

BAKSPEJLET '12

FORSKNING OG NY VIDEN OM DAGTILBUD ÅRGANG 2012

Farlig leg er bare sjovere
Side 20

7 bud på god ledelse
Side 8

Hvordan fanger man et spørgsmål?
Side 10

Gråd er ikke bare en lyd
Side 13

Idræt som pædagogisk redskab
Side 42

DANMARKS EVALUERINGSINSTITUT

Bakspejlet
– forskning og ny viden om dagtilbud
© 2012 Danmarks Evalueringsinstitut

Redaktion
Persille Schwartz (ansvarsh.)
Trine Beckett
Pia Vinther Dyrby
Maria Holkenfeldt Behrendt
Tine Rasch Andersen

Design
BGRAPHIC

Tryk
Rosendahls - Schultz Grafisk

Foto
Nils Lund Pedersen
Stillleben
Mette Bendixsen
Colourbox
Søren M. Osgood

Illustration
Jørgen Stamp
BGRAPHIC
Helene Brochmann

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bemærk
Danmarks Evalueringsinstitut sætter komma efter Dansk Sprognævns anbefalinger, dvs. at der som hovedregel ikke sættes komma foran ledsætninger

Bestilling
Alle boghandlere

40,- kr. inkl. moms

ISSN: 1903-3079
ISSN (www): 1903-3087
ISBN: 978-87-7958-651-2



Det gode spørgsmål

Børn lærer ved at stille spørgsmål. Hvad er det? Hvor kommer den fra? Hvorfor ser det sådan ud? De lærer også ved at få stillet spørgsmål de skal svare på. Spørgsmål der udvikler og får dem til at reflektere og bruge deres sprog på nye måder.

Vi voksne lærer også ved at stille spørgsmål. Til os selv og hinanden. Og ved at skulle svare på spørgsmål vi ikke lige selv havde tænkt på at stille. Det udvikler os og gør os klogere på hvad vi sender ud i verden. Som privatpersoner og som faglige kompetencer.

Et af temaerne i årets udgave af Bakspejlet handler netop om spørgsmål. Om at blive opmærksom på hvordan vi stiller dem, og hvilke svar vi kan forvente at få når vi gør det. På flappen i årets magasin finder du dialogkort med spørgsmål til tre af temaerne. Dialogkortene kan du stanse ud og bruge som udgangspunkt for faglig refleksion og diskussion på fx ledermøder, personalemøder og forældremøder – eller i det hele taget dér hvor der er brug for at spørge og tale sammen på en anden måde end I plejer.

Bakspejlet udgives af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) og er sat i verden for at alle der arbejder med børn i dagtilbudsalderen, kan få let adgang til resultaterne af skandinavisk forskning og af EVA's evalueringer på dagtilbudsområdet. Og ud over at få mere viden om hvad du kan få ud af dine spørgsmål, kan du i år læse om temaer som farlig leg og forskellige typer af gråd og få en guide til god ledelse i dagtilbud. Du kan også læse om it i børnehaven, mobning blandt småpiger, dagplejepædagogens forskellige roller, fysisk aktivitet og læring på den involverende måde.

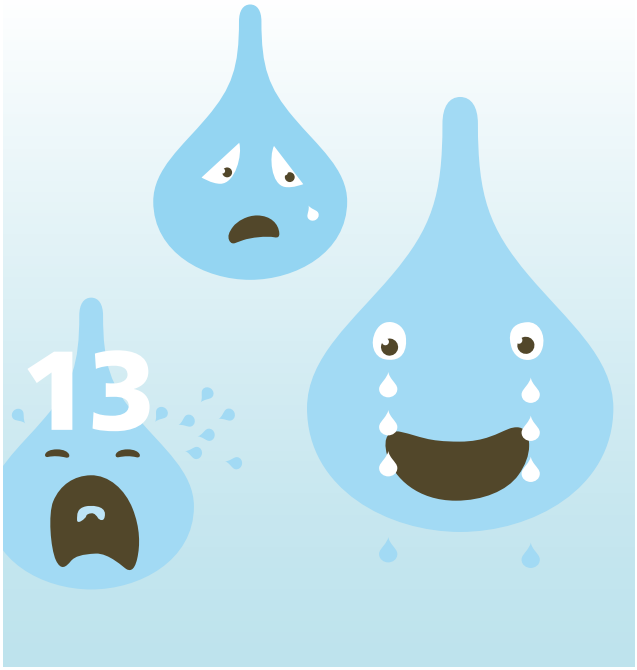
Bakspejlet udkommer en gang om året. Og hvert år bestræber vi os på at omsætte den viden der ligger i forskernes studier, på en måde der er let tilgængelig og giver mening i en travl hverdag. I år har vi fået hjælp fra ledere og pædagoger i tre institutioner forskellige steder i landet. Resultaterne af forskningen har inspireret dem til at kigge på deres egen hverdag. Det har ført til nye indsigter i forhold til gråd, fysisk aktivitet og ja: spørgsmål. Hvad de har fået ud af det, kan du læse om på side 10, 15 og 45.

En anden af årets nyskabelser ligger faktisk uden for dette magasin. Det er vores forskningsdatabase Nordic Base for Early Childhood Education and Care (NB-ECEC) som vi har udviklet i samarbejde med svenske Skolverket og norske Kunnskapsdepartementet. I databasen ligger resumeer af og henvisninger til både den forskning du kan læse om i dette års udgave af Bakspejlet, samt forskning fra tidligere års forskningskortlægninger der alle er kvalitetsvurderede af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning på DPU.

Vi er ikke i tvivl om at du både i databasen og Bakspejlet kan finde stof til eftertanke. Måske kan du få svar på nogle af dine spørgsmål. Og måske kan du finde inspiration til at stille nogle andre end du plejer. Du kan jo prøve. Eller spørge dine kolleger om de vil lege med.

God læselyst.

INDHOLD





3

LEDER

Det gode spørgmål

Hvad sker der i dette års Bakspejl? Og hvorfor ser det ud som det gør?

6

STRØTANKEN

Kloge børn kræver kloge voksne

I læringsbranchen bliver både børn og voksne klogere, konstaterer områdechef på EVA, Anne Kjær Olsen.

8

TEMA: LEDELSE

7 bud på god ledelse

Få Jørn Kjølseth Møllers bud på hvordan du bliver en bedre leder i den nye område- eller klyngeledelsesstruktur.

10

TEMA: AT STILLE SPØRGSMÅL

Hvordan fanger man et spørgsmål?

Hvad fortæller vores spørgsmål om os? Og hvordan kan spørgsmål bruges i pædagogik og forskning? Inspireret af forskningen har de gjort sig nogle vigtige erfaringer på Bornholm.

13

TEMA: GRÅD

Gråd er ikke bare en lyd

Frustrationsgråd, træthedsgråd og vredesgråd. Hver dag møder pædagoger mange forskellige typer af gråd i daginstitutionen.

En guldgrube af gråd

Fokus på gråd gav aha-oplevelser i Klemensker Børnehus.

16

TEMA: FARLIG LEG

Det skal kilde i maven

Se Nils Lund Pedersens fotoreportage og læs hvad børnene siger om farlig leg.

Farlig leg er bare sjovere

Farlig leg er vigtig for børns motoriske og mentale udvikling, men ved forældrene det? Og hvor farlig må farlig leg egentlig være? Læs interviewet med forsker Ellen Beate Sandseter.

22

TEMA: FAGRE NYE VERDEN

En ny barndom

Nye familiestrukturer, kulturel mangfoldighed og forbruger-mentalitet, også når det gælder valget af daginstitution. Omverdenen har ændret sig markant de seneste år – hvordan påvirker det jeres hverdag?

24

TEMA: DIGITALISERING

Vi lærer og leger når vi peger

Smartphones, iPads og andre digitale værktøjer har for længst indtaget børnenes hverdag. Nogle institutioner har også integreret dem i det pædagogiske arbejde. Læs hvordan, og hvad det giver børnene.

28

TEMA: DAGPLEJEN

Dagplejepædagogernes balancekunst

Kan man på samme tid føre tilsyn, være faglig sparrings-partner og leder? Det er den udfordrende virkelighed for landets dagplejepædagoger, viser evaluering fra Danmarks Evalueringsinstitut.





30

TEMA: BØRNEPERSPEKTIVER

Børn skal både ses og høres

4-5-årige kan reflektere over ting voksne ikke umiddelbart kan aflæse ved at iagttage barnet. Derfor vælger forskere i stigende grad at inddrage børns perspektiver i deres studier.

Det gav børneperspektivet os

Læs hvad fire forskere fik ud af at inddrage børnenes syn på hverdagen i daginstitutionen i forhold til køn, mobning, forhandling og farlig leg.

34

TEMA: LÆRING

Giver voksenstyring læring?

Læringsaktiviteter virker ikke altid efter hensigten hvis styringen er for stram, viser forskeren Lone Svinths undersøgelse.

38

TEMA: BØRNS RELATIONER

Når småbørn mobber

Små piger kæmper også om magten. Men deres relationelle mobning er ofte skjult for det voksne blik.

Børn kravler op og ned ad den sociale rangstige

Børn der er populære i én sammenhæng, er det ikke nødvendigvis i alle andre sammenhænge. Popularitet afhænger af blandt andet legeerfaring, alder og kompetencer.

42

TEMA: FYSISK AKTIVITET

Legepladsen er ikke nok

Pædagogernes indsats og indstilling spiller en central rolle i forhold til at løfte børns fysiske aktivitetsniveau.

Idræt som pædagogisk redskab

I M-huset på Amager understøtter idrætten børns udvikling.

Mere leg i Børnehuset Tangsmose

Børnehuset Tangsmose satte en dag af til fysisk aktivitet og fik flere børn med i legen.

46

OVERSIGT OVER FORSKNINGEN

Forskning af bedste kvalitet

Der findes mange fortællinger om hvad forskningen siger, men hvilke krav skal man stille til forskningen for at kunne vurdere om den taler sandt?

50

EVA'S UDGIVELSER

I 2011 har EVA's evalueringer på dagtilbudsområdet fokuseret på dagplejen, sprog og social arv, og så har vi udviklet et redskab til at indhente faglige kvalitetsoplysninger ved hjælp af fortællinger og udviklingsorienterede dialoger.

Tekst: Anne Kjær Olsen / Foto: Søren M. Osgood

Kloge børn kræver kloge voksne

Pædagoger arbejder med børns læring hver eneste dag. Men hvornår arbejder de med deres egen læring? Det spørgsmål stiller Anne Kjær, EVA's områdechef for Dagtilbud for børn (DAB).



»Pædagogers arbejde i læringsbranchen handler om mere end børnenes læring; den handler i lige så høj grad om deres egen professionelle læring.«

Anne Kjær Olsen,
områdechef for området
for dagtilbud for børn (DAB)

Pædagoger arbejder i læringsbranchen – det giver sig selv. I vuggestuen og børnehaven bliver Matias og Sofie fortrolige med naturen, de øver sig i at tælle prikker på vingerne af mariehøns, de synger, vasker hænder før maden og forstår hvordan man er en god ven. Hver eneste dag arbejder pædagoger med børnenes læring. For læring sker i alt det pædagogiske arbejde uanset om man spiser frokost med børnene, leger på legepladsen eller står ved puslebordet.

Hvad med pædagogernes læring?
Men hvordan går det i grunden med pædagogernes egen læring? Forskning peger på at personalets uddannelse og kompetencer er afgørende for at børnene har et positivt udbytte af at gå i vuggestue og børnehave. Pædagogers viden, refleksioner og evne til løbende at omsætte viden om børns udvikling og læring til hverdagens konkrete pædagogiske arbejde med børnene er essentielt. For det er omdrejningspunktet i netop de nordiske daginstitutioner hvor børns læring er organiseret omkring hvad de er optaget af og ikke iscenesat i fag med undervisningsplaner og lektioner. Pædagogers arbejde i læringsbranchen handler derfor om mere end børnenes læring; det handler i lige så høj grad om pædagogernes egen professionelle læring.

Fra tavs til aktiv viden
Læring er også at omsætte såkaldt "tavs" viden man ikke er bevidst om at man har, til aktiv viden der kan blive formidlet til forældre, forvaltningsfolk og andre. Den tavse viden skal kunne komme i spil i arbejdet med børnene. Og her er der sket en markant udvikling i de seneste år. De pædagogiske læreplaner har haft stor indflydelse på hvor eksplicitte pædagoger er omkring deres praksis.

»Læring sker i alt det pædagogiske arbejde uanset om man spiser frokost med børnene, leger på legepladsen eller står ved puslebordet.«

Selv om læreplanerne var omdiskuterede da de blev indført i 2004, har en række undersøgelser vist at pædagoger og ledere mener at læreplanerne har været en løftestang for fagligheden i det pædagogiske arbejde og for pædagogfagets status udadtil. Læreplanerne har fået pædagoger til i stigende grad at tænke i børnenes udbytte, også når de står ved puslebordet eller er med børnene på legepladsen. Hvordan de mere konkret har haft betydning, undersøger vi i øjeblikket på EVA, og i marts 2012 vil vi kunne sige mere om hvordan pædagoger landet over arbejder med læreplanerne i dag, og hvilken virkning de har haft på det pædagogiske arbejde og på børnenes kompetencer ved skolestart.

Læring er mere end læreplaner
Men læring er som sagt meget mere end læreplaner. Når pædagoger reflekterer over hvordan de forholder sig til børnenes forskellige typer af gråd, og når de overvejer om måden de stiller spørgsmål på, rent faktisk indbyder til at børnene kan få lov at udfolde sig, går de på opdagelse i deres egen læring. Når de anvender den viden de har fået på det seneste kursus, får de skubbet til deres praksis og begynder at arbejde med deres egen læring.

Pædagogisk arbejde med læring er komplekst og omfattende. Det er den daglige refleksion, feedbacken fra kolleger, den forskningsartikel i Bakspejlet eller den videoobservation man fik indsigt i, der gør at man ser med nye øjne på hvad fx en frokost kan bruges til. Det er alle de små elementer i hverdagen som sætter det pædagogiske arbejde i perspektiv, og som giver stolthed og arbejdsglæde. Brug dem. For læringen udvikler de voksne og det kommer i sidste ende børnene til gode.

EVA's enhed for dagtilbud for børn

Som en del af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) er enheden Dagtilbud for børn (DAB) et statsligt, men uafhængigt videns- og rådgivningscenter. DAB fokuserer på 0-6 årsområdet – det vil sige på børns institutionsliv i helt almindelige daginstitutioner og i dagpleje. DAB har typisk til opgave at evaluere konsekvenserne af lovtiltag, indsamle erfaringer fra dagtilbuds og forvaltningers praksis og udviklingsarbejde, samt formidle guldkornene herfra ud til hele landet.

I det kommende år ser DAB nærmere på blandt andet ledelsesstrukturer på dagtilbudsområdet, erfaringer med implementering af inkluderende pædagogik, tidlig opsporing af udsatte børn, erfaringer med fortællende dokumentation, betydningen af arbejdet med de pædagogiske læreplaner i dagtilbud, skoleparathed og veje til udvikling af praksis.

Læs mere på **www.eva.dk/dagtilbud-for-boern**

Tekst: Trine Beckett



7 bud på god ledelse

Indførelsen af område- og klyngeledelse ændrer dagtilbudsområdet radikalt i disse år, og god ledelse er ekstra vigtig for at få de nye strukturer til at fungere. Men hvad er god ledelse for landets dagtilbudsledere lige nu? Bakspejlet har bedt forsker og ph.d. Jørn Kjølseth Møller der er med på årets forskningskortlægning, om at komme med sine bud.

1 Miks gammelt med nyt

Muligheden for at fastholde et pædagogisk særpræg er vigtig for mange institutioner. Og frygten for at blive opslugt og miste sin profil er mange steder en hindring for at realisere nye ledelsesformer. Som områdeleder handler det om at skabe et nyt fællesskab samtidig med at du giver institutionerne mulighed for at tage deres gamle identitet med over i de nye strukturer. Det nye samlede dagtilbud skal have plads til mangfoldighed – de forskellige pædagogiske særpræg – men det skal også være baseret på samarbejde om den fælles opgaveløsning – den nye overordnede identitet som dagtilbud.

2 Skab en vi-fortælling

Som områdeleder skal du skabe en fortælling om jeres nye og fælles overordnede identitet. Daglige pædagogiske ledere og medarbejdere skal vide hvad det er de kan gøre sammen i det nye fælles dagtilbud som de ikke har kunnet tidligere. Du skal gøre det tydeligt hvor I skal hen, og hvad I står for, hvad jeres fælles overordnede identitet er, hvad jeres fælles og individuelle særpræg er, og hvorfor det giver mening for de enkelte daginstitutioner at være en del af et større fællesskab.

3 Fordel ledelsen

Mange steder er det ikke lykkedes at skabe en ordentlig arbejdsdeling mellem områdeledere og de daglige pædagogiske ledere. Og så er der risiko for dobbeltarbejde. Tag en klar dialog om hvor områdeledelsen begynder, og hvor den daglige ledelse holder op. Typisk vil det give mening at lade områdeledelsen starte dér hvor det handler om at tænke i nye muligheder, kompetenceudvikling på tværs, økonomi og administration, mens den daglige leder har fokus på det pædagogisk-faglige og på relationerne i daginstitutionen mellem voksne, børn og forældre.





