

Indhold



Lone Svinth: <i>Kvalitet i daginstitutioner</i>	87
Peter Ø. Andersen: <i>Forskellige perspektiver på vurdering af kvalitet</i>	89
Klaus Kasper Kofod: <i>Kvalitet i ledelse af daginstitutioner</i>	106
Charlotte Ringsmose: <i>Kvalitet i systemperspektiv</i>	115
Charlotte Ringsmose, Anne-Marie Jensen, Michael Elm Olsen: <i>Dagtilbud gør en forskel</i>	124
Berit Bae: <i>Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellem førskolelærer og barn</i>	133
Lone Svinth: <i>Børns deltagelse i pædagogiske aktiviteter – hverdagslivets læringsmuligheder i en børnehave</i>	149
Ditte Winther Lindqvist: <i>Social identitet som baggrund for intervention i børnehaven</i>	165
Litteratur	173
Om forfatterne	176
Abstracts	177
Anmeldelser	
Henrik Fischer: <i>En lærer bliver til – i mødet med praksis (Bjørn Glæsel)</i>	179
Mikael Lundgren og Kent Lökhholm: <i>Motiverende samtaler med børn og unge (Bjørn Glæsel)</i>	180

Tidsskriftet »Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift«s Review-panel

Tidsskriftet PÆDAGOGISK PSYKOLOGISK TIDSSKRIFT har tilknyttet et review-panel af udvalgte faglige eksperter, som redaktionen samarbejder med i ønsket om at opkvalificere artiklernes faglige niveau. Udvalgte og anonymiserede artikler tilsendes review-panelet til vurdering. Review-panelets vurderinger af disse artikler indgår i redaktionens endelige beslutning om udgivelse. Det er redaktionens endelige ansvar, hvad der måtte udgives.

Review-panelet består af:

Peter Allerup, professor, cand. stat.

Ask Elklit, professor, cand. psych.

Anne Vibeke Fleischer, neuropsykolog,
cand. pæd. psych.

Gitte Haslebo, organisationspsykolog, cand.
psych.

Benny Karpatschof, lektor, dr. phil.

Svend Aage Madsen, chefspsykolog, cand.
psych.

Jan Mejding, seniorforsker, cand. pæd.
psych.

Karen Vibeke Mortensen, professor, cand.
psych.

Mogens Nielsen, professor, cand. psych.

Ole Robenhagen, ledende psykolog, cand.
psych.

Anegen Trillingsgaard, chefspsykolog, cand.
psych.

Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift er bedømt gennem peer-review og registreret i Forsknings- og Innovationsstyrelsens autoritetsliste (niveau 1) over tidsskrifter, der udløser points i Den bibliometriske Forskningsindikator.

Omslagsdesign: Nete Banke, Imperiet

Grafisk produktion: Aka-Print A/S, Århus

Forsidefotografik: Palle Johansen

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra denne bog eller dele heraf er kun tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse er uden forlagets skriftlige samtykke forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er kort uddrag til brug ved anmeldelser.

Abonnement, løssalg og reklamationer:

Dansk psykologisk Forlag

Kongevejen 155, 2830 Virum

Tlf. 3538 1655 – Fax. 3538 1665

e-mail: salg@dpf.dk – hjemmeside: skolepsykologi.dk

Priser:

Medlemmer af Pædagogiske Psykologers Forening modtager tidsskriftet gratis.

Ikke-medlemmer af PPF kr. 430,00, stud. kr. 323,00 incl. moms

Kvalitet i daginstitutioner

Dette temanummer vedrører perspektiver på kvalitet og kvalitetsforståelser i daginstitutioner. Formålet med temanummeret er at belyse forskellige samfundsmæssige, organisatoriske og faglige synsvinkler på kvalitet og deres betydning for udviklingen af daginstitutionsområdet.

Det er selvfølgelig med et vist forbehold, at vi har valgt ”kvalitet i daginstitutioner” som titel på temanummeret. Det bliver jo til stadighed slået fast, at kvalitetskonceptets vandring fra industriens samleband til den offentlige service som fx en daginstitution på ingen måde er uproblematisk. For selv om kvalitet er noget vi alle sætter pris på og alle ønsker os mere af, følger der jo en forståelse af entydighed, rationalitet og effektivitet med i bagagen, når kvalitetskonceptet bringes i spil i den offentlige sektor.

