig neden for træet og viser barnet, at hun er klar til at tage imod, hvis der skulle være brug for det, eller når udfordringen er overstået.

2. **Guidende spørgsmål**
   Det pædagogiske personale støtter barnet i at overkomme en konkret udfordring ved at stille guidende spørgsmål, såsom hvad der ville ske, hvis barnet tager fat i grenen ved siden af eller sætter foden på en stub under sig. Ved at guide viser personalet tiltro til barnet og støtter dermed barnet i at opbygge tro på egne evner.

3. **Udfordring af grænser**
   Det pædagogiske personale kan også opmuntre barnet til at udfordre egne grænser fx ved at fortælle det, at man nogle gange kan mere, end man selv tror, eller minde barnet om tidligere erfaringer (EVA, 2018b). Det sker fx, når personalet minder barnet i træet om, at barnet tidligere har klatret i andre træer, og at barnet har mange kræfter og derfor fint kan klare nedklatringen. Det er dog vigtigt, at barnets usikkerhed anerkendes, og at barnet støttes i at udvide grænser ud fra realistiske forventninger til barnets formåen og med en nænsomhed, der gør, at barnets grænser respekteres.

Vedholdenhed gør mester

For at kunne lære og over tid mestre nye ting er det afgørende for barnet at øve sig i at være vedholdende. Vedholdenhed er evnen til at fastholde fokus over tid, så man bliver ved med det, man er i gang med, og ikke straks går videre til noget nyt.

> ” Vedholdenhed er evnen til at blive der viljemæssigt længe nok til, at man får mulighed for at hente erfaringer indenbords i det kognitive system.”
>
> Hansen, 2002

Vedholdenhed understøttes af et pædagogisk læringsmiljø, der tilbyder muligheder for at øve sig igen og igen på det samme, uden at de voksne overtager barnets handlen. Det kan være i rutinesituationer, hvor barnet dag efter dag er optaget af og øver sig på at hælde mælk op i glasset fra kanden, og hvor gentagelsen er med til at understøtte barnets vedholdenhed (Kjær, 2019). I arbejdet med at understøtte børns vedholdenhed kan det pædagogiske personale referere tilbage til barnets tidligere succesoplevelser fx ved at minde barnet om, at der også tidligere har været ting, som vedkommende ikke har kunnet til at begynde med, men som er lykkedes gennem en vedvarende indsats.

Vedholdenhed er samtidig tæt forbundet med lyst og motivation. Motivation er en vigtig drivkraft i alt, hvad vi foretager os. Lysten til og interessen for fx at lære at balancere på løbecyklen gør det dog ikke alene (Kjærgård et al., 2012). Når barnet er faldet gentagne gange, er der behov for opmuntring fra de voksne for at bevare motivationen og viljen til at fortsætte. Som nævnt i kapitel 2, har det pædagogiske personale en afsmittende effekt på børns engagement, og det samme gælder i forhold til vedholdenhed. Et studie viser, at de voksnes nærvær og respons i øjeblikket spiller en vigtig rolle for børnenes involvering og vedholdenhed i fysisk leg og for deres mestring af en given fysisk opgave – som at klatre eller danse. Ligesom de voksnes egen fysiske energi er smittende og derfor også med til at fastholde barnet i at bruge sin krop aktivt og dermed understøtte barnets vedholdenhed som afsæt for mestring (Bjørgen & Svendsen, 2015).

Konflikter som udfordringer med læringspotentiale

Konflikter i børnegruppen er uundgåelige og derfor et godt eksempel på udfordringer, alle børn på et tidspunkt vil stå over for. Det er vigtigt, at børn øver sig på at håndtere konflikter hensigtsmæssigt, uden at de mister gåpåmodet, da der både vil være konflikter i dagtilbuddets hverdag og på længere sigt.

Konflikthåndtering er en del af barnets alsidige personlige udvikling og rummer flere udviklingsdimensioner. For det første kræver en hensigtsmæssig konfliktløsning, at barnet udforsker andres perspektiver, øver sig i at sætte sig i andres sted og anerkende, hvad andre tænker og føler.

For det andet giver konflikthåndtering også børn mulighed for at forstå demokrati og demokratiske processer. Igennem barndommens konflikter etableres et værdigrundlag baseret på lige ret til deltagelse og lige mulighed for at dele følelser, oplevelser og perspektiver. Konflikter kan på den måde give børnene mulighed for at lære om sammenhold og ligeret, om hvordan man støtter hinanden, og om betydninger af eksklusion og inklusion (Johansson & Emilson, 2016).

For det tredje kan barnet kan også bruge konflikter til at udtrykke en holdning og erfare, hvad det vil sige at stå ved den holdning. Konflikter giver børn mulighed for at lære, at deres mening tæller, samtidig med at de hjælper dem med at afstemme og vurdere, om det er vigtigt, at de yder modstand. Konflikternes læringspotentiale indfries, når det pædagogiske personale støtter børnene i konflikthåndtering.



Billede fra hverdagen

Det pædagogiske personales engagement skaber motivation og vedholdenhed

I en vuggestuen er børnene i gang med at øve sig i at vaske hænder. For at fastholde børnene, deltager de voksne hver dag sammen med dem i håndvasken og viser, hvordan børnene kan putte sæbe på, gnide og skrubbe, skylle og tørre. Nogle gange synger de også en ’vaskehændersang’. Undervejs taler de om det, børnene bliver optaget af som farverne i sæbeboblerne eller om de nu har fået skyllet al sæben af.