4 Vogt grænser

God ledelse handler om at vogte grænser og få det bedst mulige snit mellem fordelingen af opgaver og ansvar. For områdelederen gælder det ikke bare i forhold til daginstitutionerne, men også i forhold til forvaltningen, andre områdeledere og parter fra skole- og integrationsområdet eller andre velfærdsområder. For daginstitutionslederen gælder det i forhold til at definere sin opgave og sit særpræg og hvordan man inden for de givne rammer udfører et godt stykke arbejde og opnår gode relationer mellem medarbejdere, børn og forældre.

5 Lær flere sprog

Som områdeleder får du ofte en række andre relationer end dem i din egen faggruppe. Ud over at du skal kunne tale til en institutionskultur med et pædagogisk fagsprog, må du også beherske et forvaltningssprog og et generelt ledelsessprog hvis du vil have gennemslagskraft. Den gode områdeleder respekterer faglige problemstillinger, men ser det som en del af ledelsesopgaven at forvalte og formidle til andre faggrupper hvad daginstitutioner skal give forældre og børn.

6 Sørg for åben kommunikation i dit team

Selv om du står i spidsen for et område og i høj grad tegner og er ansvarlig for det i forhold til politikere og forvaltning, er du også en del af et ledelsesteam. De pædagogiske ledere af institutionerne udgør den daglige ledelse af institutionsområdet, og du har som områdeleder derfor til opgave at udvikle et ledelsesteam der kan drive institutionerne i fællesskab. Samlet har I et 360-graders blik for både pædagogers, forældres og politikeres ønsker. Som områdeleder skal du sørge for at udvikle samspillet i gruppen så der kommer en åben kommunikation og tingene bliver lagt på bordet på en måde der giver fælles mål og retning. Og så den enkelte daginstitutionsleder kan se sig selv som en konstruktiv medspiller på holdet.

7 Vær nærværende og tillidsskabende

Stillingen som områdeleder er ny, og du har derfor kun den formelle autoritet med dig. Daglige pædagogiske ledere og medarbejdere ved ikke hvad de kan forvente af dig, og hvad de skal bidrage med. Om du opnår en reel autoritet som leder, bliver et spørgsmål om hvorvidt du er nærværende og tillidsskabende. Du skal derfor ikke lade dig trække ind i forvaltningen og tro at al ledelse kan udføres derfra. God ledelse handler om at være til stede og skabe tillidsfulde relationer i det daglige. Som eksempel fortalte en nyudpeget områdeleder i Viborg at hans arbejdsplads faktisk overvejende bestod af en bil og en mobiltelefon så han løbende kunne være i kontakt med institutionerne, deres daglige ledere og medarbejdere og sikre involvering og kommunikation.

HER KAN DU LÆSE MERE:

Møller, J.K.: **Ledelsesroller og ledelsesidentitet i dagtilbud under forandring – identitetsdannelse og identitetsledelse i daginstitutioner på 0 til 6-årsområdet",** RUC, 2010.



Tekst: Persille Schwartz

Hvordan fanger man et spørgsmål?

Klemensker og Allinge Børnehus på Bornholm greb Bakspejlets opfordring til at se på hvordan viden fra forskningen kan inspirere, anvendes og videreudvikles i en helt almindelig hverdag i et dagtilbud. Et af de temaer de kastede sig over, var 'at stille spørgsmål'.

"De gode spørgsmål får os til at tænke og blive nysgerrige. Vi kan ikke erkende alene, så hvis vi vil blive klogere, er vi afhængige af gode spørgsmål. Og vi vil altid gerne blive klogere."

Sådan lød Helle Christoffersens spontane reaktion da Bakspejlet spurgte om hun og personalet fra andre dagtilbud på Bornholm havde lyst til at lege med årets forskningsresultater for at se hvad det kunne føre til. Det skulle ikke være noget stort og forkromet projekt – bare en simpel indsats over nogle dage. Helle Christoffersens og hendes kollegers engagement førte til at Bakspejlet en smuk novemberdag nogle uger senere kunne mødes med Elsa Mikkelsen fra Klemensker Børnehus, Peter Pedersen fra Allinge Børnehus og distriktsleder Ann Rubæk-Nielsen og blive klogere på hvad forskningen kan føre til når den bliver bragt i spil blandt børn og voksne.

Hvor findes spørgsmålene?

Elsa Mikkelsen der er pædagog i Klemensker Børnehus, havde besluttet sig for at inspirationen fra forskningen skulle koges ned til noget hun kunne have i hovedet. Hun ville fange hverdagens spørgsmål. Hvornår stillede hun spørgsmål? Hvad handlede de om? Og hvilken reaktion fik hun fra børnene? Det blev til kodeordene 'hvornår', 'hvad' og 'hvilken reaktion' som hun tog med sig på jagt over et par dage. Ikke så overraskende gav det Elsa Mikkelsen ny opmærksomhed på sit arbejde.

"Først og fremmest blev jeg opmærksom på hvor mange gange man ikke stiller spørgsmål, men bare går rundt og skaber ro og orden på stuen," fortæller hun og forklarer hvordan det fik hende til at overveje hvornår der egentlig er rum for dialog i hverdagen.

Hvem får spørgsmålene?

"Vi prøver selvfølgelig ved samling og spisning og ved at dele op i grupper at komme hele vejen rundt så alle får taletid. Men samlingen inviterer ikke til uddybende snak. Der er ikke ro, og alle børn synes ikke det er vigtigt at der er fokus på et enkelt barn ad gangen. Derfor bliver samlingerne meget 'Et spørgsmål, fortæl, fint, næste …' frem for en egentlig dialog," fortæller Elsa Mikkelsen og erkender samtidig at nogle af de mere tilbageholdende børn i det hele taget risikerer at drukne i mængden når mange børn er samlet i et stort rum.

"De børn der kommer ind og som en selvfølge tager min tid, får masser af taletid og får udviklet deres sprog. Men de børn der ikke selv formår at komme på banen, de bliver ikke spurgt," erkender Elsa Mikkelsen.

Egner rammerne sig til spørgsmålet?

Elsa Mikkelsens fokus på børnenes reaktioner på hendes spørgsmål viste hende at det har stor betydning hvor hun er, og hvad hun laver, i forhold til hvad det giver mening at spørge børnene om. På et tidspunkt omkring julegaveindpakning forsøgte hun at føre en samtale med et barn som hun endte med at skuffe. De sad nemlig i et rum med mange andre børn, og dem måtte hun flere gange rejse sig og hjælpe.

"Børnene kan mærke at man ikke er nærværende, så selvom man har de bedste intentioner, er det måske bedre at vente med de dybere samtaler til når der er ro," overvejer hun.

Er der tid til at få svaret?

Det er Peter Pedersen fra Allinge Børnehus, Helle Christoffersen fra Klemensker Børnehus og distriktsleder Ann Rubæk-Nielsen



Vil du have flere spørgsmål?

Bakspejlet indeholder masser af gode spørgsmål til forskningen og til brug i praksis.

Find fx spørgsmål om gråd på side 15, spørgsmål om dagtilbuddets udvikling på side 22 og spørgsmål om jeres arbejde med læring på side 36.



enige i. De oplever at roen findes ved puslebordet, i sofaen, i de små grupper – og mest af alt i ydertimerne hvor der er færre børn. Her er der mulighed for at få en længere tæt og personlig snak med børnene.

"Roen giver barnet der skal have tid til at tænke, plads til at formulere sit svar. Det får barnet på banen. Først med svaret får den voksne mulighed for at forstå hvor meget barnet ved, hvad det kan, og hvordan det egentlig har det. Man får en viden om hvor barnets nærmeste zone for udvikling er. Hvad er det nysgerrigt efter, hvor er det på vej hen? Måske antager vi nogle gange at børnene ved noget de slet ikke ved," siger Ann Rubæk-Nielsen.

Er spørgsmål forudindtagede?

Peter Pedersen fra Allinge Børnehus har brugt et par dage på at lytte til hvilke spørgsmål han generelt hører i institutionen. En af hans vigtige iagttagelser er at voksne ofte stiller spørgsmål der lægger op til at der kun er ét rigtigt svar.

"Når et barn græder, spørger vi 'Hvad er der sket?' som om der kun var én sand historie. Hvis vi nu i stedet spurgte 'Hvad så du der skete?', ville spørgsmålet rumme plads til at børnene har set noget forskelligt, og at der er flere måder at opleve den samme situation på."

I det hele taget har Peter Pedersen bidt mærke i hvordan spørgsmål udstikker en bestemt ramme for svar og handlinger. Voksne stiller ofte manipulerende spørgsmål som fx "Kan du tegne et hoved med to øjne her?" hvor den voksne pakker en instruks ind i et spørgsmål der skal få barnet til at lave den rigtige tegning, i stedet for at lade barnets univers folde sig ud. Peter Pedersen føler derfor at institutionen især lykkes med sin pædagogik når han oplever at børnene har en sund evne til at undres og stille sig kritisk over for de rammer de møder, ved at komme med modspørgsmål til de voksne som fx: "Hvorfor spørger du om det?"

Hvad får småbørn til at reflektere?

Elsa Mikkelsen har under sin spørgsmålsjagt fået øje på at det faktisk kan være ret svært at stille spørgsmål der får de treårige til at tænke og være kritiske. Spørgsmålene kommer nemlig tit til at handle om at introducere begreber, og så bliver de nemt meget stereotype. Er den varm eller kold? Stor eller lille? Det kan besvares med enstavelsesord. Ja! Nej! Blå! Osv. Hun kunne derfor godt tænke sig at de på stuen gik på jagt efter spørgsmål og situationer hvor der blev skabt refleksion hos og blandt børnene. Hun nævner et eksempel fra en af de foregående dage hvor en vinduespudser pludselig gik i gang udenfor under samlingen:

"Efter en god portion overvejelse fik børnene tænkt sig frem til svarene på mine spørgsmål om hvad han lavede, hvorfor han gjorde det, og hvordan det mon var blevet nødvendigt." Her lykkedes det at stille spørgsmål der fik børnene til at tænke sig om og bruge hinandens svar til at blive klogere på sig selv og deres omverden.

Skaber spørgsmål forandring?

Helle Christoffersen, Peter Pedersen, Ann Rubæk-Nielsen og Elsa Mikkelsen er fulde af ideer til hvordan man kan arbejde videre med fokus på spørgsmål. Man kan samle sjove spørgsmål i en kasse. Eller spørgsmål der gjorde en forskel. Man kunne se på hvilke typer af spørgsmål der blev stillet. Hvad spørger voksne om? Og hvordan reagerer børnene? Hvad spørger børnene om? Er der forskel på spørgsmål i de forskellige rum? Ude og inde? Man kunne også invitere forældrene med, foreslår Helle Christoffersen, og Ann Rubæk-Nielsen griber ideen: "Ja, spørgsmål fremmer at børnene føler sig set og hørt. De er en måde at vise omsorg på, så faktisk kan vi skabe en forandring i de små hjem ved at skabe en opmærksomhed om spørgsmål."



HER KAN DU LÆSE MERE

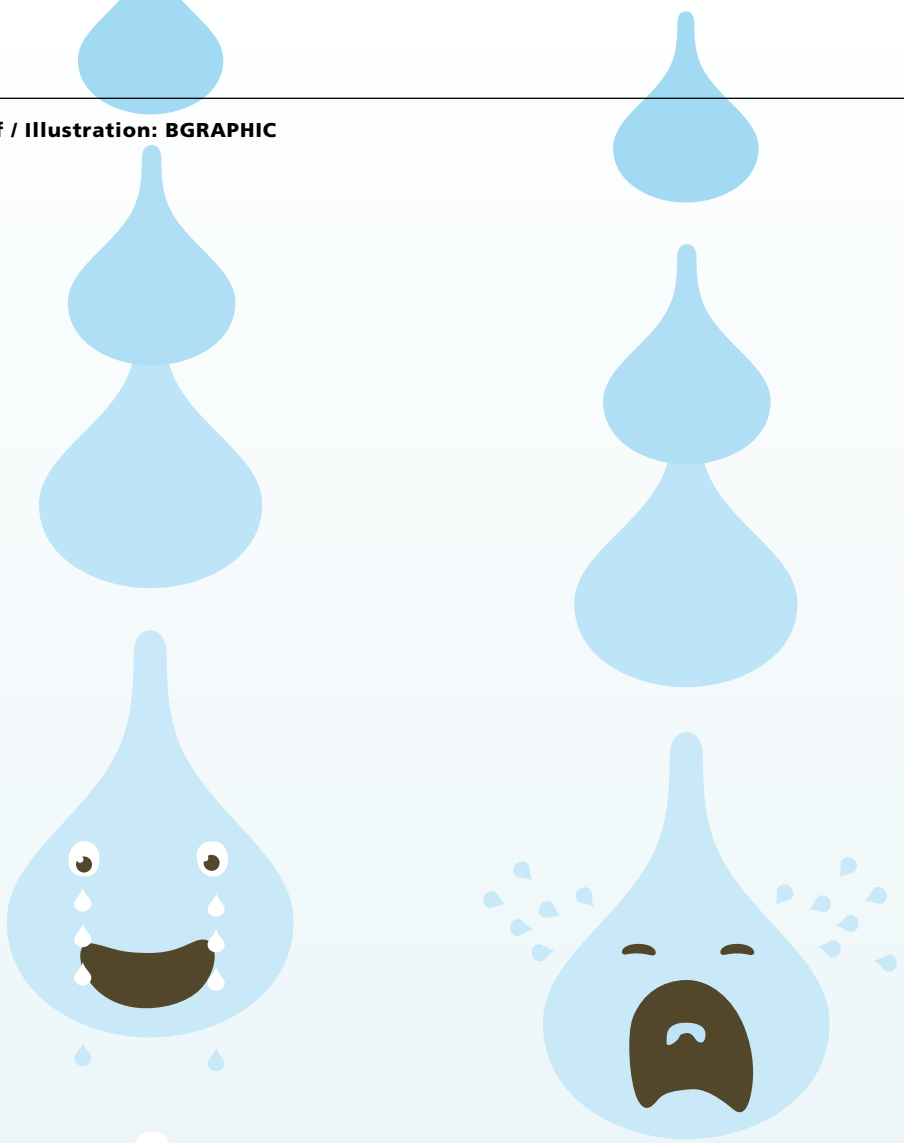
Flere studier i den forskningskortlægning som Bakspejlet bygger på i år, har med lidt forskellige vinkler og forskellig vægt haft fokus på spørgsmål og spørgsmåls betydning.

Gjems, L.: **"Teachers talking to young children: Investigations to negotiate meanings in everyday conversations"**. Undersøger hvordan forskellige typer af spørgsmål påvirker børns mulighed for at deltage i hverdagssamtaler og få udfoldet deres sprog.

Carlsen M., Hundeland, P.S. og Erfjord, I.: **"Orchestration of mathematical activities in the kindergarten: The role of questions".** Har fundet frem til 6 kategorier af pædagogiske spørgsmål, der giver anledning til forskellige typer af tankeprocesser og refleksioner hos børn.

Thulin, S.: **"Barns frågor under en naturvetenskaplig aktivitet i förskolan"**. Ser børns spørgsmål som udtryk for deres erfaring og læring og undersøger hvordan børnenes spørgsmål ændrer sig i løbet af en projektperiode efterhånden som de opnår nye erfaringer og mere viden.

Tekst: Rikke Wettendorff / Illustration: BGRAPHIC



Gråd er ikke bare en lyd

Vi fortolker ubevidst børns gråd. Det kan have stor betydning for hvordan et barn bliver opfattet af det pædagogiske personale, og hvilke handlemuligheder barnet har. Bevidsthed om hvordan vi fortolker gråd, kan bidrage med nye indsigter i det pædagogiske arbejde, viser ny norsk forskning.

Mikkel på 17 måneder står ved håndvasken i vuggestuen. Han er meget interesseret i sæbebeholderen som pumper små pølser af hvidt skum ud når man trykker på den. Hvis man trykker på den mange gange, kommer der mange små skumpølser ud. Pædagogen Charlotte griber ind og siger "nu har du vist fået nok sæbe" og skyller hans fingre. Mikkel rækker ud efter sæbebeholderen og får en skumpølse mere ud. "Nej," siger Charlotte og flytter ham væk fra vasken. Mikkels ansigt bliver rødt af ophidselse, og han græder højt.

Mange slags gråd

Når personalet i et dagtilbud skal sætte ord på en situation som den ovenfor, vil der ifølge ph.d.-stipendiat Nina Rossholt typisk ske det at Mikkels gråd vil blive forklaret med henvisning

til en række forskellige grådtyper. Det viser hendes undersøgelse af gråd som fænomen blandt de mindste børn i norske dagtilbud. Der er fx trodsgråd, vredesgråd, smertegråd, tænd og sluk-gråd og træthedsgråd – grådtyper som hver især udløser forskellige reaktioner og handlinger hos personalet.