Med denne indvending in mente, kan det understreges, at PPR udgør en central aktør i arbejdet med at tilrettelægge og udvikle en dagtilbudssektor af høj kvalitet og dette temanummer vil pege på forskellige tilgange til daginstitutionspraksis og herunder kvalitetsforståelser, som kan have relevans for PPR. Et af de aspekter som temanummeret vil adressere er daginstitutioners særlig betydning for børn fra ressourcetsvage miljøer, børn der vokser op med to sprog samt børn der er i risiko for at udvikle opmærksomheds-, og adfærdsforstyrrelser. PPRs særlige forpligtelse i forhold til den specialpædagogiske bi-

stand til småbørn spiller i den forbindelse en stor rolle.

Der vil i temanummeret også blive peget på hvorledes en intensiv og systematisk pædagogisk psykologisk rådgivning på det almenpædagogiske område kan understøtte børns møde med skolen og videre færd i skolelivet. Dette bredere pædagogiske fokus kan ses i forlængelse af, at der i disse år sker et skift i PPR funktionens traditionelle rolle og forventning til den skolepsykologiske rådgivning fra en fokusering på individer og individuelle foranstaltninger til fokus på kontekster. Tidligere var det i høj grad det enkelte barn og dets vanskeligheder, der var genstand for opmærksomhed, vurdering og udredning. Fokus har i mindre grad været på, om det system og den praksis det enkelte barn færdes i, udgør et optimalt udviklings- og læringsmiljø for barnets sproglige, sociale og kognitive kompetencer. I denne bredere forståelse af PPRs funktion bliver det relevant at vurdere kvalitet i et organisationsperspektiv samt i højere grad at intervenere i forhold til pædagogiske processer, hvilket der bl.a. også vil blive peget på i dette temanummer.

Temanummeret har bidrag fra følgende:

Charlotte Ringsmose
Anne-Marie Jensen
Michael Elm Olsen
Peter Ø. Andersen
Klaus Kasper Kofoed

Berit Bae
Lone Svinth
Ditte Winther-Lindqvist

Sidst i temanummeret er der en kort
præsentation af forfatterne.

Redaktører af temanummeret

Lone Svinth og Charlotte Ringsmose

Forskellige perspektiver på vurdering af kvalitet



Artiklen belyser og diskuterer nogle af kvalitetstiltagene inden for daginstitutionsoverblikket. Disse tiltag skal forstås som del af ændringer i måden hvorpå den offentlige sektor styres og administreres, snarere end i primært at handle om børnene. Hovedvægten i artiklen vil blive lagt på hvordan fokus på kvalitet har medført en øget anvendelse af evaluering og dokumentation af det pædagogiske arbejde. Endvidere på hvad det betyder for det pædagogiske personales position og viden samt mulighederne for at håndtere denne. Kvalitet i pædagogers daglige fortolkende, procesorienterede og ofte reaktive hverdagsarbejde forholder sig til hvad der er kvalitet i systematiske beskrivelser, evalueringer og vurderinger præget af aktive handlinger, mål og resultater der anerkendes på det politiske og administrative niveau.

Af Peter Østergaard Andersen

Kvalitet fremstår som forskelligt afhængigt af om det fx betragtes ud fra et politisk og administrativt perspektiv, et pædagogperspektiv eller et børneperspektiv. Det er dog først når ordet kvalitet defineres nærmere at vi kan vide hvad det betyder. Sådan er det selvfølgelig i princippet med alle ord og begreber, men når det drejer sig om ordet kvalitet er situationen den, at det tilsyneladende helt overvejende forbindes med noget positivt og efterstræbelseværdigt. Kvalitet er et plusord. Der er således landspolitisk blevet arbejdet med en kvalitetsreform, og i kommuner og institutioner præges det pædagogiske og sociale arbejde af ord som kvalitetsudvikling, kvalitetskontrol og kvalitetsprojekter. Hvad kvalitet betyder i den konkrete sammenhæng bliver sjældent præciseret, og derfor kan de fleste tilslutte sig ønsket om øget kvalitet.