Om

En model for arbejdet med konflikthåndtering

Når I arbejder med konflikthåndtering, kan følgende model anvendes som inspiration:

1. **Hvad vil du gerne?** Undersøg barnets intention. Hvad forsøger barnet/børnene hver især at opnå? Hvad kommunikerer børnene med deres adfærd?
2. **Du må gerne…** Anerkend det anerkendelsesværdige i børnenes intentioner og giv vejledning til, hvordan børnene kan opnå det, de forsøger på.
3. **Du må ikke…** Afgræns adfærden, så børnene forstår, hvilken adfærd der skal ændres.
4. **Fordi…** Tilbyd en forklaring på, hvad der udgør forskellen på den hensigtsmæssige og uhensigtsmæssige adfærd, så barnets forståelse af verden udvides, og der gives mulighed for at øve sig i empati.

DIALOGKORT
ALSIDIG PERSONLIG UDVIKLING

Gåpåmod

Spørgsmål, I kan reflektere over, når I vil sætte fokus på børns gåpåmod

?

1

Reflektér over udforskningslyst

Tænk på en konkret situation, hvor vi er lykkedes med at understøtte børns udforskningslyst – hvad gjorde vi godt?

Hvordan understøtter vi, at de tilbageholdende børn også får mod på at udforske?

Hvad gør vi, når vi oplever, at vores risikogrænser er lavere end børnenes, når de leger?

2

Reflektér over mestring af udfordringer

Hvordan griber vi ind i situationer, hvor et barn møder udfordringer?

Hvordan understøtter vi vedholdenhed hos de børn, der har svært ved at holde fokus?

Tænk på en konkret situation, hvor vi er lykkedes godt med at støtte børnene i at håndtere indbyrdes konflikter – hvad gjorde vi godt?

Kapitlet bygger på følgende litteratur

ISÆR ANVENDT TIL EMNET:	Udforskningslyst	Mestring af udfordringer
Aabro C. & Winther-Lindqvist, D. (2019). Kapitel 2. Alsidig personlig udvikling i Aabro, C. (red.) (2019). *Den styrkede pædagogiske læreplan. Baggrund, perspektiver og dilemmaer*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.	●	
Bjørgen, K. & Svendsen, B. (2015). Kindergarten practitioners' experience of promoting children's involvement in and enjoyment of physically active play: Does the contagion of physical energy affect physically active play? *Contemporary Issues in Early Childhood* 16(3), 257-271.	●	
Bowlby, John (1989). *A Secure Base*. New York: Routledge.		●
Emilson, A. (2008). Det önskvärda barnet: *Fostran uttryckt i vardagliga kommunikations-handlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Göteborg: Göteborgs Universitet.	●	
EVA (2012). Farlig leg er bare sjovere. *Bakspejlet*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.	●	
EVA (2018a). *Kort om samspil og relationer i det pædagogiske læringsmiljø*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.	●	
EVA (2018b). *Måleredskaber i dagtilbud – håndbog i vurdering og udvælgelse af måleredskaber*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.		●
Hagen, T.L. (2015). Hvilken innvirkning har barnehagens fysiske utemiljø på barns lek og de ansattes pedagogiske praksis i uterommet. *Nordisk Barnehageforskning*, 10(5), 1-16.		●
Hansen, M. (2002). *Børn og opmærksomhed*. København: Gyldendal.		●
Insulander, E., Ehrlin, A. & Sandberg, A. (2015). Entrepreneurial learning in Swedish preschools: possibilities for and constraints on children's active participation. *Early Child Development and Care*, 185(10), 1545-1555.	●	
Johansson, E., & Emilson, A. (2016). Conflicts and resistance: Potentials for democracy learning in preschool. *International Journal of Early Years Education* 24(1), 19-35.		●
Kjær, A. (2019). *Jeg er mig. Alsidig personlig udvikling i børnehøjde*. København: Dafolo.	●	
Kjærgård, Helle, Støvring, Bente & Tromborg, Aase (2012): *Barnets lærende hjerne. Børneneuropsykologi, kognition og neuropsykologi*. Frederiksberg: Frydenlund.		●
Kleppe, R., Melhuish, E., & Sandseter, E. B. H. (2017). Identifying and characterizing risky play in the age one-to-three years. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(3), 370-385.	●	
Myrstad, A., & Sverdrup, T. (2016). Første-fots-erfaringer gjennom vandring – de yngste barnas samspill med omgivelsene i barnehagen. I: Gulpinar, T., Hernes, L., & Winger, N. (red.). *Blikk fra barnehagen*. Oslo: Fagboksforlaget.	●	
Ringsmose, C. & Staffeldt, S. (2017). R*um og læring for de mindste*. København: Dafolo.		●
Sandseter, E. B. H. (2007). Categorizing risky play - How can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237-252.	●	
Sandseter, E. B. H. (2009). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9(1), S. 3-21.	●	
Sandseter, E.B.H. (2010): 'It tickles in my tummy': Understanding Children's risk-taking in play through Reversal Theory. *Journal of Early Childhood Research*, 8(1), 67-88.	●	
Sandseter, E.B.H. (2015). Boblende glæde og et sug i maven: risikofyldt leg i daginstitutionen. I: Jensen, J.O. & Sandseter, E. B. H (2015). *Vildt og farligt- om børns og unges bevægelsesleg*. København: Akademisk Forlag.	●	
Svinth, L. (2010). Børns deltagelse i pædagogiske aktiviteter: Hverdagslivets læringsmuligheder i en børnehave. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift*, 47(2), 149-164.	●	

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





Dialogkort giver jer spørgsmål til refleksion over arbejdet med alsidig personlig udvikling.

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





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

Kort om alsidig personlig 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: 978-87-7182-336-3
ISBN tryk: 978-87-7182-337-0