"Når pædagogerne kategoriserer gråden, aflæser de ikke blot virkeligheden og sætter ord på den. De skaber så at sige virkeligheden ved at definere hvordan en bestemt situation skal forstås, gennem deres kategorisering af gråden, og hvilken passende handling der skal iværksættes på baggrund af gråden. Det er en kategorisering der både sker med ord og med kroppen – hvem bliver løftet op til trøst? Og hvem får blot tørret næsen? Det har stor betydning hvordan de voksne kategoriserer gråden rent sprogligt, og hvordan de i praksis møder barnet, for det er afgørende for hvilken position barnet kan indtage i forhold til andre," fortæller Nina Rossholt.

Det veltilpassede barn

Grådtyperne er nemlig ikke bare forskellige, de tillægges også forskellig værdi. Nina Rossholts undersøgelse viser blandt andet at trodsgråd opfattes mere negativt af personalet end fx træthedsgråd. Trodsgråd udløser også andre typer af handlinger fra personalet. I Rossholts undersøgelse giver flere pædagoger således udtryk for at det er vigtigt at den voksne holder på sit når der er tale om trodsgråd. Trodsgråd udløser dermed en magtkamp mellem barnet og den voksne som retfærdiggøres med et ønske om at lære barnet dagtilbuddets regler – regler som også peger på hvilket barn der opfattes som "veltilpasset", nemlig det glade barn som bliver målet for de handlinger de voksne iværksætter. Et træt barn kan blive glad igen hvis det lægges til at sove, og er derfor ikke så langt fra opfattelsen af det "veltilpassede" barn som det barn der græder trodsgråd. Det barn kan nemlig ikke gøres glad igen ved at de voksne blot lader det få sin vilje da det vil stride mod dagtilbuddets uskrevne regler. I stedet må barnet lære – og acceptere – at det ikke blot kan få sin vilje, og derigennem blive "veltilpasset".

Et barn bliver til

Et barn kan dermed blive opfattet som mere eller mindre veltilpasset afhængig af hvilket grådrepertoire det trækker på. Og det indebærer en risiko for at den værdi de forskellige grådtyper tillægges, overføres til de enkelte børn. Hierarkiet mellem typer af gråd kan med andre ord blive til et hierarki af børn.

"Kategoriseringen kan blive til en egenskab – noget barnet er, og ikke noget barnet bliver i en social kontekst," forklarer Nina Rossholt og fortsætter:

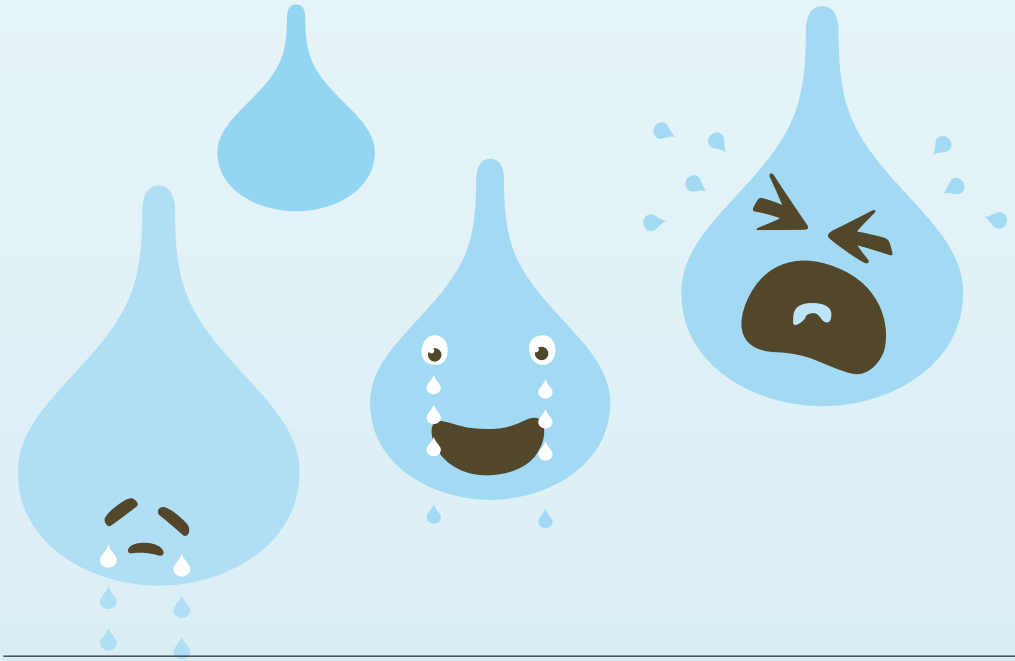
"Og når den forvandling sker, forsvinder pædagogen ud af billedet. Nu er barnet nemlig ikke længere noget der skabes relationelt gennem samspillet mellem barn og voksen i forbindelse med gråden. Gråden bliver i stedet et udtryk for hvem og hvad barnet er."

Gråd er første skridt

Så det er ikke kun gråden der bliver til gennem pædagogernes fortolkningskategorier. Det gør barnet også. Men det er meget svært at få øje på hvis man ikke er klar over de kategoriseringer der ubevidst kan komme til at danne grundlag for det pædagogiske arbejde. Derfor kan en større opmærksomhed hos det pædagogiske personale om det fortolkningsarbejde der umærkeligt sættes i gang når et barn græder, åbne for andre måder at udfolde praksis på – og dermed for nye måder at 'skabe børn' på. Her er det vigtigt ikke bare at sætte fokus på hvordan personalet taler om gråd, men også at få greb om hvordan de voksne også med deres kroppe er medskabere af børn. "Det er rigtig svært," siger Nina Rossholt, "for kroppen handler så at sige hurtigere end tanken. Min forskning viser at de voksnes måde at møde gråden på kropsligt i deres praksis er langt mere nuanceret end det der kommer frem når personalet taler om gråd. Men netop fordi måden at tale om gråd på påvirker det pædagogiske personales måde at agere i forhold til gråd på og omvendt, er det vigtigt at få begge dimensioner med."

HER KAN DU LÆSE MERE

Rossholt, N.: **"Gråtens mange ansikter. Toner og tempo i barnehagen"**. I tidsskriftet Nordic Studies in Education, vol. 30, side 102-115.



»Hierarkiet mellem typer af gråd kan med andre ord blive til et hierarki af børn«.

Tekst: Persille Schwartz

En guldgrube af gråd



Vuggestuen i Klemmensker Børnehus har over nogle dage sat fokus på gråd. Bakspejlet har talt med leder Helle Christoffersen og pædagog Jette Blom. Det var ikke nyt for børnehusets personale at opleve gråd som en kommunikationsform, men den ekstra opmærksomhed over nogle dage førte alligevel til en række aha-oplevelser og nye erkendelser som de måske ikke er alene om?

1. DER FINDES DAGE (STORT SET) UDEN GRÅD

Jeg kom lidt op ad dagen og tænkte: Yes, nu skal jeg rigtig arbejde med gråd. Men der var kun én der græd! Jeg blev meget overrasket. Det viste sig at der var én der havde grædt tre gange tidligere på dagen – og det var det samme barn. Jeg blev faktisk overrasket over at de ikke græd mere!

2. GRÅD OPLEVES ANDERLEDES NÅR VI TALER OM DENS BUDSKAB

Der er mange typer af gråd: frustrationsgråd, afsavnsgråd når mor eller far går, sult- og træthedsgråd lige før frokost, hey-se-lige-mig-gråd, uretfærdighedsgråd (han tog min bil, er der nogen der kan hjælpe?), forebyggende gråd (de andre kommer for tæt på, så er I lige søde at holde øje med at de ikke gør mig fortræd?), gråd når man er rigtig ked af det eller er faldet og har slået sig, stædighedsgråd, trancegråd (hvor det er svært at komme ud af følelsen igen) og omsorgsgråd (at græde sammen og i fællesskab). Når vi taler sammen om gråden hjælper vi hinanden til at forstå barnet bedre og så kan gråd pludselig opleves mindre belastende.

3. GRÅD KAN VÆRE EN PÆDAGOGISK VEJVISER

Vi fik øje på fx overgangsgråd og garderobegråd. Det er når børnene går fra at lege til at skulle lave samling, eller gråd der opstår i garderoben når mange børn skal ind eller ud samtidig. Gråd der på den måde opstår på bestemte tidspunkter eller i bestemte rum, peger på at der er noget i vores organisering af hverdagen som er uhensigtsmæssig for børnene. Det kan vi jo så prøve at lave om.

4. BØRNS GRÅD MØDES FORSKELLIGT

Når vi kigger på vores kropslige reaktioner på gråd, er vi blevet opmærksomme på at vi reagerer forskelligt på børnene. Nogle børn hører vi aldrig. Når de endelig græder, er vi lynhurtigt henne hos dem, mens andre der græder tit og tæt, ikke får den samme reaktionshastighed. Det er sikkert meget almindeligt at der er forskel, og det siger forskningen jo også. Det forestiller man sig bare ikke lige, så det giver stof til eftertanke. Spørgsmålet er jo hvad det gør ved børnene at se at man skynder sig når et bestemt barn græder, mens andre børn får lov at vente?

GODE SPØRGSMÅL OM GRÅD FRA KLEMENSKER BØRNEHUS

Hvilke typer af gråd er der hos os?
Hvor ofte og hvor meget bliver der grædt?
Hvordan er der forskelle i reaktionshastigheden hos de voksne?
Hvordan er gråd forskellig for børnene?
Er der forskel på mængden af gråd afhængigt af om vi er ude eller inde?
Er der hurtigere hjælp inde end ude?
Har det betydning hvilket rum vi er i?
Hvordan taler vi om gråden og hvordan der skal handles på den?

Tekst: Persille Schwartz / Foto: Nils Lund Pedersen



Det skal kilde i maven

Børn elsker leg der indebærer en risiko for at noget går galt, viser Ellen Beate Sandseters forskning. Bakspejlet har bedt fotograf Nils Lund Pedersen fange nogle af de skræmmende sjove øjeblikke i en daginstitution.



29a



HVAD ER FARLIG LEG?

Ifølge børn og voksne i Ellen Beate Sandseters forskning er farlig leg kendetegnet ved:

- Højde (fx klatre, balancere højt oppe eller hoppe ned)
- Fart (fx kælke, cykle eller rutsje)
- Farligt værktøj (fx brug af knive, økser eller tændstikker)
- Farlige omgivelser (fx bål eller dybt vand)
- Slagsmålslege
- Gå alene på togt og fare vild … måske.

Det er i øvrigt også de typer af leg der er favoritter blandt børnene!

29b



28a 28b 28c 29 29a 29b 29c 30 30a



FORSKELLIGE HANDLERUM ER OK MED BØRNENE

De norske børn i Ellen Beate Sandseters forskning oplever det ikke som uretfærdigt at de må noget forskelligt for de er godt klar over at der er forskel på hvad de hver især kan. Som et barn fortalte hende: "Ham Niels, han må klatre til toppen for han har øvet sig en masse på det, men jeg skal ikke klatre så højt op for jeg er stadig i gang med at øve mig lidt."



33a 33b 33c 34 34a 34b 34c 35 35a



38a 38b 38c 39 39a 39b 39c 40 40a

PSYKOLOGIEN BAG FARLIG LEG

Mennesket søger spænding som en del af sin udvikling. Vi har en dominant side i forhold til at være mere eller mindre spændingssøgende eller konsekvensfokuserede, men det skifter fra situation til situation eller endda i situationen, og vi har alle begge slags "modi," som det hedder.

For at kunne vurdere om man som voksen skal presse barnet til at udfordre sig selv, må man være meget opmærksom på hvilken modus barnet er i undervejs i situationen. Trækker barnet sig, må man finde ud af hvorfor. For meget spænding over for lang tid giver et skift i modus. Eller noget ved situationen, fx at barnet pludselig glider på en gren, kan gøre barnet bange og få det til at skifte modus. Om barnet fortsat søger risici og møder udfordringer, afhænger af om oplevelsen med risikofyldt leg føles positiv og tryg, og om der er plads til at barnet nærmer sig risikoen på sin egen måde. Og det er en balancegang. Hvis ængstelsen begynder at dominere, må den voksne være opmærksom og tage hensyn ved ikke at presse barnet, men i stedet guide det tilbage til en oplevelse af at have kontrol over situationen.

30b 30c 31 31a 31b 31c 32 32a 32b 32c





35b 35c 36 36a 36b 36c 37 37a 37b 37c

HVAD ER DET DER ER SÅ SJOVT VED FARLIG LEG?

"Det kilder i maven"; "Jeg føler mig helt vild"; "Jeg kan slet ikke stoppe". Sådan udtrykker nogle af de børn Ellen Beate Sandseter har talt med, deres oplevelser ved farlig leg. De oplever to forskellige og modsatrettede følelser på samme tid. Det er skræmmende sjovt. Den farlige leg giver en kropslig intens, frydefuld følelse som børnene jager.




40b 40c 41 41a 41b 41c 42 42a 42b 42c

Tekst: Persille Schwartz

Farlig leg er bare sjovere

Børns sikkerhed er oppe i tiden, og tolkningen af sikkerhedsreglerne for børns leg og legemiljøer bliver strammere og strammere. Det bekymrer forskeren Ellen Beate Sandseter der har forsket i børns farlige leg. For børn udvikler sig kun motorisk og mentalt ved hele tiden at bryde grænser og tage chancer. Forældrene er bare ikke altid klar over det.

I det sidste årti er der kommet øget fokus på legepladssikkerhed, og reglerne for hvilke elementer der må være på en legeplads, er blevet strammere. Men det gør ikke nødvendigvis legemiljøerne sikrere. Bare fattigere, fortæller Ellen Beate Sandseter der har forsket i børns farlige leg.

"Det interessante er at uanset hvor trist vi gør legemiljøet, så finder børnene en måde at bruge udstyret på som ikke var meningen – og så bliver det paradoksalt nok endnu mere risikofyldt. Når legepladsen bliver for kedelig, bliver børnene meget kreative i deres jagt på at finde spænding. Når man spørger børnene hvad de bedst kan lide at lege, er det de farlige lege der dominerer," forklarer hun.

Børn har brug for spænding

At farlig leg står øverst på listen over yndlingsbeskæftigelser blandt børn er ikke så mærkeligt for spænding er omdrejningspunktet i barnets motoriske såvel som mentale udvikling, konstaterer Ellen Beate Sandseter. Børn udvikler sig ved hele tiden at bryde grænser og tage chancer. Tag fx den 1-årige der begynder at gå uden at holde fast i noget. Det barn tager chancen, bliver vægtløs – uden at vide om det går godt. På samme vis er ældre børn for at kunne udvikle sig afhængige af at få lov til at prøve grænser af og gøre ting der er nye og spændende, og hvor udfaldet er lidt uforudsigeligt. Spændingen driver dem til erkendelser af hvilken slags kompetencer de har i forhold til de udfordringer der er i deres miljø.

Risikomestring er forebyggende

"Hvad kan jeg? Hvad tør jeg? Børn skal have lov til at mærke deres grænser. De må erfare følelsen, for det er noget helt andet at få lov til på egen krop at mærke spændingen tippe over til begyndende ubehag, end at de voksne fortæller én at



NATIONALE FORSKELLE PÅ HVAD DER ER FARLIGT

Ellen Beate Sandseter, forsker ved Queen Maud University College i Norge, har sammenlignet farlig leg i Australien, England og Norge og fundet store nationale forskelle. Fx får norske børn lov til at lege uden redningsveste og sikkerhedsudstyr i nærheden af dybt vand. Det gør de ikke i Australien. Og i Norge er det naturligt at børn klatrer i træer. Det ser man sjældent i Australien og England. I australske og engelske dagtilbud forventer forældrene at personalet sørger for at børnene ikke kommer det mindste til skade. Selv en hudafskrabning kan føre til at personalet bliver sagsøgt. Det gør at de følger sikkerhedsreglerne forholdsvis rigidt, i modsætning til personalet i norske institutioner der forholder sig til sikkerhedsreglerne med "en sund portion fornuft" som forskeren udtrykker det.

En anden væsentlig forskel er at børnenes handlerum i Norge afhænger af personalets vurdering af deres individuelle kompetencer, mens børnene i Australien og England møder alderssvarende regler der gælder for én afhængigt af om man er fx tre eller fire år.

28a 28b 28c 29 29a 29b 29c

nu er du for højt oppe i træet. At børn udøver deres egen risikomestring, er det bedste ulykkesforebyggende tiltag," mener Ellen Beate Sandseter og fortsætter:

"Før eller siden er de ude i et miljø hvor der ikke er en voksen der stopper dem. Fx når de kommer ud i trafikken, er det en fordel at de selv har leget med stor fart og er blevet vant til at orientere sig i forhold til andre der bevæger sig i fart omkring dem. Det gør dem bedre til at se og læse trafikken."

At give plads til farlig leg

Personalet i de daginstitutioner hvor forskeren har observeret børnenes farlige leg, ved godt at legen er nødvendig. Faktisk er Ellen Beate Sandseter overrasket over hvor gode personalet er til at reflektere over farlig leg som en del af pædagogikken. Dels er personalet meget bevidste om deres egne risikogrænser. De sørger for ikke at lægge begrænsninger på et barn der har et større spændingsbehov end de selv har, fx ved at få en anden fra personalet til at tage over så barnet får lov til at udfordre sine grænser uden at blive mødt med en voksens personlige bekymring og rædsel. Men personalet er også ekstremt gode til at se det enkelte barns kompetencer. To fireårige drenge kan derfor godt have forskellige handlingsrum fordi den ene er motorisk dygtigere end den anden og personalet føler sig trygge ved at han klatrer højt op, mens den anden dreng ikke vurderes at have den samme kontrol. Den største udfordring for personalet kommer fra forældrene.