Daginstitutioner og pædagogers arbejde er i de senere år blevet udsat for

ganske voldsomme ændringer i forhold til hvordan området styres og reguleres, af hvem og hvordan det gøres. Pædagogernes position og rolle kan beskrives som ambivalent, præget af forhåbninger om øget social og faglig anerkendelse gennem opskrivningen af daginstitutionsoverblikkets betydning, samtidig med en form for faglig dequalificering gennem indførelse af beskrivelses- og evalueringsformer, -kategorier og -modeller, der ikke nødvendigvis opleves som at afspejle det pædagogiske arbejdes egenart og faglighed. Det skal uddybes i denne artikel¹.

¹ Artiklen er bl.a. skrevet på baggrund af forskningsprojektet "Dokumentation og evaluering mellem forvaltning og pædagogik" (Københavns Universitet, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling) gennemført af Peter Østergaard Andersen, Katrin Hjort og Lene Skytthe Kaarsberg Schmidt.

Daginstitutionsområdets eksperimenterende periode fra 1960-erne

Daginstitutioner udgør et område der inden for det sidste årti er blevet underlagt en styring præget af centralt udarbejdede forskrifter, fastlæggelse af det pædagogiske indhold, samt krav om dokumentation og evaluering med henblik på at udvikle og kontrollere kvaliteten.

Det er noget relativt nyt. Daginstitutionsområdet er primært fremvokset her i landet fra 1960-erne som børnepasnings- og opdragelsesforanstaltninger. I begyndelsen blev det diskuteret om børn havde godt af at være i institutioner, i hvor lang tid og fra hvilken alder det var bedst for dem. I nutiden er denne diskussion forstummet, daginstitutioner er blevet en selvfølge og betragtes som at have afgørende betydning for at børnene er tilstrækkeligt forberedte til skolestart. Udviklingen repræsenterer en ganske voldsom og hurtig historisk ændring i familiens og samfundets forhold til og forestillinger om hvad børn er for nogle og hvad de har godt af.

I de første årtier var daginstitutionsområdet kun indholdsmæssigt fastlagt i ganske overordnede træk, dvs. at det pædagogisk indhold der skulle ligge i institutionerne i vidt omfang var overladt til personalet at fastlægge. Antallet af udannede pædagoger fra den gradvist forlængede pædagoguddannelse voksede støt, og daginstitutionsområdet blev igennem 1970-erne og 1980-erne genstand for mere eller mindre politisk prægede stridigheder om at udvikle en pædagogik, der kunne begrundes ud fra at medvirke til at udvikle børnene optimalt i sammenhæng med familieopdragelsen, at gøre dem kritiske, so-

ciale, selvforvaltende og mange andre gode ting. Det interessant i denne artikels sammenhæng er ikke det nærmere indhold i alle disse diskussioner (se Andersen 2007), men det forhold at det pædagogiske personale selv havde vide beføjelser til at eksperimentere med og fastlægge det pædagogiske arbejdes indhold og fremgangsmåder. Samtidig må det tilføjes at systematiske beskrivelser og vurderinger af hvad der egentlig kom ud af de mange bestræbelser ikke optog sindene i samme grad som diskussioner om idealerne.

Selvfølgerig har der været visse reguleringer af daginstitutionsområdet igennem hele perioden, både af økonomisk, politisk og pædagogisk karakter, men det er alligevel først med krav om virksomhedsplaner og efterfølgende pædagogiske læreplaner at områdets pædagogiske betydning for alvor søges reguleret. Og i de senere år er dette gået rigtigt stærkt. Mange bestræbelser og initiativer hedder noget med kvalitet, men som sagt skal man ikke lægge for meget i dette hvis ikke ordet er konkret defineret og indholdsudfyldt. Kvalitet er ikke noget i sig selv, alle kan være enige om at god kvalitet er vigtigere end dårlig kvalitet, men hvis ikke det hele defineres og konkretiseres bliver det hele hurtigt tom snak.

Daginstitutionsområdets pædagogiske indhold indholdsbestemmes

I dag er der formuleret almene formål for daginstitutioner, som både dækker overordnede forhold om at skabe helhed gennem børns samlede institutionsliv og mere specifikke forhold for dagtilbud for 0-6årige om at sikre børn omsorg, en god og tryk opvækst samt fremme deres

trivsel, udvikling og læring (LBK 501, 2007: § 1 og § 7).

Pædagogiske læreplaner er startskud-
det til de seneste års lovtiltag vedr. eva-
luering og dokumentation (BEK 684,
2004). I lovgivningen for daginstituti-
oner er læring fra 1998 indskrevet som
en dimension af institutioners virke og
hverdagsliv (LBK 581, 1998: § 8 stk. 3,
LBK 764, 2003: § 8 stk. 3). Det er først
fra 2004, hvor pædagogiske læreplaner
bliver indført, at læring bliver opdelt i
temaer (BEK 684, 2004: § 2). I 2004 er
temaerne for pædagogiske læreplaner
endnu åbne for, at kommuner og dagin-
stitutioner lokalt kan prioritere blandt
samt supplere med andre temaer (LBK
684, 2004: § 2 stk. 2). Men fra 2006
er de seks temaer gjort obligatoriske²
(LBK, 699: 2006: § 8a, LBK 501, 2007: §
8). Der sker en forskydning i lovtæksten
fra at have fokus på læring, lærings-
processer og læringsmål til at det sid-
ste skrives frem i forgrunden. Der sker
endvidere en bevægelse fra at lærepla-
ner skal indeholde mål for hvad børne-
ne skal have mulighed for at tilegne sig,
mod krav om at dokumentere hvorvidt
de pædagogiske metoder og aktiviteter
opfylder fastsatte mål (LBK 501, 2007:
§ 9). Der bliver altså gradvist indført
mere målorienterede og specificerede
krav til evaluering og dokumentation
om bl.a. at beskrive aktiviteter og me-
toder til at nå målene inden for lære-
planens temaer (LBK 501, 2007: § 8 stk.

2 De 6 læreplanstemaer som får status som obligatoriske er: Alsidig personlig udvikling, sociale kompetencer, sproglig udvikling, krop og bevægelse, naturen og naturfænomener samt kulturelle udtryksformer og værdier. Der er af EF-kommissionens børnepasningsnetværk tilbage i 1990 formuleret målsætninger for overlappende områder (se aug. 1990 bilag 1, s. 2-3).

3, § 9 stk. 2). Der sker en forskydning fra at pædagogiske læreplaner er om-
talt i flertal til at de står anført i ental
(BEK 684, 2004, LBK 501, 2007). Der
er fra 2007 heller ikke længere mulig-
hed for at udarbejde en samlet læreplan
for aldersintegrerede institutioner. Nu
styrkes en alderssegmenteret tænk-
ning, idet der, uanset institutionsform,
skal skelnes mellem to børnegrupper
(0-2årige) og (3-6årige) (LBK 501, 2007:
§ 8, stk. 1). Ansvar for godkendelse
af læreplaner og evaluering heraf over-
går fra forældrebestyrelser til ledere og
kommunalbestyrelser. Forældre bliver
tildelt rollen som (for)brugere, der skal
kunne vælge frit mellem forskellige
daginstitutioner. Her kommer der til at
gælde et tilfredshedskriterium for om
daginstitutionerne lever op til den pro-
klamerede service.

Foruden de lovgivningsmæssige krav
til daginstitutionsområdet om pæda-
gogiske læreplaner i 2004 kommer der
krav om skriftlig *børnemiljøvurdering*
(BMV) i 2006. Af vejledning fra det tid-
ligere Familie- og Forbrugerministe-
rium (31. maj 2006) fremgår det, at sig-
tet med BMV er at skabe synlighed og
opmærksomhed omkring børnemiljøet,
uden at generere merudgiftskrævende
udgifter³. En børnemiljøvurdering skal
indeholde en kortlægning, en beskri-
velse og en handlingsplan. Den skal
udformes i forhold til det fysiske, psyki-
ske og æstetiske børnemiljø (LBK 501,
2007: § 12). Børnemiljøvurderingen
åbner op for forældrebestyrelsens for-
melle indflydelse. Der er lagt op til, at

3 Desuden er lovinitiativet for børnemiljø-
vurdering bl.a. foranlediget af arbejdstil-
synets påbud mv. i daginstitutionssektoren
(Aftale mellem regeringen og dansk folke-
parti 16. jan. 2006: 16).

børns oplevelser indgår i BMV'en ud fra en (voksens) vurdering af deres alder og modenhed (LBK 501, 2007: § 13).