Forsigtige forældre

Forældrene er nemlig blevet mere forsigtige og beskyttende, og det skal personalet håndtere så børn ikke stilles dårligere i deres udvikling. Det er derfor afgørende at personalet og forældrene er i dialog og har en fælles forståelse af at hvis børn skal have udfordringer, så vil det måske betyde at de indimellem får nogle mindre skader. De vil få hudafskrabninger, buler og blå mærker – og måske endda et brækket ben, men det er en naturlig del af børns opvækst at opleve det. "Det er klart at man skal undgå de alvorlige skader der giver varige mén eller død, men vi må ikke gå i den fælde at alle småskader bliver alvorlige skader. Vi må diskutere hvordan vi skal håndtere risikofyldt leg i vores institution," understreger Ellen Beate Sandseter.

Småskader – en del af prisen

Forskeren anbefaler at risici ved at lege på lige fod med sprogudvikling bør udgøre et tema i forældresamtaler. Enighed om hvad der er godt for barnet, og hvor grænsen går, gør det meget lettere for alle parter at håndtere en situation hvor der evt. opstår en skade. Det er vigtigt for forældrene og de ansatte. "Så er man på forhånd enige om at vi må acceptere at hudafskrabninger eller endda en brækket arm kan forekomme som konsekvens af barnets arbejde med at mestre sin krop og gribe sit liv – men det heler igen!" siger hun og slutter: "Børn der får lov til at nærme sig risikoen et skridt ad gangen på deres niveau, opnår oftest en vældig god håndtering af risiko og udfordringer."

HER KAN DU LÆSE MERE

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.



Tekst: Persille Schwartz / Illustrationer: Helene Brochmann

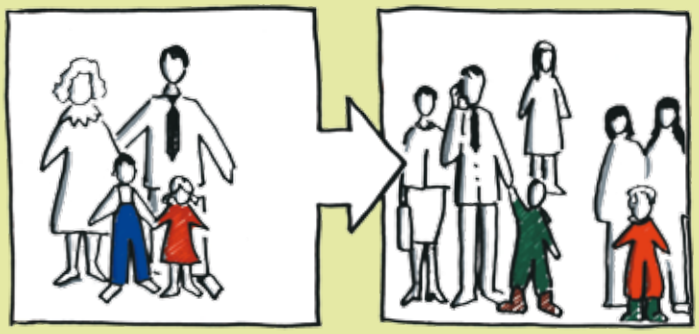
En ny barndom

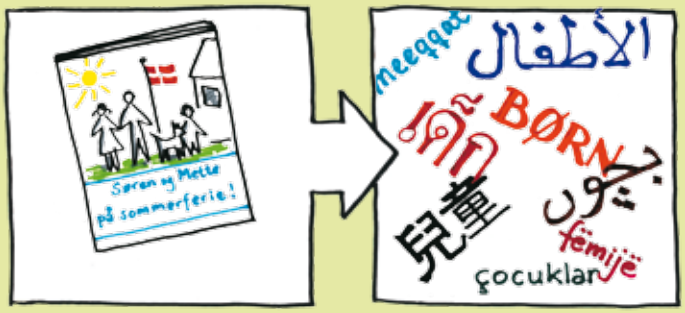
Da oldeforældrene blev født, var tandbørsten ikke opfundet. Tandbørsten revolutionerede vores hygiejne. Da bedsteforældrene blev født, var bilen og tv'et kun for de få. Bilen og tv'et revolutionerede vores bevægelsesradius og viden om verden. I dag har mobilen og internettet revolutioneret vores måder at kommunikere, organisere og mødes på. Men hvordan er børnene et produkt af deres tid? Hvilke nye rammer påvirker dem? Det har Skolverket undersøgt gennem en kortlægning af børns betingelser for læring.

Familiesituationerne har ændret sig

Kernefamilien er blevet suppleret med nye familieformer. Familier spænder i dag over nationale grænser, og nye familiekonstellationer som fx bofællesskaber, partnerskaber, homoseksuelle familier, støttefamilier, kædefamilier, netværksfamilier og eneforsørgere er kommet til.

Hvilken familieforståelse har I som udgangspunkt, og hvilken betydning har det for børnene, pædagogikken og forældresamarbejdet?





Samfundet er blevet multikulturelt

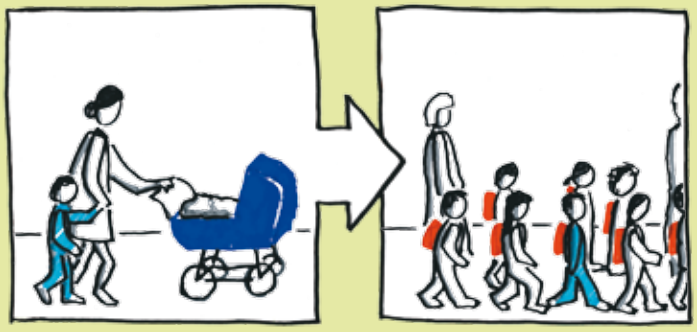
Befolkningssammensætningen har ændret sig og dagtilbuddet kan meget vel blive barnets første betydningsfulde møde med mange forskellige kulturer. Dagtilbuddet får dermed en væsentlig opgave i at klæde børn på til at begå sig i det kulturelle møde.

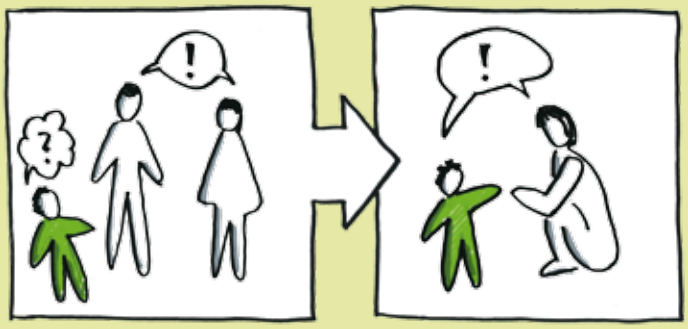
Hvordan lader jeres dagtilbud forskellige kulturer komme til udtryk?

Barndommen er i højere grad blevet institutionaliseret

Institutioner har fra de tidlige år i et barns liv overtaget en større del af ansvaret for børns omsorg, opvækst og læring. Det stiller krav til børn om at de kan fungere på institutionslivets betingelser og leve op til normerne for ønskværdig adfærd som fx at overholde regler, kontrollere følelser, være empatisk osv.

Hvilken adfærd har børnene i jeres dagtilbud i forhold til "det ønskværdige institutionsbarn"?

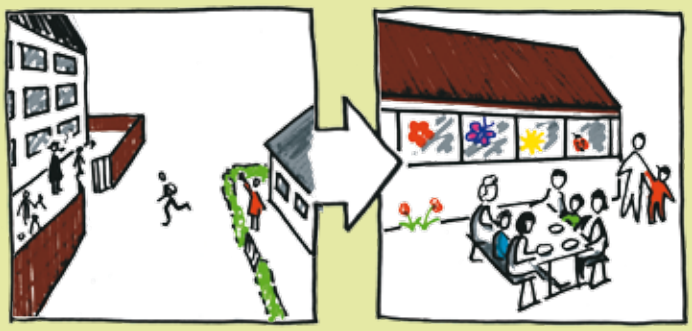




Børn har fået en stemme

Børn ses i dag som eksperter i deres eget liv. Med FN's børnekonvention som Danmark underskrev i 1991, har børn blandt andet fået ret til at få indflydelse på forhold der har betydning for deres liv, og at blive mødt med respekt for deres holdninger og væsen på lige fod med andre borgere.

Hvornår og hvordan inddrager I børns meninger når der skal tages beslutninger der vedrører deres liv?

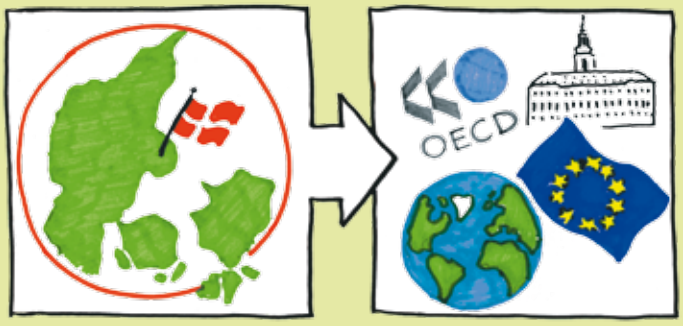


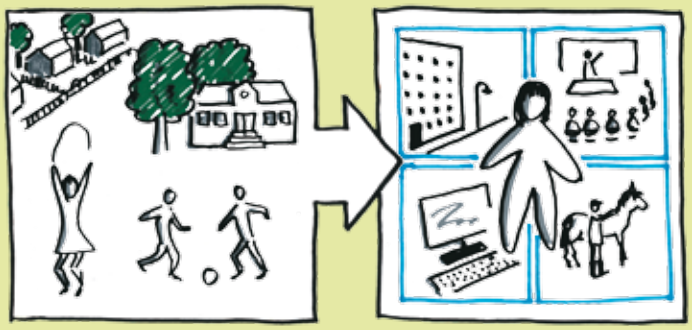
Uklare grænser mellem hjem og institution
Forældre inddrages i højere grad i dagtilbudslivet – fx har de ret til indflydelse gennem bestyrelsesarbejde, og de deltager i planlagte trivsels- og udviklingssamtaler om børnene. Bevægelsen går også den modsatte vej idet dagtilbud i højere grad griber ind i familiesfæren, fx når institutionen benytter sin unikke chance for at reagere på familier og børn der mistrives.

Hvilke muligheder og begrænsninger synes I der ligger i at grænserne mellem dagtilbud og hjem er blødt op?

Uddannelse er koblet til internationale aftaler og strategier
Politikker på dagtilbudsområdet er gået fra at være nationale til i højere grad at være koblet op på internationale aftaler om udvikling af dagtilbud. Fx sammenligner OECD kvalitet på tværs af landene. Den skandinaviske dagtilbudsmodel med fokus på læring og omsorg er et bæredygtigt forbillede men bliver også udfordret da der nu er fokus på hvor godt dagtilbuddene og børnene præsterer sammenlignet med andre.

Hvad betyder denne udvikling for børnene i jeres dagtilbud?



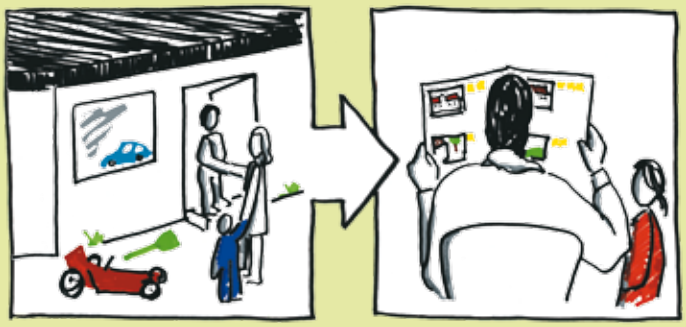


Barndommen er blevet mangekontekstuel
Børns liv udspiller sig i dag i mange forskellige kontekster – hjemme, i daginstitution, til fritidsaktiviteter osv. De fysiske omgivelser, de sociale samspil og betydningen af alder, køn, klasse, etnicitet og religion er forskellige i disse kontekster, men de danner alle baggrund for barnets erfaring, læring og udvikling.

Hvordan viser det sig i jeres hverdag i dagtilbuddet at barnet trækker på sine erfaringer fra alle disse kontekster?

Forbrugermentalitet
Forbrugermentaliteten slår igennem på flere måder. På individplan i dagtilbuddet markerer varer som legetøj, tøj, computerspil m.m. i dag en identitet der har betydning for barnets position blandt andre børn. På det institutionelle plan er forældre gennem det frie institutionsvalg kunder på et lærings- og udviklingsmarked hvor dagtilbuddet skal skille sig ud på en positiv måde for at blive valgt til.

Hvilken betydning har forbrugermentaliteten for jeres dagtilbud, og hvordan forholder I jer til det?



HER KAN DU LÆSE MERE

Skolverket (2010): **Perspektiv på barndom och barns lärande: En kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år.** Stockholm: Skolverket.

Tekst: Tine Rasch Andersen / Illustration: Jørgen Stamp

Vi lærer og leger når vi peger



Tablets og smartphones vinder ind overalt i disse år og medvirker til at udbrede digitaliseringen i stor stil. Norsk forskning viser at it-værktøjer i daginstitutionerne rummer et stort læringspotentiale, men undersøgelsen peger også på at pædagoger mangler kompetencer og viden om hvordan de skal forholde sig til de nye værktøjer.

Halfdan på halvandet sidder på sin fars arm i bussen. Foran ham hænger en reklameplakat med et forstørret skærmbillede fra en smartphone. Selvom Halfdan ikke har lært at tale endnu, begynder han straks at lave den karakteristiske glidende pegebevægelse med fingeren ud i luften i håbet om at billederne flytter sig, og noget sjovt begynder. Det har storesøster Alberte på fire nemlig vist ham mange gange. Hun har fri adgang til mor og fars telefoner og leger tit med apps.

For nogle er det måske overraskende at et barn der endnu ikke har lært at tale, intuitivt forstår brugen af den allernyeste og mest moderne form for teknik som i disse år revolutionerer verden. Men det



Tekst: Tine Rasch Andersen / Illustration: Jørgen Stamp



giver god mening at lige præcis børn er dygtige til at bruge touchscreen-teknologi, da den er baseret på læsningen af ikoner og ikke bogstaver.

Den 'smarte' revolution

Danmarks Statistik har for første gang i maj 2011 opgjort andelen af danske husholdninger der har en smartphone, og tallet er allerede oppe på 33 %. Når man samtidig ved at 97 % af alle hjem har en mobiltelefon, og at tre ud af fire telefoner der bliver solgt i dag, er smartphones, skal man ikke være matematiker for at kunne regne ud at en rivende udvikling er i gang. En udvikling som de fleste også kan iagttage med det blotte øje hver dag når folk i toget, på arbejdet eller ved middagsselskabet har pegefingeren fremme i de efterhånden velkendte tryk- og trækkebevægelser.

Der er altså ingen tvivl om at verden ændrer sig digitalt radikalt lige nu, og at børn såvel som voksne får smartphone-motorikken ind som en kognitiv bevægelse på indersiden af hjernebarken. Et af de spørgsmål det rejser, er hvordan dagsinstitutionerne forholder sig til denne udvikling.

Behov for flere digitale kompetencer

Norsk forskning viser at der er et stort læringspotentiale i brugen af it-værktøjer i daginstitutioner. Dels i forhold til konkrete færdigheder som sprogindlæring, motorik og sociale kompetencer, dels i form af generelle digitale kompetencer som børnene skal have tilegnet sig før eller siden. Så hvorfor ikke allerede i vuggestue og børnehave klæde dem på til den digitale hverdag der venter dem i skolen og videre i livet? For mange af dem bruger allerede disse 'gadgets' i fritiden uden for institutionen.

I danske daginstitutioner har …

… **72 %** stationære computere
… **58 %** mobiltelefoner
… **52 %** bærbare computere
… **26 %** digitale videokameraer
… **17 %** spillekonsoller såsom PlayStation, Xbox eller Wii
… **14 %** interaktive tavler
… **?? %** tablets og smartphones …

Kilde: Professionshøjskolen UCC's undersøgelse blandt kommunerne, "Digital kultur"

Vidste du at …

… planen er at alle landets pædagoguddannelser skal oprette digitale linjefag som skal ruste pædagogstuderende og pædagoger til at møde fremtidens generationer af børn i den digitale verden?

De norske pædagoger er bevidste om at de allerede bruger forskellige it-værktøjer i daginstitutionen – både i form af hardware som digitalkameraer og computere og i form af software som computerspil og internet. Pædagogerne er også klar over at værktøjerne er kommet for at blive, men de efterlyser flere digitale kompetencer i det pædagogiske arbejde så de kan reflektere mere kritisk og kompetent over brugen af dem.

"Hvis pædagogerne skal gå fra at være observatører af eksempelvis børnenes leg og interaktion ved computerskærmen til at være deltagere i den – enten som medspillere eller som pædagogiske indsparkere – kræver det et digitalt løft af fagligheden gennem efter- og videreuddannelse", siger den norske forsker Margrethe Jernes.

IPads på stuerne

I Børnehuset Brøndsted i Egedal Kommune har de netop indkøbt to iPads til deres vuggestue- og børnehavebørn. Leder Kim Byrding fortæller hvordan børnene har nemmere ved at bruge de nye tablet-maskiner frem for de traditionelle computere. Brugerfladen er nemlig mere intuitiv.

"De mange nye spil- og programapplikationer – de såkaldte apps – der bliver udviklet i de her år, er geniale pædagogiske redskaber. Det er derfor vi er interesserede i at have dem i institutionen", fortæller han og fortsætter:

"Børnene kan fx lære bogstaver og tal gennem dem, og så udvikler de ikke mindst børnenes digitale kompetencer så de er bedre klædt på når de møder op i skolen".