Vedr. *sprogvurdering* har kommunalbestyrelsen ansvaret for, at alle forældre til treårige børn i kommunen får tilbudt en sprogvurdering og at der efter behov tilbydes sprogunderstøttende aktiviteter og anden bistand⁴ (LBK 501, 2007: § 11 stk. 1). Sprogvurdering er altså et obligatorisk tilbud, som forældrene kan fravælge. Kravet om sprogvurdering er rettet mod det enkelte barn og er herved en *individbaseret* vurdering af barnets formåen. Der er forventninger om at sprogvurderingen kan identificere børns sproglige kompetencer og (særlige) behov - dvs. kunne medføre en differentiering mellem børn. Barnets forældre skal inddrages ved sprogvurderingen og i daginstitutionens arbejde med at understøtte børns sproglige udvikling⁵, samt modtage vejledning i at

understøtte barnets sproglige udvikling (LBK 501, 2007: § 11 stk. 3).

Der foregår således, i perioden fra 2004 en reformproces, hvor evaluering og dokumentation gøres til lovkrav inden for daginstitutionsområdet. Disse krav er i høj grad fokuseret på børns læring og sproglige udvikling. Det *kunne* i princippet have været nogle andre, men netop valget af disse skal ses i lyset af de opsigtsvækkende PISA-resultater, den alment udbredte læringsdiskurs m.v. Forud for lovkravet om pædagogiske læreplaner (2004) foregik der en omfattende offentlig og faglig debat, mens krav om børnemiljøvurdering (2006) og senest sprogvurdering (2007) er blevet indført under langt mindre bevågenhed. Evaluering og dokumentation fremtræder nu som en nærmest naturlig proces i tilknytning til daginstitutionsområdet. Lovkravene er med til på lidt længere sigt at fastlægge hvad det umiddelbart er muligt at tænke og forestille sig og omvendt hvad der forbigås. Hvor der tidligere blev spurgt ind til *hvorfor* der skulle evalueres og dokumenteres, bliver der i dag snarere spurgt *hvordan* der skal evalueres og dokumenteres.

Fælles for disse initiativer er en tiltagende orientering imod folkeskolen og dennes forberedelse af de opvoksende børn som livslangt lærende. Befolkningens uddannelses- og kompetenceniveau betragtes som afgørende for nationalstaternes indbyrdes konkurrence og overlevelse, og i dette perspektiv bliver kvalitet sat lig med den optimale forberedelse til den livslange læring, der på denne måde tildeler daginstitutionerne en hidtil ikke-eksisterende stor betydning for nationalstatens mulighed for at overleve. Denne nationaløkonomiske

4 Forud for ny dagtilbudslov 2007 om sprogvurdering har 3-årige to-sprogede været pålagt obligatorisk sprogvurdering med henblik på evt. sprogstimulering (LBK 1049, 2007: § 4a folkeskoleloven). Den ny dagtilbudslov 2007 betyder, at også såkaldt etnisk danske børn omfattes af sprogvurdering som i modsætning til to-sprogede børn er et tilbud og ikke obligatorisk.

5 I lovgivningen fastsættes ikke at daginstitutionerne alene er de som kan varetage sprogvurdering, men de skal uanset om andre (fx PPR) varetager denne opgave, understøtte børns sproglige udvikling. Sprogvurdering skal tilbydes både til forældre til treårige børn i daginstitutioner, men også til forældre, hvis børn ikke er indskrevet i daginstitution. I forhold til forældre hvis børn ikke er indskrevet i en daginstitution, skal de ved tilbud om en sprogvurdering af barnet samtidig gøres opmærksom på muligheden for en plads i en daginstitution (LBK 501, 2007: § 11 stk. 2).

begrundelse i en globaliseret verden er afgørende for de fleste kvalitetsdiskussioner. Den gør i princippet pædagogisk virksomhed til produktion af befolkningsmateriale, med livslangt lærende kompetente, problemløsende og reflek-sive individer for øje, der skal sikre lan-dets fremtid. (Lindblad og Popkewitz 2004).

En del af moderniseringen af den offentlige sektor

De her beskrevne forhold skal ikke forstås som alene omhandlende daginstitutionsområdet, men vedrører den offentlige sektor som helhed. Pladsen tillader ikke at jeg her går i detaljer, men nogle få hovedtræk er nødvendige at angive.