En del af livet

Kim Byrding understreger også at pædagogerne har været hurtige til at tage de nye tablets til sig fordi de faktisk er meget nemmere at gå til end traditionelle computere. De er ekstremt brugervenlige, og man kan ikke komme til at 'trykke forkert'. Tablets er også gode til at inddrage børnene mere i dokumentationsarbejdet i hverdagen – børnene kan fx være med til at lægge billeder som de selv har taget, op på hjemmesiden.

"Jeg er sikker på at vi vil komme til at se mange flere tablets i brug i daginstitutionerne bare i løbet af det nye år. Det er en pædagogisk gave som personalet skal tage til sig og dele med børnene," mener Kim Byrding. De digitale værktøjer er kommet for at blive og vil være en naturlig del af børnenes opvækst. Så pædagogerne kan lige så godt komme værktøjerne i møde. For børnene skal ikke længere bare lære at gå, tale og lege – nu skal de også lære (ved) at pege.

HER KAN DU LÆSE MERE

Jernes, M., Alvestad, M. og Sinnerud, M. (2010): **"'Er det bra eller?': Pedagogiske spenninger i møte med digitale verktøy i norske barnehager".** Nordisk Barnehageforskning, 3(3), 115-131.



Tekst: Rikke Wettendorff / Foto: Mette Bendixsen

Dagplejepædagogernes balancekunst

Kontrollant, sparringspartner og stedfortrædende leder. Landets dagplejepædagoger skal udfylde flere forskellige roller når de skal sikre at dagplejen lever op til de fastsatte love og regler. Og det er ikke uden udfordringer, viser en evaluering fra Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).



Vidste du at …

… mere end 60.000 børn hver dag bliver passet i dagplejen?

Farvestrålende opvasketabs i børnehøjde, et nyanlagt guldfiskebassin i haven og en kældertrappe uden afskærmning. Det går ikke i et dagplejehjem som skal være sikkert for børn at opholde sig i, og det er da også dagplejepædagogens opgave løbende at kontrollere at dagplejehjemmet lever op til de sikkerhedsmæssige krav der stilles, sådan at forældrene trygt kan sende deres børn i dagpleje. Men det er kun ét aspekt ved arbejdet som dagplejepædagog.

Kontrollant og sparringspartner

EVA's undersøgelse viser at dagplejepædagogerne i praksis varetager tre roller over for de dagplejere de fører tilsyn hos: rollen som kontrollant, rollen som faglig sparringspartner og rådgiver og rollen som stedfortrædende leder. Når dagplejepædagogen under tilsynsbesøget kigger under vasken for at se om der står farlige rengøringsmidler som børnene kan få fat i, indtager hun en helt anden rolle end når hun sætter sig ned og taler med dagplejeren om hvordan en bestemt problemstilling kan gribes an pædagogisk. Det stiller krav til både dagplejer og dagplejepædagog, fortæller specialkonsulent Nanna Lindeberg der har været projektleder for evalueringen.

"De forskellige roller er ikke nødvendigvis gensidigt udelukkende, men de kræver en høj grad af bevidsthed hos både dagplejere og dagplejepædagoger om hvad det er for en rolle der er i spil. Rollen som faglig sparringspartner og rådgiver kan kun bringes i spil hvis der er en gensidig tillid mellem dagplejer og dagplejepædagog, for det er jo her at dagplejeren skal turde sige at der er noget hun har brug for hjælp til. Omvendt virker kontrolrollen ikke i sig selv tillidsskabende, da dagplejepædagogen her skal tjekke at dagplejerens praksis og hjem lever op til de forskellige formelle krav," siger Nanna Lindeberg.

Stedfortrædende leder

At tilliden er en grundforudsætning for arbejdet som dagplejepædagog, bliver endnu tydeligere når man ser på rollen som stedfortrædende leder. Selv om dagplejepædagogen ikke har det formelle personaleansvar for dagplejeren, udgør hun bindeleddet til dagplejeorganisationen og bidrager til at understøtte dagplejerens udvikling og trivsel i jobbet, "og her kommer hun jo ofte tæt på dagplejeren," fortæller Nanna Lindeberg og fortsætter: "Det kan fx være at dagplejeren er ved at blive skilt. Det skal dagplejepædagogen kunne rumme så der også kommer fokus på dagplejeren som medarbejder."

Det er også i rollen som stedfortrædende leder at dagplejepædagogen skal håndtere fx samarbejdsproblemer mellem dagplejere i en legestuegruppe, og det kræver også et tillidsfuldt forhold til dagplejerne.

»De forskellige roller er ikke nødvendigvis gensidigt udelukkende, men de kræver en høj grad af bevidsthed hos både dagplejere og dagplejepædagoger om hvad det er for en rolle der er i spil.«

Den privatpraktiserende dagplejepædagog

Den spørgeskemaundersøgelse som blev gennemført i alle landets kommuner som led i evalueringen, viser at der i ganske mange kommuner er fastsat rammer for tilsynsarbejdet, men at der også er kommuner hvor det er op til dagplejepædagogerne selv at fastlægge rammerne.

"Her bliver dagplejepædagogerne nærmest privatpraktiserende," siger Nanna Lindeberg. "De planlægger og tilpasser selv deres tilsynsarbejde sådan at der fx bliver plads til de akutte tilsynsbesøg med fokus på faglig sparring."

Det kan have sine fordele at dagplejepædagogerne selv kan få det hele til at gå op, men det rummer også en risiko for at fx de uanmeldte kontrolbesøg nedtones når der er dagplejere der står med problemer de skal have hjælp til her og nu.

En fælles balance

Hvis balancen mellem de tre roller ikke er i orden, kan det med andre ord have betydning for dagplejepædagogens arbejde med at sikre og udvikle kvaliteten i dagplejen. Og den balance kan være svær at finde helt alene. Derfor er en af anbefalingerne i rapporten at kommunerne arbejder mere målrettet med at få skabt en god balance mellem de tre roller. Det kan fx ske ved at dagplejelederne tager initiativ til en mere tydelig forventningsafstemning omkring rammer og formål med tilsynet, både mellem leder og dagplejepædagoger og mellem dagplejepædagoger og dagplejere.

Evalueringen peger på at et sted at starte fx kan være at man ved de anmeldte tilsyn begynder at bruge dagsordener som både dagplejepædagog og dagplejer kan sætte punkter på, sådan at begge parter ved hvad der skal foregå, og hvad præmisserne for tilsynsbesøget er.

En anden måde at understøtte udviklingen af en god balance på er at gøre sparring mellem dagplejepædagoger til en naturlig del af tilsynsarbejdet.

"Det kan man fx gøre ved at lave team af dagplejepædagoger der tilsammen varetager tilsynet i et område og kan give sparring til hinanden og dermed kan hjælpe hinanden med at 'holde balancen," slutter Nanna Lindeberg.

HER KAN DU LÆSE MERE

Danmarks Evalueringsinstitut (2011): **Kvalitetsarbejde i dagplejen.**



Evalueringen bygger på en spørgeskemaundersøgelse blandt alle landets kommuner og interviews med dagtilbudschefer, dagplejeledere, dagplejepædagoger og dagplejere i fire casekommuner.

Tekst: Maria Holkenfeldt Behrendt



Børn skal både ses og høres

Engang skulle børn kun ses, men ikke høres. De tider er forbi – også når vi taler om forskning inden for børnehaveområdet. For nu bliver børneperspektivet inddraget i stor stil. En tendens der er kommet for at blive, mener en norsk professor. Også Danmarks Evalueringsinstitut har brugt børns perspektiver i et projekt om sprogvurdering.

I løbet af de sidste 10 år er der sket en stor udvikling når det handler om at inddrage børn i forskning. I 70'erne var det uhørt at inddrage dem direkte som medspillere i forskningsprojekter – man drømte ikke om at spørge en 5-årig hvordan han syntes det var at blive afleveret i børnehaven, ligesom man heller ikke brugte tid på at videoobservere børns legemønstre.

"På en måde er det jo indlysende at børn skal have en stemme i den forskning der handler om dem. Tidligere mente man bare ikke at børn i børnehavealderen kunne bidrage med noget af væsentlig værdi. Den opfattelse har vi jo heldigvis revideret. For selvfølgelig skal børn have lov til at tilkendegive deres mening om det der foregår i deres hverdag," siger nordmanden Thomas Moser der er professor i idrætsvidenskab ved Høgskolen i Vestfold og med i det forskerpanel der siden 2007 har vurderet den forskning Bakspejlet bygger på. Han gør selv brug af børneperspektiver i sin forskning, og er ikke i tvivl om at inddragelsen af børn som aktører i videnskab er en tendens der er kommet for at blive. Han fortsætter:

"Børnekonventionen har haft en vis betydning for at forskere er begyndt at inddrage børns stemme i langt højere grad end tidligere. Omvendt er børnekonventionen jo nok blevet til på baggrund af forskning der har vist at det har stor betydning netop at inddrage børns syn på fx deres liv i børnehaven."



Børn bidrager

Og børn kan vitterlig bidrage med noget. Thomas Moser kender til mange forskningsprojekter hvor børn både er blevet videoobserveret og interviewet og har deltaget i grafiske spørgeskemaundersøgelser.

"4-5-årige børn kan svare på og reflektere over ting som ikke umiddelbart kan aflæses af en voksen der står ved siden af. Det betyder også at vi får viden som vi ikke ellers ville have fået, når vi inddrager børnene," fortæller Thomas Moser. Han påpeger at vi på den måde kan ændre hverdagen for børnene mere hensigtsmæssigt end hvis vi ikke inddrog dem i forskningen. Det nikker specialkonsulent fra Danmarks Evalueringsinstitut Nanna Høygaard Lindeberg genkendende til. Hun og kollegaen Nanna Pagaard har i et pilotprojekt inddraget treårige børns perspektiver på sprogvurderinger i børnehaven.

»Nogle børn misforstod nogle af spørgsmålene og troede at de skulle svare på noget andet, og andre børn blev trætte af selve situationen og prøvede derfor at starte en helt anden samtale eller leg.«

Pædagogisk krævende

EVA vil gerne leve op til FN's børnekonvention og inddrage børns meninger i beslutninger og forhold der vedrører deres liv. I forbindelse med indførelsen af sprogvurderinger af treårige var der en del debat om hvordan børn ville opleve det at blive sprogvurderet. Blandt andet derfor valgte EVA at søge at afdække børnenes perspektiv på sprogvurderingssituationen i forbindelse med et større projekt om sprogvurderinger og opfølgende sprogindsatser. Konklusionen var at børn oplever sprogvurderingssituationen meget forskelligt.

"Vi så fx at når børnene indimellem ikke fik givet pædagogerne det korrekte svar, behøvede det ikke at skyldes at de ikke kunne besvare pædagogens spørgsmål. Nogle børn misforstod nogle af spørgsmålene og troede at de skulle svare på noget andet, og andre børn blev trætte af selve situationen og prøvede derfor at starte en helt anden samtale eller leg," fortæller Nanna Høygaard Lindeberg. Nanna Pagaard supplerer:

"Børnenes reaktioner og dermed svar påvirkes både af hvilke typer spørgsmål de skal besvare, og af pædagogens tilgang til barnet. Børn er jo forskellige, så ét barn kan have det fint med at deltage i en sprogvurdering der bliver fulgt helt skematisk, mens et andet barn kan have behov for at pædagogen træder lidt uden for rammerne for at gøre barnet trygt. Det kræver et stort overblik af de pædagoger der skal sprogvurdere."



Video gav mest

Nanna Pagaard og Nanna Høygaard Lindeberg anvendte både interview, videoobservation og spørgeskemaundersøgelser i deres projekt. Og i den afgrænsede situation som en sprogvurdering er, gav videoobservationerne uden tvivl mest.

"Her kunne vi se og gense en masse detaljer, fx kropssprog og gestik, som vi ikke fik frem via spørgeskemaerne. Derudover fik vi direkte adgang til den situation vi gerne ville undersøge, i modsætning til i interviewene hvor det var for stor en udfordring for børnene at udtale sig om sprogvurderingen efter at den var afsluttet," fortæller de. Og begge konsulenter har også oplevet hvor illustrativt det er for de pædagoger der sprogvurderer, at se hvordan børnene og den deltagende sprogvurderingspædagog interagerer.

Det er første gang EVA har inddraget børnenes perspektiv i sine undersøgelser på dagtilbudsområdet. Men det er helt sikkert ikke sidste, vurderer konsulenterne.

"Vi vil i de kommende år inddrage børnenes perspektiv i andre af vores undersøgelser efter at have afprøvet metoderne. For det giver god og vigtig viden at inddrage børn i forskning og evaluering," afslutter Nanna Pagaard.

HER KAN DU LÆSE MERE

Danmarks Evalueringsinstitut (2010): **Børns perspektiver på sprogvurderinger i daginstitutioner.**

Tekst: Maria Holkenfeldt Behrendt

Det gav børneperspektivet os

Det er blevet mere og mere populært at inddrage børns perspektiver i forskningsøjemed. Danmarks Evalueringsinstitut har spurgt en række af de skandinaviske forskere der har inddraget børnene i deres projekter i år, hvad de fik ud af det.

Anette Hellman: Køn

Hvorfor valgte du at inddrage børnenes perspektiv i din forskning?
"Jeg har altid – både som forsker og tidligere børnehaveklasselærer – interesseret mig for børns synspunkter. Mit projekt handlede overordnet om hvordan børn 'gør' køn. Det er umuligt at forstå uden også at inddrage børnenes perspektiv."

Var der noget der overraskede dig ved at få børnenes perspektiv på din tese?
"Det overraskede mig at børnehaveklassebørnene konstant forhandlede om køn, og at de 3-4-årige anvendte markører som farve og frisure for kønsforskelle."

Hvad fik du at vide som du ikke ville have vidst hvis du havde undladt at inddrage børnene?
"Jeg fik et betydeligt mere nuanceret billede af hvordan køn 'gøres', ved at børnene deltog. Jeg beskriver hvordan normer om pigethed og drengethed 'gøres' af piger, drenge og pædagoger, og i det ligger både hvordan normer reproduceres, og hvordan de udfordres – også af børnene selv."

HER KAN DU LÆSE MERE
Hellman, A. (2010): "Kan Batman vara rosa?: Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola".



Mai Brit Helgesen: Mobning

Hvorfor valgte du at inddrage børnenes perspektiv i din forskning?
"Min udfordring var at finde ud af hvordan mobning foregår blandt børn. Interview var ikke aktuelt fordi børn kun i lille udstrækning er i stand til at verbalisere krænkende handlinger. Derfor valgte jeg observation som metode. Det gav mig mulighed for at se hvad der sker, og i hvilke kontekster det sker. Men det er vigtigt at være klar over at metoden ikke gav mig adgang til børnenes perspektiv fordi observation er beskrivelse og tolkning af hvad jeg så."

Var der noget der overraskede dig ved at få børnenes perspektiv på din tese?
"Det overraskende var at opdage hvor intrigante og manipulerende små børn kan være."

Hvad fik du at vide som du ikke ville have vidst hvis du havde undladt at inddrage børnene?
"Jeg havde ikke opdaget hvordan børn kan krænke hinanden, og at de er udspekulerede nok til at finde metoder som kan skjule deres handlinger."

HER KAN DU LÆSE MERE
Helgesen, M.B. (2010): "Relasjonell mobbing blant jenter i barnehagen" og artiklen "Når småbørn mobber" på side 38.





Torgeir Alvestad: Forhandlinger

Hvorfor valgte du at inddrage børnenes perspektiv i din forskning?
"Jeg valgte at inddrage børnene for at få deres perspektiv på børns forhandlinger i en kammerat-kultur."

Var der noget der overraskede dig ved at få børnenes perspektiv på din tese?
"Der var meget der overraskede mig, blandt andet at børn bruger mange forskellige strategier – både hensigtsmæssige og uhensigtsmæssige – og gør sig forskellige erfaringer når de bruger dem. De erfaringer de gør sig med strategierne, ligger til grund for nye strategier i forhold til relationer og leg."

Hvad fik du at vide som du ikke ville have vidst hvis du havde undladt at inddrage børnene?
"Min undersøgelse kunne ikke have vist det samme hvis ikke børnene havde deltaget. Det ville ikke give det samme at spørge pædagogerne."

HER KAN DU LÆSE MERE
Alvestad, T. (2010): "Barnehagens relasjonelle verden: Små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger".

Ellen Beate Hansen: Farlig leg

Hvorfor valgte du at inddrage børnenes perspektiv i din forskning?
"Der var skrevet og ytret meget om børns risikotagning i leg, men børns perspektiv på det tema manglede da jeg begyndte mit forskningsarbejde. Det var derfor vigtigt for mig at få børns perspektiv på dette for at forstå fænomenet risikofyldt leg bedre og ikke mindst at vurdere hvad det er ved denne leg som tiltrækker børnene."

Var der noget der overraskede dig ved at få børnenes perspektiv på din tese?
"Det overraskede mig hvor tydelige og klare børn er i deres beskrivelser af hvorfor de kan lide denne type leg, og hvordan de på en så god og fornøjelig måde satte ord på de kropslige følelser de intenst oplevede når de valgte at møde det ukendte og usikre i legen. Det overraskede mig også hvor tydeligt de beskrev at de oplevede ambivalente følelser i risikofyldt leg – det at de følte både ekstase og frygt samtidig i én og samme situation."

Hvad fik du at vide som du ikke ville have vidst hvis du havde undladt at inddrage børnene?
"Jeg ville ikke have fået børns egne fortællinger om hvordan de oplever at engagere sig i risikofyldt leg, og heller ikke hvad der motiverer dem til at lave den leg; at følelsen af at balancere på grænsen mellem ekstase og frygt var den oplevelse de søgte så aktivt. Dette er oplevelser som kun kan beskrives af dem som faktisk oplever dem, og det er vanskeligt for observerende voksne at sætte sig ind i den fundamentalt kropslige oplevelse."

HER KAN DU LÆSE MERE
Sandseter, E.B.H. (2010): "'It tickles in my tummy': Understanding children's risk-taking in play through Reversal Theory" og artiklen "Farlig leg er bare sjovere" på side 16.



Tekst: Helene Brochmann / Illustration: BGRAPHIC

Giver voksenstyring læring?

Nogle gange vil man som pædagog have børnene til at løse en bestemt opgave eller gøre tingene på en bestemt måde. Men hvad betyder det for børnenes erfaringer og deres læring at den voksne styrer aktiviteten i detaljer, og hvad kan pædagogen gøre hvis børnenes engagement daler? Det har forskeren Lone Svinth sat sig for at undersøge.

En gruppe børn har været på skovtur. Dagen efter vil pædagogen gerne dokumentere skovturen sammen med børnene ved at sætte billeder og børnenes egne historier fra skovturen op på et stort stykke pap. Hun og seks børn sidder rundt om et bord, og hun beder to børn ad gangen om at fortælle om deres oplevelser ud fra billederne fra turen, mens de andre bliver bedt om at sidde stille og lytte. Efter tur stiller pædagogen børnene nogle meget specifikke spørgsmål, og hun skriver børnenes svar ned på et stykke papir. Da hun samtidig er optaget af at de øvrige børn forholder sig tavse og i ro, er det vanskeligt for hende at lytte til børnenes svar og få en samtale til at flyde. Når børnene prøver at gøre noget på en anden måde end hun har tænkt, bliver de venligt korrigeret – hun vil gerne holde fast i målet med opgaven og de underliggende processer. På et tidspunkt vil hun gerne have børnene til selv at genskrive deres historie ved at efterligne det hun har skrevet, men især de første to børn reagerer med usikkerhed og modstand.

En halv time senere, da skriveopgaven er løst af børnene på forskellig vis, bliver voksenstyringen blødt meget op, og børnene og pædagogen er nu i gang med at tegne, klippe og klistre billeder op på store stykker karton. Der tales både om skovturen og andre ting, og stemningen har generelt fået et løft. To drenge er dog ved at miste interessen, men de får ikke lov





»Engagement er en vigtig katalysator for børns læring, men i iveren efter at designe læringssituationer i daginstitutioner, kan vi godt komme til helt at overse at børnenes engagement udvikles fra øjeblik til øjeblik og derfor hverken kan detailplanlægges eller styres stramt af en voksen.«

Ph.d.-stipendiat Lone Svinth

til at forlade aktiviteten da de spørger. Til gengæld begynder først den ene og dernæst den anden dreng at glide ned på gulvet for kort tid efter at klatre op på deres taburetter igen. Drengene har det sjovt, og de gentager deres lille øvelse adskillige gange de næste par minutter. Pædagogen lader dem gøre det og snakker lidt med dem indimellem. Efter nogle minutter lægger hun deres karton ned på gulvet og opfordrer dem til at færdiggøre tegningen dér. Drengene lægger sig på gulvet, de er igen engageret i aktiviteten.

På hvilken måde skal børnene deltage?

De to situationer er optaget på video af ph.d.-stipendiat Lone Svinth der forsker i hvordan pædagogiske processer kan fremme eller hæmme børnenes muligheder for læring. I den første situation er der tale om en *formbunden*, *voksenstyret* og *rammesat* aktivitet hvor det er pædagogens intentioner og mål der er styrende. I den anden situation er rammesætningen svagere, og børnene får mulighed for at deltage på flere forskellige måder og er i højere grad med til at forme aktiviteten. Pædagogen bruger her mindre energi og opmærksomhed på at få børnene til at gøre noget bestemt og får dermed større overskud til at være nærværende for alle børnene.

Engagement katalysator for læring

Lone Svinth konkluderer ud fra sine videoobservationer at en stram voksenstyring af den pædagogiske aktivitet kan spænde ben for børnenes engagement og i sidste ende medføre at aktivitetens læringspotentiale reduceres ganske betragteligt.

"Engagement er en vigtig katalysator for børns læring, men i iveren efter at designe læringssituationer i daginstitutioner, kan vi godt komme til helt at overse at børnenes engagement udvikles fra øjeblik til øjeblik og derfor hverken kan detailplanlægges eller styres stramt af en voksen," forklarer Lone Svinth og uddyber: "Hvis pædagogiske aktiviteter skal indeholde rige læringsmuligheder for børnene, er det vigtigt at aktiviteterne er meningsfulde for børnene. De pædagogiske målsætninger skal således balanceres og justeres i forhold til børnenes interesser og erfaringer ved fx at tillade at børnene er aktive medskabere af aktiviteterne."

Større eller mindre pædagogisk kontrol

For at kunne tale om hvordan en pædagogisk aktivitet er tilrettelagt, bruger Lone Svinth den engelske sociolog Basil Bernsteins begreb *rammesætning* der beskriver i hvor høj grad pædagogen har kontrol over kommunikationen undervejs. Hun forklarer: "En stærk rammesætning betyder at pædagogen har kontrol over hvordan der kommunikeres, hvilken rækkefølge man gør tingene i, tempoet man har, og hvad der defineres som relevant. Mens en svag rammesætning betyder at barnet er mere med til at bestemme hvad der bliver snakket om, og hvad det kan og må gøre i situationen."

Lone Svinths fokus på pædagogisk styring af en aktivitet er blandt andet inspireret af den svenske professor Ingrid Pramling Samuelsson. Hun skelner mellem tre former for samspil mellem børn og voksne i en daginstitution. Hun taler om et "eksplorativt samspil," et "fortællende samspil" og et "formbundet samspil". Det ekspolorative samspil er kendetegnet ved åbenhed og undersøgelse hvor der er plads til barnets kreativitet, fantasi og kontrol. I det fortællende samspil skaber man meningsbærende verdener i fælles fortællinger med børnene. I det formbundne samspil derimod, er det pædagogens intentioner og opgaven der er styrende.

Diskuter jeres processer

"Det første videoklip illustrerer meget fint det *formbundne samspil*. Pædagogen vil gerne have børnene til at tale og skrive noget bestemt på en bestemt måde fordi hun har et bestemt resultat af aktiviteten i tankerne. Det andet videoklip hvor børnene glider ned på gulvet, er et eksempel på et mere *eksplorativt samspil* hvor rammen om aktiviteten er løsere fordi pædagogen stiller sig åben for børnenes bidrag og forskellige måder at deltage på. Det jeg kan se, er at børnene er meget mere engagerede og aktivt medvirkende i det andet klip, og det understøtter deres læringserfaringer i aktiviteten."

"Jeg ønsker med min forskning at vise hvor komplicerede pædagogiske processer er ved at følge dem fra øjeblik til øjeblik i pædagogiske aktiviteter. Jeg oplever at vigtigheden af at diskutere og udvikle disse processer undervurderes i det daglige pædagogiske arbejde," siger hun og slutter: "Min undersøgelse viser blandt andet at de målsætninger og intentioner pædagogen har med en aktivitet, ikke nødvendigvis afspejler det der sker mellem barn og pædagog i en aktivitet. Sagt på en anden måde – dér hvor pædagogen har sat sig et meget snævert mål for en aktivitet med børnene, er ikke nødvendigvis dér hvor børnene får det største læringsudbytte."

Gå på opdagelse i din pædagogik

De fleste børn er nysgerrige. De spørger om mange ting og kan gå op i et emne med liv og sjæl. De er topmotiverede for at vide mere, lære mere. Når pædagogiske aktiviteter tager udgangspunkt i hvad børnene interesserer sig for, bliver det potentielle læringsudbytte større. Forskningen i denne artikel peger også på at børnene får mere ud af en aktivitet når de selv er med til at forme den.

Når du ser tilbage på den uge der er gået, hvordan har du så arbejdet med læring?

- Hvornår har du givet børn et svar på noget de var nysgerrige på, ud fra den viden du havde i forvejen?
- Hvornår har du undersøgt det fænomen barnet har været nysgerrigt på, for eller sammen med barnet?
- Hvornår har du hjulpet barnet til at lave sin egen undersøgelse af fænomenet?

Vil du arbejde mere med at øge refleksion og læring, så se modellen "at lære at lære" på www.eva.dk

HER KAN DU LÆSE MERE

Svinth, L. (2010): **"Børns deltagelse i pædagogiske aktiviteter: Hverdagslivets læringsmuligheder i en børnehave".** Pædagogisk psykologisk tidsskrift, 47(2), 149-164.



Tekst: Tine Rasch Andersen

Når småbørn mobber

Ny forskning sætter fokus på mobning blandt helt små piger i børnehaven og punkterer myten om uskyldsrene 'englepiger'. Hvor fysisk mobning blandt drenge er nem nok at få øje på, er relationel mobning i pigegrupper mere skjult for det voksne blik.



Mia, Amal og Kristina leger i hyggekrogen. Clara kommer og spørger om hun må være med. Mia hvisker noget til Kristina, og Kristina siger til Clara: "Du må ikke være med; vi vil kun lege tre." De tre piger leger videre, og Clara sidder betuttet lidt derfra og leger alene før hun går ind på stuen til pædagogerne og de andre børn.

Eksemplet illustrerer det fænomen den norske forsker i pædagogik, Mai Brit Helgesen, kalder for relationel mobning. Hvor drenge typisk mobber fysisk ved at slå, sparke og skubbe, opstår relationel mobning oftest i pigegrupper. Den udtrykkes gennem leg og er meget mere indirekte og svær at få øje på fordi den ligger implicit i de normer børnene følger i forhold til at lukke hinanden ind i og ude af leg og fællesskaber.

Hvad er mobning?

Mobning er et komplekst fænomen som først opstod som begreb i 1970'erne. Inden da italesatte man det blot som 'leg', 'dril' eller 'sådan er børn' hvis noget negativt udspillede sig i en børnegruppe. Siden er mobbeforskningen gået fra at forstå mobning som et karaktertræk hos mobber og mobbeoffer, til at forstå mobning som et relationelt fænomen der udspiller sig i børns forhold til hinanden. Mai Brit Helgesen kalder det også destruktivt samspil.

"Det er en magtkamp der foregår mellem børnene, selvom vi ikke er vant til at tænke sådan om små børn. De kæmper for deres sociale position i gruppen, og derfor er de delvist klar over at de udøver krænkende handlinger over for andre. Men de er måske ikke bevidste om de fulde konsekvenser af det," siger Mai Brit Helgesen.

Tager man eksemplet fra før, ved Mia, Amal og Kristina sandsynligvis godt at Clara er ked af ikke at måtte være med, men det tæller ikke så meget som den oplevelse de får af selv at høre til i et fællesskab som andre ikke er en del af.

Ikke bare englebørn

Der er først tale om mobning hvis Clara systematisk udelukkes fra de andre pigers leg. For at noget skal forstås

Vidste du at ...

... mobning blandt småbørn er ret udbredt? Kvantitative undersøgelser viser at 10-20 % af alle børn i Norge bliver mobbet i børnehaven. Det svarer til ét eller to børn på hver stue. I Canada er tallet 28 %, og i Schweiz er det helt oppe på 37 %.



som mobning og ikke blot enkeltstående forekomster af drilleri eller almindeligt socialt samspil, skal det nemlig foregå systematisk over tid, og den mobbede skal være ude af stand til at forsvare sig over for mobningen. Mai Brit Helgesen iagttog en børnegruppe bestående af fire fireårige piger gennem to måneder hver dag fra kl. 8 til kl. 12 og fandt klare eksempler på relationel mobning blandt de helt små piger. Pigerne udelukkede eller bagtalte hinanden, eller de manipulerede med legereglerne for selv at komme til at bestemme.

"Vi bliver nødt til at gå bort fra en opfattelse af små piger som uskyldige og 'naturlige' englebørn – at de ikke er socialiserede nok eller har sprog nok til at kunne mobbe. Børn er kompetente, og pigerne ved i et vist omfang hvad de gør når de sætter gang i de destruktive samspil. De afprøver forskellige sociale spilleregler, og det skal de voksne hjælpe dem med sådan at børnene finder sunde måder at være sammen på. Når børn mobber, er det derfor de voksnes ansvar," slår Mai Brit Helgesen fast.

De voksnes ansvar

Mai Brit Helgesen understreger at man ikke skal gå ind og fastlåse mobbeproblemet som et karaktertræk hos det enkelte barn der måske synes at styre mobningen. Man skal huske at mobningen altid udspiller sig som et destruktivt samspil mellem flere børn, og derfor må alle børnene konfronteres af de voksne.

"Man må hjælpe børnene til at sige til og fra når destruktive samspil udfolder sig, så de får erfaringer med hvordan konstruktive samspil gør hverdagen tryggere for alle børn," siger Mai Brit Helgesen.

Helt afgørende er det altså at de voksne – pædagoger som forældre – er bevidste om og opmærksomme på at problemet findes.

"Legen ses ofte – både af børn og voksne – som et frirum der er børnenes verden, og hvor de voksne ikke hører hjemme. Derfor bliver legen en social arena for mobning," forklarer Mai Brit Helgesen. Hun understreger at de voksne altså bør være endnu mere opmærksomme på vigtigheden af at observere samspillene i legerelationerne for at opdage og forebygge eventuel mobning, samtidig med at de selvfølgelig skal lade børnene lege selv. Det er kun når legene udvikler sig til destruktive samspil at pædagogerne skal være klar til at gribe ind og lære børnene at finde bedre måder at være sammen på.

Større opmærksomhed påkrævet

Man har været vant til at tale om mobning i skolen, og det er i de senere år også blevet legitimt at tale om mobning blandt voksne på arbejdspladsen. Nu skal man altså også til at italesætte mobning som et problem blandt helt små børn i børnehaven. "Det er vigtigt – for man ved at mobbeproblematikken ofte er størst i de tidlige år i folkeskolen," siger Mai Brit Helgesen og slutter: "Var børnene klædt bedre på fra børnehaven til at håndtere disse udfordringer, ville problemet forhåbentlig også blive mindre i skolen og senere i livet. Børnene skal simpelthen så tidligt som muligt hjælpes med at udvikle konstruktive samspil."

Tekst: Tine Rasch Andersen

Børn kravler op og ned ad den sociale rangstige

To studier viser samstemmende at børns relationer forandrer sig alt efter hvilken kontekst børnene befinder sig i. Er man mindre populær i én kontekst, kan man godt få større social succes og anerkendelse i en anden. Studierne er også eksempler på hvordan man kan blive bedre til at iagttage børns relationer.

Når børn leger, indtager de forskellige positioner og roller alt efter hvem de leger med. Det ved de fleste praktikere godt. Alligevel kan man måske have en tendens til at klassificere nogle børn som mere 'populære' end andre. Det sidste skal man passe på med, viser to forskellige observationsstudier af børns relationer: Børn som er 'populære' i én legekontekst, er det nemlig ikke nødvendigvis i en anden og vice versa. Men studierne underbygger den første antagelse – at børns relationer ændrer sig alt efter konteksten de indgår i. Børnenes sociale positioner er nemlig hele tiden til forhandling.

Iagttag børns relationer

Det ene studie fra Norge har brugt videooptagelser til at observere børns interaktion i vuggestue og børnehave og fundet en metode til at afdække deres sociale status i institutionen. Forskerne holdt øje med tre faktorer: hvor længe barnet opholder sig i en social arena, hvor mange andre børn det er sammen med, og hvor mange gange barnet får positive eller negative henvendelser fra andre børn.

De mindre børn er typisk sammen i lidt større grupper i længere tid ad gangen, mens de store børn typisk er sammen i mindre grupper og får flere positive henvendelser fra andre børn. De store børn har altså tendens til at være mere 'populære' hvilket ikke er så overraskende deres udvikling og kompetencer taget i betragtning.

Samtidig viser studiet at børn som får mange positive henvendelser fra andre børn over en dag, ikke nødvendigvis får få negative, og omvendt også at de som får mange negative henvendelser, ikke nødvendigvis får få positive. Man kunne måske have troet at dem med megen positiv respons havde tilsvarende lav negativ respons, men det er ikke tilfældet. Studiet viser altså at børn som er 'populære' i én social kontekst, ikke nødvendigvis er det i en anden, og at alder spiller en rolle for populariteten.