Moderniseringsbølgen har gennem de seneste årtier skyllet hen over OECD-landene samt en lang række andre lande verden over. I Danmark satte tiltag for modernisering af den offentlige sektor sig for alvor igennem i 1980'erne, som en reaktion på 60'ernes og 70'ernes vækst i velfærdsinstitutionernes service, beskæftigelse og udgifter. Moderniseringsbestrebelse har resulteret i en stigende markedsgørelse af den offentlige service i form af bl.a. New Public Management-redskaber som eksempelvis frit valg af offentlige serviceydelser, udlicitering og udbud, offentlige-private partnerskaber og privatiseringer, der i stigende grad har sat de offentlige institutioner under pres.

Indførelsen af markedsmekanismer er ikke noget helt nyt fænomen inden for den offentlige sektor, idet den offentlige opgavevaretagelse systematisk har været på skiftende regeringers dagsorden siden 1983, hvor den daværende

Schlüterregering præsenterede sit moderniseringsprogram af den offentlige sektor for første gang (Greve 2008: 51). Affødt af Danmarks økonomiske krise var den formulerede målsætning dels at etablere en bedre økonomistyring og reduktion af de offentlige udgifter, dels at omdefinere karakteren af de offentlige ydelser, så de i højere grad tog udgangspunkt i den enkelte brugers behov frem for i standardiserede og centralt definerede rettigheder og pligter.

Selvom markedsstyring i den offentlige sektor har været diskuteret siden begyndelsen af 1980'erne, har der imidlertid ikke været tale om en entydig og stabil udvikling. Der har således ikke eksisteret en egentlig ”masterplan” for moderniseringen af den offentlige sektor, hvilket betyder at man i højere grad kan tale om en international eller over-national politisk dagsorden – en neoliberal vision om omstilling fra stats- til markedsstyring – som forskellige lokale og nationale kræfter har koblet sig på og på forskellig vis har sat deres fingeraftryk på (Hjort 2002: 77).

Skiftende regeringer har således forsøgt at indføre markedsmekanismer i den offentlige opgavevaretagelse siden begyndelsen af 1980'erne, hvor der op gennem 1990'erne skete en mere systematisk institutionalisering af markedsmekanismerne inden for den offentlige sektor. I de seneste års reformer, herunder kommunal- og kvalitetsreformen, har markedsmekanismerne været en del af reformkomplekset. Reformerne har derved tilføjet væsentlige institutionelle elementer til markedsmekanismer, som f.eks. stigende konkurrence og regulering i den offentlige sektor. I følge Greve (2008: 51) bidrager kommunalreformen således til større og mere

ensartede markeder, mens kvalitetsreformen kæder brugen af markedsmekanismer sammen med et ønske om kvalitetsløft i den offentlige service.

På samme tid har man fra politisk hold forsøgt at imødekomme borgernes stigende forventninger. Den politiske imødekommenhed overfor borgernes forventninger er sket ved at etablere nye nationale kontrolstandarder, evalueringer, performancemålinger, procesreguleringer, akkrediteringer etc.

Styringsredskaberne evaluering, dokumentation, kvalitetsstandarder og kontraktstyring

New Public Management (NPM) bliver ofte anvendt i faglig og offentlig debat, som fælles betegnelse for offentlig ledelse. NPM trækker, kort gengivet, på anvendelse af markedsmekanismer og ledelsesmetoder fra den private sektor⁶. Management ideologier og værktøjer bliver lanceret ud fra lovprisninger om at forbedre kvaliteten for den offentlige sektor og ressourceudnyttelse. Til trods for at New Public Management er en styringsform ud af mange principielt mulige, fremstår den nærmest som synonym med offentlig ledelse. I et mere kritisk perspektiv kan det dog snarere anskues som et spørgsmål om at forsøge at indføre nye politiske styringsformer i den offentlige sektor (Jarlov 2005: 11).

Ved kommunalreformen jan. 2007 skal større kommuner varetage flere myndighedsområder (Regeringen juni 2004: 5) og kvalitetsreformen skal udvikle kvaliteten af den offentlige service og forbedre ressourceudnyttelsen

6 Vedr. New Public Management i offentlige sektorer og styringsprincipper se Greve (2006).

(Regeringen aug. 2007). Kommunalreformen omfatter forandringer af store dele af den offentlige sektor (Vrangbæk 2006: 64,73), mens kvalitetsreformen foreløbigt mest antager karakter af en hensigtserklæring⁷. Regeringens udspil i reformerne lægger op til, at evaluering og dokumentation skal kunne sammenlignes på tværs af kommuner, regioner og institutioner med henblik på at måle sig i forhold til andre og lære af de gode eksempler. Kommuner og daginstitutioner skal som decentrale enheder styres til at være selvstyrende.

De statslige moderniseringsprojekters tildeling af såkaldt udstrakt autonomi til kommuner og forvaltninger i forhold til velfærdsområder, økonomisk drift m.m. skærper altså samtidig behovet for central statslig kontrol (Regeringen juni 2004: 9, april 2004: 39). Der er flere markeds- og kontraktlignende relationer i henholdsvis den offentlige sektor, og mellem den offentlige sektor og borgerne. Relationer der er under fortsat etablering. Der bliver i bl.a. kommunalreformen og kvalitetsreformen samt af Kommunernes Landsforening (KL 1998, 2003) lagt op til at anvende kontrakter og tilsyn for kommunerne, som en målstyring der retter sig mod indholdet af den offentlige service. På den ene side er der fra centralt hold fremlagt mål for decentrale niveauer, på den anden side skal de decentrale

7 For statslige og ministerielle publikationer vedr. kommunalreformen og dens gennemførelse se Velfærdsministeriets hjemmeside: www.im.dk: Kommuner og regioner: Kommunalreform. Se desuden vedr. kvalitetsreformen www.kvalitetsreform.dk samt Finansministeriets hjemmeside for reformens foreløbige initiativer: www.fm.dk: Offentlig modernisering: Kvalitetsreformen.

niveauer, via kontrakter, selv eksplicite mål for deres virksomhed indenfor politisk opstillede målsætninger.

Kontrakter og tilsyn/opfølgning fremføres som redskaber, der styringsmæssigt kan tjene til at samstemme målsætninger imellem centrale og decentraler niveauer. Dels ved i kontrakten at fastsætte mål, dels ved at følge op på disse med kommunale tilsyn (KL 2003: 16, Regeringen 2007: 122). I forbindelse med sidstnævnte er der forventninger om, at kommunal kontrol og udvikling af daginstitutioner kan foregå på samme tid, og at det lovpligtige tilsyn på længere sigt kan effektiviseres, når der foreligger en kontrakt. Kontraktstyring fremstår som et redskab, der skaber kvalitet. I en kontraktmodel bliver kvalitet typisk sat lig med mål, der skal kunne kvantificeres. Mål- og resultatstyring udgør kvalitetsindikatorer, hvor det slet ikke problematiseres om de skriftlige mål dokumenterer kvalitet, som lader sig direkte omsætte i praksis eller hvor det diskuteres om de egentlig er de vigtigste - og i forhold til hvad.

Der er med kommunal- og kvalitetsreformerne lanceret en række kriterier for dokumentation og evaluering, samt de mål der skal opnås i den forbindelse. Kvalitetsreformen 2007 lægger tillige op til, at kommunerne indgår kvalitetskontrakter med borgerne, som skal erstatte de servicestrategier kommunerne udarbejder i dag. Der sker på denne måde en markedsføring af forholdet mellem stat, kommuner og borgere. Sidstnævnte skal i højere grad end tidligere være brugere. Der er lagt vægt på at tilvejebringe sammenlignelige oplysninger om brugertilfredshed (Regeringen aug. 2007: 93). Blandt regeringens

mål for en offentlig service med ”borgeren i centrum” hedder det, at borgerens tilfredshed skal være så *høj* som mulig. At være blandt de bedste offentlige sektorer og institutioner indebærer en høj tilfredshedsscore hos brugerne.

Idealet er målstyring og dette er fremført som en styringsform der giver kommunalt og lokalt råderum uden at det bliver ekspliciteret at selve det at opsætte mål for praksis er en måde at definere og styre på (Evald mfl. 2007: 168-172, Knudsen 2007: 358, Plum 2003: 22). Der eksisterer en tilsyneladende indiskutabel forestilling om, at hvad der bliver opsat mål for bliver også gjort.