Legeerfaring, alder og kompetencer

De norske forskningsresultater understøttes af et svensk observationsstudie af børns positioneringer i daginstitutionen. Det svenske studie fastslår også at barnets popularitet eller sociale status varierer alt efter den specifikke kontekst som barnet befinder sig i, og uddyber ved at forklare at det afhænger af tre faktorer: Graden af etablerede relationer der handler om de børn barnet har legeerfaringer med; alder som handler om at have en passende alder i den pågældende kontekst samt særlige kompetencer som går ud på at være god til noget bestemt i den rette situation. Selvom alle børn kan være populære såvel som upopulære i forskellige kontekster, er der alligevel nogle børn der har bedre adgang til at gøre sig populære. Hvis man har særlige kompetencer, fx ved at være god til et computerspil, får man måske også flere etablerede relationer idet man tit leger med nogle bestemte børn ved computeren. Dermed er man på nogle parametre 'godt stillet' i forhold til at kunne have held med sine sociale positioneringer og dermed til at kunne kravle op ad den sociale rangstige.

Dynamisk perspektiv på mobning

Lektor Mai Brit Helgesen der har forsket i mobning, finder disse resultater interessante i forhold til at kaste lys over en negativ variant af børns relationer – mobning. Med visheden om at ét barn ikke altid er populært og et andet barn altid upopulært, kan det blive nemmere at anlægge et mere dynamisk syn på en mobbeproblematik. Marie fra Bøllestuen har altså ikke bare en bestemt social position i børnehaven; hun får og tager nogle sociale positioneringer alt efter om hun leger med nogle hun kender, nogle der er yngre eller ældre end hende, eller nogle der kan noget andet end hun kan. "Denne foranderlige forståelse af børns sociale relationer kan forhåbentlig være med til at give et mere dynamisk perspektiv på en negativ mobberelation," siger Mai Brit Helgesen.

Men hvordan håndterer man det så i praksis? "Hvis mobberelationer opstår hvor børn systematisk indgår i destruktive samspil, kan man prøve at se på interaktionsmønstrene hos børnene – hvem deltager, hvor længe står det på, og hvordan er den positive og negative respons fordelt?," forklarer Mai Brit Helgesen og fortsætter: "Man kan så grave dybere i relationerne og tage de tre faktorer legeerfaring, alder og kompetencer i betragtning. Kan man med dem for øje 'justere' på konteksten så man giver børnene mulighed for at få en anden social status? Så vil man måske have fundet en vej til at ændre de destruktive samspil til konstruktive legerelationer."



HER KAN DU LÆSE MERE

Helgesen, M.B. 2010: **Relasjonell mobbing blant jenter i barnehagen.** Høgskolen i Finnmark.

Skånfors, L. (2010): **"Tokens, peer context and mobility in preschool children's positioning work".** Nordisk Barnehage-forskning, 3 (2), 41-52.

Martinsen H., Nærland, T. og Vereijken, B. (2010): **"Observation-based descriptions of social status in the pre-school"**, in Early Child Development and Care, 180 (9), 1231-1241.

DET FORSKERNE KIGGER PÅ NÅR DE VIL IAGTTAGE BØRNS RELATIONER FOR AT IDENTIFICERE MOBNING, ER ...

... hvor længe barnet opholder sig i en social arena

... hvor mange andre børn det interagerer med

... hvor mange henholdsvis positive og negative henvendelser det får fra andre børn

... om barnet leger med nogen det kender godt eller mindre godt

... om barnet har en passende alder til den legekontekst det indgår i

... om barnet har eller mangler nogle særlige kompetencer i den pågældende legesituation.

Tekst: Pia Vinther Dyrby





Legepladsen er ikke nok

Turen på legepladsen eller i skoven kan ikke stå alene hvis man vil nå de stillesiddende børn. Pædagogernes indsats spiller derfor en central rolle i forhold til at løfte børnenes fysiske aktivitetsniveau.

To nye undersøgelser fra Norge viser at der er store forskelle i børns aktivitetsniveau. Nogle børn har et mere end dobbelt så højt aktivitetsniveau som andre – og det næsten uafhængigt af hvilket miljø de befinder sig i. Så hvis du som pædagog skal have børn til at bevæge sig mere, er det ikke nødvendigvis nok bare at sende dem på legepladsen eller tage en tur i skoven. Det kræver mere end det.

Børn med bevægelsesmåler

Begge undersøgelser har målt børns fysiske aktivitetsniveau med et såkaldt accelerometer – et lille måleinstrument der bliver fæstnet i et bælte om livet på hvert enkelt barn så det ikke forstyrrer børnenes leg. I den ene undersøgelse deltog 16 børn i alderen 3-5 år, mens 10 børn i femårsalderen deltog i den anden.

Forskelle på børns aktivitetsniveau

Forskerne Rune Storli og Trond Løge Hagen fulgte de 16 børn i et afgrænset tidsrum på tre forskellige dage – to af dagene på en legeplads og en dag i skoven. Det viste sig at de børn der var aktive én dag, også var aktive de andre dage undersøgelsen stod på, og ligeledes at de børn der havde et lavt aktivitetsniveau den ene dag, også havde det de andre dage. Børnene så altså ud til at have samme aktivitetsniveau uafhængigt af miljøet.

Ikke alle børn bevæger sig nok

Helsedirektoratet i Norge anbefaler at børn bevæger sig 60 min. med moderat til høj intensitet dagligt. Men ifølge en undersøgelse af Rune Giske, Magrethe Tjensvoll og Sindre M. Dyrstad er det langtfra alle børn der bevæger sig nok. I undersøgelsen får 10 børn målt deres aktivitetsniveau over en uge i det tidsrum de er i børnehaven. Kun fem ud af de ti børn når op på det anbefalede aktivitetsniveau. I gennemsnit har børnene et aktivitetsniveau med moderat eller høj intensitet på 56 min. pr. dag, mens de i gennemsnit er helt inaktive i 3,6 timer om dagen. Der er dog variation børnene imellem, som eksempelvis et barn i undersøgelsen der kun er fysisk aktivt i 27 min. om dagen.

Lige meget hvor man leger?

Hvor meget børnene bevæger sig, afhænger af hvor legen foregår. Giske, Tjensvoll og Dyrstads undersøgelse viser, måske ikke overraskende, at børn har et højere niveau af fysisk aktivitet udendørs end indendørs. Faktisk var det gennemsnitlige fysiske aktivitetsniveau 88 % højere under udelegen end under indelegen, bortset fra når legen foregik i en gymnastiksal hvor der var samme fysiske aktivitetsniveau som under udeleg. Så selv om legepladsen ikke i sig selv er nok for alle børn, så er det altså ikke lige meget hvor legen foregår.

Gåturen løfter aktivitetsniveauet

Gåturen til og fra en aktivitet uden for institutionen er også et væsentligt bidrag

til den fysiske aktivitet hos de børn der er mest inaktive. Hvis turdagen går til et område nær børnehaven, er det ifølge Giske, Tjensvoll og Dyrstad vigtigt at tilrettelægge aktiviteter på stedet for at børnene får bevæget sig. Storli og Hagen gør opmærksom på at man ved at indlægge mere transporttid i turdagen, kan løfte nogle børns fysiske aktivitetsniveau, men at man samtidig vil kunne hæmme aktivitetsniveauet hos de børn der er mest aktive. Det er derfor vigtigt at overveje på hvilken måde den fysiske aktivitet tilrettelægges.

Den pædagogiske indsats er vigtig

Pædagogens faglige engagement og aktivitetsrepertoire er afgørende forudsætninger for at kunne virke inspirerende på de børn der har det laveste aktivitetsniveau. Når det ikke i sig selv er nok at være på legepladsen eller på tur, er det fordi der netop er store individuelle forskelle på børnenes aktivitetsniveau. Giske, Tjensvoll og Dyrstad vurderer at de børn som er mindst aktive i den tid de er i børnehave, også er mindst aktive uden for børnehaven. Og derfor spiller pædagogernes indsats for bevægelse en væsentlig rolle for børnenes sundhed. Samtidig påpeger Storli og Hagen at pædagogerne ikke må stirre sig blind på aktivitetsniveauet i sig selv, da det er naturligt at man ikke bevæger sig lige så hurtigt hvis man færdes i krævende terræn rent motorisk. Pædagogen må også kigge på bevægelseskvaliteten som fx udvikling af balance og koordination og ikke konditionen alene. Derfor er den vigtigste læring man som pædagog kan drage af de norske undersøgelser, at man må se på det enkelte barn og individuelt tilrettelægge og inspirere til fysisk aktivitet.

HER KAN DU LÆSE MERE

Giske, R., Tjensvoll, M. og Dyrstad, S.M. (2010): **"Fysisk aktivitet i barnehagen: Et casestudium av daglig fysisk aktivitet i en avdeling med 5-åringer".**

Storli, R. og Hagen, T.L. (2010): **"Affordances in outdoor environments and children's physically active play in pre-school".**

Vidste du at …

… Sundhedsstyrelsen i Danmark anbefaler at alle børn bevæger sig 60 min. om dagen med moderat intensitet, og at de to gange om ugen bevæger sig 20-30 min. med høj intensitet?



Gode ideer til lege

Haletagfat

Alle børn får en hale i bukselinningen, og legen går ud på at fange hinandens haler. Halen kan fx være en klud. I vuggestuen er det en voksen der fanger børnenes haler, mens en anden voksen uddeler nye haler til dem der har fået taget deres.

Memory-spil på gulvet

Alle kender memory-spil hvor to ens billeder skal vendes for at få et stik. I stedet for at spillerne sidder ved et bord og spiller, placeres billederne under nogle kegler. Børnene står bag en linje og løber på skift hen og vender billedet under en kegle. Spillet efterligner andre memory-spil, men spilles på gulv både ude og inde.

Finde guld

"Guldstykker" som fx tennisbolde gemmes rundt omkring på legepladsen. Der placeres en skattekiste et sted der er tilgængeligt for alle. Legen går ud på at finde guldet og samle det i skattekisten. Der må kun hentes et stykke guld ad gangen. Legen slutter når alt guldet er samlet sammen.

Mester Jakob som bevægelsesleg

Sangen synges på melodien Mester Jakob, og børnene bevæger sig til. Sangen lyder: Børnene hopper, børnene hopper. Ja, vi gør! Ja, vi gør! Det er vi rigtig go'e til! Det er vi rigtig go'e til! Ja, vi er! Ja, vi er! Sangen fortsættes med fx: løber, danser, tramper, klapper.

Ideerne er fra hjemmesiden www.kroppenpaatoppen.dk – Aalborg Kommunes småbørnsafsnit – og bogen "Leg så hjernerne banker. Legebog for børnehavebørn" af Katrine Andersen og Balder Brøndsted, Dafolo (2009).

Tekst: Pia Vinther Dyrby





Idræt som pædagogisk redskab

I M-husets idrætsvuggestue på Amager tilrettelægger pædagogerne dagen så alle børn får rørt sig. Her ses idræt som et pædagogisk redskab til at understøtte børns udvikling.

Tre gode råd

Balder Brøndsted har tre gode råd til andre der gerne vil have mere bevægelse i hverdagen.

1. Fælles opbakning. Det er ikke nok at en ildsjæl sætter alt i gang hvis resten af personalegruppen står med korslagte arme.

2. Ros hinanden og respekter at folks forudsætninger er forskellige. Det kan føles grænseoverskridende for nogle at rulle rundt på gulvet sammen med børnene. Støt hinanden så ingen føler sig udstillet på en dårlig måde.

3. Fortvivl ikke hvis der er en leg der ikke lige lykkes. Vær nysgerrige, øv jer og prøv nogle lege af på et personalemøde – så I også mærker på jeres egen krop hvor sjovt det er.

Når Balder Brøndsted, der er cand. scient. i idræt og ansat i en pædagogstilling, fortæller at han arbejder i en idrætsvuggestue, er den typiske reaktion spørgsmål som: Skal de udsættes for det så tidligt? Er det eliteidræt? Skal alle have træningstøj på hele tiden? Balders svar er at idræt først og fremmest er et pædagogisk redskab. I idrætsvuggestuen har pædagogerne fokus på hele barnets udvikling. "Små børn oplever og lærer gennem kroppen. Så det handler egentlig bare om at møde børnene der hvor de er," forklarer han.

Alt emmer af aktivitet

I idrætsvuggestuen foregår idræt ikke kun på ét bestemt tidspunkt på dagen, men afspejler sig både i aktiviteter, fysiske rammer og pædagogiske tilgange. Således er de fleste aktiviteter tilrettelagt omkring bevægelse. Det kan fx være at man i stedet for at sidde ved et bord og male dækker gulvene med voksduge og lader børnene male gående og stående. De fysiske rammer er indrettet så der er plads til at bevæge sig – både ude og inde. "Det er måske mest tydeligt indenfor hvor der er meget gulvplads og en del legetøj er pillet væk så der er mulighed for at bygge forhindringsbaner og lege med hulahopringe, ærteposer og andre ting," fortæller Balder Brøndsted. I de pædagogiske tilgange er idræt tilstede fx i arbejdet med at gøre børn selvhjulpne. Her er der nok anderledes grænser i idrætsvuggestuen end mange andre steder, vurderer Balder Brøndsted: "Vi ser også barnets forsøg på at kravle op på stolen, tage mad, tage tøj på osv. som bevægelse. Så hos os lægger vi stor vægt på at børnene får lov til at prøve selv at udforske hvad de kan og lære gennem egne erfaringer."

Forskel på børns aktivitetsniveau

I idrætsvuggestuen er der både børn der elsker at bevæge sig rigtig meget, og børn der er mere stille. Men hvordan forholder pædagogerne sig til at der er stor forskel på børns aktivitetsniveau? "Vi bruger bl.a. et begreb vi kalder 'en pædagogisk bagdør'. I det ligger at der i en aktivitet altid skal være en mulighed for at slippe væk eller deltage på sin egen måde. Hvis man er bange, føler sig udstillet eller af en anden grund ikke har lyst til at være med, skal der være mulighed for at komme udenom enten ved at gøre aktiviteten på en anden måde eller helt at slippe fri. Ellers kan det let blive en pædagogik der tilgodeser en bestemt type børn, fx dem der er motorisk stærke, mens de mere forsigtige fx vil føle sig skræmte," forklarer Balder Brøndsted.

Aktiviteten skal passe til barnets motivation

Et konkret eksempel på hvordan personalet får alle børn med, er en situation hvor en dreng satte sig ved væggen hver gang de lavede en hoppesang. Efter at have inviteret ham flere gange til at deltage i legen valgte personalet i stedet at lade ham lege i en mindre gruppe med en voksen på stuen. Det viste sig at drengen var meget optaget af lege hvor man blev udfordret motorisk og kognitivt ved at finde ting der var gemt forskellige steder. Ved at finde en leg som drengen kunne lide, og som foregik i hans tempo, følte han sig tryg og kom langsomt med i legene.







Mere leg i Børnehuset Tangsmose

Personalet i Børnehuset Tangsmose i Sønderborg vil gerne have mere fokus på bevægelse. På opfordring fra Bakspejlet har de sagt ja til at sætte en dag af med særligt fokus på børns fysiske aktivitet. Det fik også de mere tilbageholdende børn med i legen.

Børnehuset Tangsmose valgte at koncentrere sig om middagsstunden når børnene er ude på legepladsen. Her satte personalet fysiske lege i gang med børnene som fx 'alle mine kyllinger', gemmeleg og 'ståtrold'. De fleste børn ville gerne være med, men nogle af børnene stod lidt mere afventende og så på. I hvert fald i starten.

"De børn der deltog, grinede, og de stille børn kunne se at de voksne var en del af denne her leg. Så efterhånden kom alle børnene med. Børnenes glæde og de voksnes involvering havde en afsmittende effekt," forklarer Dorte Hald Christiansen, leder af Børnehuset Tangsmose.

Børnene bygger selv videre på legen

Efter at have leget et stykke tid prøvede de voksne at trække sig ud af legen for at se hvordan børnene reagerede. De kunne se at børnene selv legede videre og lidt efter lidt begyndte at samle hold til flere lege. "Vi oplevede at børnene prøvede at udbygge legene og flette deres egen fantasi ind. Fx blev bakken i børnehaven et sted hvor 'kyllingerne' holdt til. Det vi havde været i gang med, gav dem nogle ideer til hvordan de selv kunne fortsætte," fortæller Dorte Hald Christiansen.

Børnene har ikke lært at lege udenfor

I Børnehuset Tangsmose vil de også fremover have fokus på at igangsætte fysiske lege på legepladsen, fortæller Dorte Hald Christiansen – fordi glæden ved at røre sig smitter af, og fordi mange børn ikke ved hvad de skal foretage sig når de er udenfor. "De har lært at lege indenfor, men det der med at lege udenfor sammen med mor og far, det kender de slet ikke," siger Dorte Hald Christiansen der oplever at legene udenfor også styrker børnenes sociale kompetencer.

De voksne skal være med

Hvis Dorte Hald Christiansen skal give et godt råd til andre institutioner der gerne vil arbejde mere med fysisk aktivitet, handler det netop om de voksnes involvering. "De voksne skal gå foran som tovholdere fordi den voksnes glæde smitter af på børnene. Børnene skal opleve at vi voksne også synes det er sjovt. Og børnene skal opleve at vi som voksne tør sætte grænserne så det ikke bliver den stærkeste der har ret, men en fair leg der er sjov for alle at være med i."

Tekst: Trine Beckett

Forskning af bedste kvalitet

Den forskning som danner udgangspunkt for Bakspejlet, har været igennem en omfattende kvalitetsvurdering. Det er langt fra alt der bliver publiceret der kommer igennem nåleøjet. Men hvad betyder kvalitetsvurderingen egentlig? Bakspejlet har talt med leder af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Michael Søgaard Larsen der står i spidsen for vurderingen af forskningen.

Hvorfor er det vigtigt at vide at Bakspejlet kun formidler kvalitetsvurderet forskning?
Forskningen leverer viden. Og viden er en vigtig vare når vi taler om pædagogisk praksis og uddannelsespolitik. Bakspejlet er baseret på forskning som er pålidelig, og som vi står inde for, og læserne får derfor en viden de kan fæste lid til.

Hvad går kvalitetsvurderingen mere konkret ud på?
Det betyder at forskningen vurderes både af medarbejderne her i Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning og af en skandinavisk forskergruppe. Kun forskning som begge grupper vurderer er relevant – altså bidrager med viden om børn i dagtilbud og ikke om børn i alle mulige andre sammenhænge – og er af høj kvalitet kommer igennem.

Hvad betyder det at forskningen er af høj kvalitet?
Kvalitet handler blandt andet om dataindsamling, forskningsdesign og analyse. Kan man fæste lid til den måde der er samlet data ind på? Har forskeren valgt de centrale aktører? Hvis det fx er et studie om køn, har forskeren så kun talt med kvindelige pædagoger og piger? Eller også med mandlige pædagoger og drenge? Og hvad betyder det i givet fald for resultatet? Vi ser også på om konklusionen hænger sammen med dataanalysen? Hvis man fx har analyseret viden der er indsamlet i USA, kan man ikke bare overføre konklusionerne til en dansk kontekst hvor forudsætningerne er anderledes. Desuden kigger vi på om forskerne er forudindtagede eller 'biased' som det hedder i forskersprog. Det handler om hvorvidt forskeren har særlige interesser i det område de undersøger.

Forskning hvor og når du vil

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) har i samarbejde med svenske Skolverket og norske Kunnskapsdepartementet i år lanceret en database der indeholder kvalitetsvurderet forskning fra Danmark, Norge og Sverige fra de seneste fem år. Databasen har fået navnet Nordic Base of Early Childhood Education and Care (NB-ECEC). Du behøver ikke et særligt log-in, men kan blot fra din egen computer søge på de ord der har interesse.

Databasen henvender sig til studerende, undervisere og forskere, men også til pædagogiske konsulenter, pædagogiske ledere eller politikere der kan have brug for at skaffe sig et overblik eller finde specifikke resultater, fx i forbindelse med udvikling af det pædagogiske fagområde. Studerende kan bruge databasen i forbindelse med deres opgaver på seminariet eller universitetet – og underviserne vil på samme vis kunne bruge forskningsresultaterne til at sikre opdateret undervisning.

Klik ind og find flere forskningsresultater på **www.nb-ecec.org.**

NB-ECEC
Nordic Base of Early Childhood Education and Care

Hvis det er tilfældet, ser vi på hvordan forskerne anvender den viden, om de forholder sig til problemstillingen, og om det klart fremgår at de ikke alene forsøger at få bekræftet en etableret tese, men reelt undersøger feltet.

Når jeg selv støder på en forskningsartikel, hvordan kan jeg så vurdere om den er af høj kvalitet?
Du kan kigge på de samme kriterier vi kigger på. I den nye forskningsdatabase over nordisk forskning i dagtilbud Nordic Base of Early Childhood Education and Care, www.nb-ecec.org, ligger et notat med alle de spørgsmål vi og den uafhængige forskergruppe stiller os selv hver gang vi vurderer et studie.

HVAD FINDER DU I ÅRETS FORSKNING?

Studierne om tidlig indsats og udsatte børn fylder mindre end de tidligere år. I år er der i stedet stort fokus på relationer – børn og børn imellem og imellem pædagoger og børn. Desuden er der en øget tendens til at inddrage et børneperspektiv i forskningen.

Skandinavisk kvalitetsvurderet forskning 2010

Relationer:

Kompetence, interaktion, positionering og socialisering



Bygdeson-Larsson, K. (2010): **'Vi började se barnen och deras samspel på ett nytt sätt': Utveckling av samspelsdimensionen i förskolan, med hjälp av Pedagogisk Processreflektion.** Umeå: Umeå Universitet, Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap, avhandling 36.

Carlsen, M., Hundeland, P.S. og Erfjord, I. (2010): **"Orchestration of mathematical activities in the kindergarten: The role of questions".** European Society for Research in Mathematics Education: Proceedings of the Sixth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, January 28th - February 1st 2009, Lyon (France).

Eivers, A.R., Brendgen, M. og Borge, A.I.H. (2010): **"Stability and change in prosocial and antisocial behavior across the transition to school: Teacher and peer perspectives".** Early Education and Development, 21 (6), 843-864.

Helgesen, M.B. (2010): **Relasjonell mobbing blant jenter i barnehagen.** Høgskolen i Finnmark (HiF-rapport 2010:4).

Hellman, A. (2010): **Kan Batman vara rosa?: Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola.** Göteborg: Göteborgs Universitet, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 299.

Markstrom, A.-M. (2010): **"Talking about children's resistance to the institutional order and teachers in preschool".** Journal of Early Childhood Research, 8 (3), 303-314.

Martinsen, H., Nærland, T. og Vereijken, B. (2010): **"Observation-based descriptions of social status in the pre-school".** Early Child Development and Care, 180 (9), 1231-1241.

Rossholt, N. (2010): **"Gråtens mange ansikter: Toner og tempo i barnehagen".** Nordic Studies in Education, 30 (2), 102-115.

Skånfors, L. (2010): **"Tokens, peer context and mobility in preschool children's positioning work".** Nordisk Barnehageforskning, 3 (2), 41-52.

Svinth, L. (2010): **"Børns deltagelse i pædagogiske aktiviteter: Hverdagslivets læringsmuligheder i en børnehave".** Pædagogisk psykologisk tidsskrift, 47 (2), 149-164.



Læreproces:
Form, indhold og sprog

Danmarks Evalueringsinstitut (2010): **Børns perspektiver på sprogvurderinger i daginstitutioner.** København: Danmarks Evalueringsinstitut.

Danmarks Evalueringsinstitut (2010): **Fokus på sprog – daginstitutioners indsatser for treårige.** København: Danmarks Evalueringsinstitut.

Gjems, L. (2010): **"Teachers talking to young children: Investigations to negotiate meanings in everyday conversations".** European Early Childhood Education Research Journal, 18 (2), 139-148.

Lind, U. (2010): **Blickens ordning: Bildspråk och estetiska lärprocesser som kulturform och kunskapsform.** Stockholm: Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete, 6. Stockholms Universitet.

Sandberg, A. og Ottosson, L. (2010): **"Pre-school teachers', other professionals', and parental concerns on cooperation in pre-school: All around children in need of special support: The Swedish perspective".** International Journal of Inclusive Education, 14 (8), 741-754.

Skolverket (2010): **Perspektiv på barndom och barns lärande: En kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år.** Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2010): **Stödja och styra: Om bedömning av yngre barn.** Stockholm: Skolverket.

Thulin, S. (2010): **"Barns frågor under en naturvetenskaplig aktivitet i förskolan".** Nordisk Barnehageforskning, 3 (1), 27-40.



Ledelse og profession:
Identitet og roller

Ackesjö, H. (2010): **"Förskoleklasslärare som gästarbetare: Gränsmarkeringar via sociala stängningar".** Nordisk Barnehageforskning, 3 (1), 1-16.

Børhaug, K. og Lotsberg, D.Ø. (2010): **"Barnehageledelse i endring".** Nordisk Barnehageforskning, 3 (3), 79-94.

Hagström, B. (2010): **Kompletterande anknytningsperson på förskola.** Malmø: Malmö Studies in Educational Sciences No. 48, Malmö Högskola.

Jernes, M., Alvestad, M. og Sinnerud, M. (2010): **"'Er det bra eller?': Pedagogiske spenninger i møte med digitale verktøy i norske barnehager".** Nordisk Barnehageforskning, 3 (3), 115-131.

Møller, J.K. (2010): **Ledelsesroller og lederidentitet i dagtilbud under forandring: Identitetsdannelse og identitetsledelse i daginstitutioner på 0 til 6-årsområdet.** Roskilde: Roskilde Universitet, Institut for Kommunikation, Virksomhed og Informationsteknologier (CBIT).

Pedersen, T., Koefoed-Nordentoft, N. og Olsson, J. (2010): **Aktionslæring i dagtilbud: Udvikling af pædagogers professionsviden, identitet og autonomi.** København: Professionshøjskolen UCC.

Verstad, B. og Voll, A.-L.S. (2010): **Barnehagestyreres arbeid med likestilling i barnehagen: Rapport fra en spørreskema-undersøkelse i Trøndelag.** Steinkjer: Høgskolen i Nord-Trøndelag (rapport nr. 67).

Verstad, B., Børve, H.E. og Voll, A.-L.S. (2010): **Likestilling i barnehagen: Sluttnotat fra forsknings- og utviklings-prosjektet 'Likestilling i barnehagen'.** Steinkjer: Høgskolen i Nord-Trøndelag (arbeidsnotat nr. 232).



Det aktive barn:
Fysisk aktivitet, leg og sundhed i dagtilbud

Alvestad, T. (2010): **Barnehagens relasjonelle verden: Små barn som kompetente aktører i produktive forhandlinger.** Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.

Bröms, K. (2010): **A nationwide study of asthma and allergy in Swedish preschool children: With special reference to environment, daycare, prevalence, co-occurrence and incidence.** Uppsala: Uppsala University. Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Medicine, 542, Acta Universitatis Upsaliensis.

Flottorp, V. (2010): **"Matematisk meningsskaping i barns lek".** Nordisk Barnehageforskning, 3 (3), 95-104.

Fransson, K. (2010): **"Det aktiva barnet? En forskningsöversikt".** I: Persson, S. (red.). **Barndom, lärande, ämnesdidaktik** (121-141). Malmø: Malmö högskola.

Giske, R., Tjensvoll, M. og Dyrstad, S.M. (2010): **"Fysisk aktivitet i barnehagen: Et casestudium av daglig fysisk aktivitet i en avdeling med 5-åringer".** Nordisk Barnehageforskning, 3 (2), 53-62.

Lundheim, R. og Furuset, K. (2010): **"Barns forestillinger om helse og sunnhet: Har barnehagens helsefokus betydning?".** Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 94 (5), 384-395.

Moser, T. og Martinsen, M.T. (2010): **"The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development".** European Early Childhood Education Research Journal, 18 (4), 457-471.

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.

Storli, R. og Hagen, T.L. (2010): **"Affordances in outdoor environments and children's physically active play in pre-school".** European Early Childhood Education Research Journal, 18 (4), 445-456.

Synodi, E. (2010): **"Play in the kindergarten: The case of Norway, Sweden, New Zealand and Japan".** International Journal of Early Years Education, 18 (3), 185-200.

Ärlemalm-Hagsér, E. (2010): **"Gender choreography and micro-structures: Early childhood professionals' understanding of gender roles and gender patterns in outdoor play and learning".** European Early Childhood Education Research Journal, 18 (4), 515-525.



Dagtilbud som organisation i samfundet:
Dokumentation, evaluering og indhold

Datta Gupta, N. og Simonsen, M. (2010): **"Non-cognitive child outcomes and universal high-quality child care".** Journal of Public Economics, 94 (1-2), 30-43.

Edström, C. (2010): **Samma, lika, alla är unika: En analys av jämställdhet i förskolepolitik och praktik.** Umeå: Doktorsavhandlingar i Pedagogiskt arbete NR 36, Department of Science and Mathematics Education, Umeå University.

Håkonsen, L., Lunder, T.E. og Løyland, K. (2010): **Innlemming av barnehagetilskuddet i det kommunale inntektssystemet.** Bø i Telemark: Telemarksforskning (TF-rapport nr. 269).

Kragh-Müller, G. (2010): **Perspektiver på kvalitet i dagsinstitutioner.** København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitetsforlag.

Larsen, V. (2010): **Nationale praktikker i børnehaven: Om relationen mellem forskelsstrukturer i småbørnspædagogikken og en nationalstatsorganisering.** Roskilde: Roskilde Universitet. Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning.

Persson, L. (2010): **Pedagogerna och demokratin: En rättssociologisk studie av pedagogers arbete med demokratiutveckling.** Lund: Lund University. Sociology of Law, 33.

Vallberg Roth, A.-C. og Månsson, A. (2010): **"Individuella utvecklingsplaner i Montessori- och Reggio Emilia-profilerade förskolor".** I: Persson, S. (red.). **Barndom, lärande, ämnesdidaktik** (53-70). Malmø: Malmö Högskola.

Udgivelser fra Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) år 2011

KOMMUNERNES SPROGVURDERINGSPRAKSIS EFTER NY LOV OG BØRNENES RESULTATER
Rapporten handler om de forskellige aspekter af arbejdet med sprogvurderinger og de opfølgende sprogindsatser i kommunerne. Den ser blandt andet på hvordan kommunerne implementerer den nye lov om sprogvurderinger, samt på hvilken effekt ændringen af loven har haft på kommunernes arbejde med at opdage og spotte børn der har behov for sproghjælp.



FLEKSIBILITET OG FAGLIG SPARRING I DAGPLEJEN – ET INSPIRATIONSKATALOG
Inspirationskataloget giver konkrete eksempler på hvordan man i syv kommuner har forbedret den faglige sparring og fleksibilitet i dagplejen, blandt andet gennem ordninger med faste gæstedagplejere, gæstehuse og vikarordninger og ved at igangsætte netværk og bruge særlige dialog-værktøjer. Inspirationskataloget bygger på interviews og skriftligt materiale fra de deltagende kommuner. Inspirationskataloget er udarbejdet af EVA for Socialministeriet.

CHILDRENS'S PERSPECTIVES ON LANGUAGE ASSESSMENTS – PAPER FOR ICSEI 2011
Dette er en beskrivelse på engelsk af de væsentligste metodiske erfaringer med og resultater fra EVA's undersøgelse af 3-årige børns perspektiver på sprogvurderinger.



FORTÆLLINGER OG EVALUERINGS-FÆLLESSKABER OM BØRNS SPROGLIGE UDVIKLING
Et redskab der understøtter og inspirerer til udviklingsorienterede dialoger om kvalitet med afsæt i fortællinger om børns sproglige læring. Materialet består af tre dele: læringshistorier, det pædagogiske evalueringsfællesskab og det kommunale evalueringsfællesskab. Det retter sig mod både pædagoger, ledere, forvaltning, politikere og forældre. Redskabet er blevet til på initiativ af Finansministeriet og er et af syv anbefalede redskaber til til at indhente faglige kvalitetsoplysninger.

ANALYSER AF INDSATSER MOD NEGATIV SOCIAL ARV
EVA har siden 2009 samarbejdet med tre institutioner i Ishøj Kommune om at udvikle og evaluere indsatser mod negativ social arv. De tre institutioner er daginstitutionen Tvillingehuset, Gildbro SFO og Gildbroskolen. I forbindelse med projektet har EVA udarbejdet notater der analyserer indsatsen i de tre institutioner. Analyserne tager afsæt i den indsatsteori som er udviklet i projektet.

EQUITY THROUGH INTERVENTIONS – PAPER FOR ECER 2011
Dette paper er på engelsk. Det udspringer af projektet om negativ social arv og giver et eksempel på hvordan indsatsen for at bryde negativ social arv kan tages op lokalt i et kombineret udviklings- og evalueringsprojekt. Projektet er et samarbejde mellem EVA og en daginstitution, en skole og en SFO i et skoledistrikt i Ishøj Kommune. Paperet beskriver hvordan evalueringsmetoder kan understøtte læreprocesser og udvikling af praksis i det tværgående samarbejde mellem institutionerne, hvilken rolle evaluatoren optræder i undervejs i projektet, samt den indsatsteori for indsatsen mod negativ social arv som er udviklet i projektet.



KVALITETSARBEJDE I DAGPLEJEN
Undersøgelsen sætter fokus på kommunernes praksis for kvalitetssikring og -udvikling af dagplejen og på de udfordringer og muligheder der knytter sig til arbejdet. Arbejdet med pædagogiske læreplaner i dagplejen og dagplejepædagogernes forskellige roller er centrale temaer i undersøgelsen.

FÆLLES INDSATS FOR SPROGET – EVALUERING AF SÆRLIGE SPROGINDSATSER FOR TREÅRIGE BØRN
Rapporten fokuserer på de særlige sprogindsatser som iværksættes for treårige børn i daginstitutioner i samarbejde med forældre og pædagogisk-psykologisk rådgivning (PPR). Rapporten formidler grundlæggende viden om de særlige sprogindsatser og peger på centrale udviklingsområder inden for organisering og samarbejde og er henvendt til de professionelle i dagtilbud og PPR der også kan finde inspiration til udvikling af sprogindsatserne i de modeller og analysemetoder som rapporten præsenterer.

Alle udgivelser kan downloades fra www.eva.dk



DANMARKS EVALUERINGSINSTITUT

Østbanegade 55, 3.
2100 København Ø

T 35 55 01 01
F 35 55 10 11

E eva@eva.dk
H www.eva.dk

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

www.eva.dk

ISSN: 1903-3079
ISSN (www): 1903-3087
ISBN: 978-87-7958-651-2

9 788779 586512 >