Styringen af kommunerne, som styrer institutionerne

Kommunerne er pålagt markedsliggende vilkår ved at skulle offentliggøre en såkaldt sammenhængende børne- og ungepolitik (LBK 501 2007: § 3 stk. 2, jf. anbringelsesreform 2006). Der fremkommer samtidig krav om, at kommunernes børnepolitik bliver offentliggjort på deres hjemmesider som et formaliseret værdisæt der er henvendt til forældre som brugere. I lovgivningen er anvendt betegnelsen dagtilbud og institutionen er, i den betydning, udlagt som en offentlig *serviceydelse*. Ved lovfæstelsen af en børnepolitik kommer man heller ikke uden om, at det er et redskab, der sigter mod at styrke kommunernes styring af daginstitutionerne. Kommunerne er tillige pålagt at offentliggøre en plan for mål og rammer for sprogvurderinger (LBK 501, 2007: § 11 stk. 4). Der skal på kommunernes hjemmesider offentliggøres en oversigt over deres tilbud af daginstitutioner og

mål og rammer for disse. Det er kommunalbestyrelsens ansvar at offentliggøre de forskellige politikker og oplysninger – det er ikke overladt alene til daginstitutionerne. Der er lagt op til, at daginstitutionerne skal præsenteres som tilbud til brugere. Idealet er brugereinformation om kommunens og daginstitutionernes tilbud som en service og et såkaldt frit valg for brugere mellem forskellige daginstitutioner. Herved er der lagt op til en konkurrencesituation mellem såvel kommunerne som mellem daginstitutionerne internt i de enkelte kommuner.

Evaluering og dokumentation er formuleret som et obligatorisk, lovgivningsmæssigt bindende krav for kommuner og daginstitutioner, jf. de omtalte lovkrav om pædagogiske læreplaner, børnemiljøvurdering tilbud af sprogvurdering til alle treårige børn. Kravet om at kommunerne skal føre tilsyn med daginstitutioners arbejde med dokumentation og evaluering bliver ved lovinitiativer gradvist mere centraliseret. De seneste års statslige og lovgivningsmæssige krav om kontinuerligt at evaluere og dokumentere bliver altså en central del af styringen af kommuner og daginstitutioner.

Kvalitetsudviklingsprojekter

Begrebet kvalitet har floreret i europæisk kontekst fra slutningen af 1980'erne og frem, hvor overnationale og nationalstatslige instanser er kommet med udspil til modernisering af den offentlige sektor⁸ (jf. EU Børnepasningsnet-

8 I EU børnekommissionens arbejde blev kvalitetsbegrebet på et seminar diskuteret og det konkluderes at begrebet til alle tider vil være værdibaseret og at indikatorer skal

værk 1986-1996 samt OECD, *Starting Strong 1 og 2* 2001/2006).

I dansk sammenhæng har finanslovene fokus på satsningsområder og problematikker, der fra statslige hensyn er vigtige vedr. såkaldt kvalitet i daginstitutioner. Konceptet om kvalitet fremstår overvejende som et neutralt og objektivt koncept, dette på trods af at det fordrer en vurdering af hvad der er god offentlig service og dermed også hvad der er dårlig service⁹. En sådan vurdering beror på en række værdier og forestillinger.

Der sker ved indførelse om krav til evaluering og dokumentation samt puljebevillinger til kommuner og daginstitutionsområdet en indholdsmæssig styring af om kvaliteten er i orden. Disse bevillinger er rettet mod kommunale tiltag om at evaluere og især dokumentere kvaliteten af daginstitutionernes "service" decentralt. Der er i finansloven afsat midler til "bedre kvalitet i dagtilbud" 2005-2009 som grundlag for statslige puljebevillinger til kommunerne (Regeringsgrundlaget 2005: Bedre kvalitet i børnepasningen, finanslov for 2007 pkt. 2). Der er allerede i årene forinden afsat økonomiske midler til

være kontekstualiseret og søge at tilgodese forskellige interessegrupper (Barcelona 1990). Disse anbefalinger gives dog ud fra at daginstitutioner kan forstås i markeds-lignende termer såsom at være et tilbud og en service og ikke på andre præmisser hvorfor at denne ene model fremstår mere absolut end andre.

9 Diskursen om kvalitet går helt tilbage til starten af 1920'erne som management modeller for forretningsverden, hvor kvalitet kvantificeres, dvs. måles. Denne bestemte opfattelse af kvalitet spredte sig siden 1945 og specielt fra 1980'erne og fremefter fra forretningsverden til offentlig serviceområder (se Dahlberg m.fl. 1999: kap.5).

Kvalitetsudvikling i Dagtilbud (KID). I finansloven for 2006 er der afsat midler til et kvalitetsløft af daginstitutioner, herunder bekæmpelse af den såkaldte negative sociale arv. Forbedret kvalitet er i finansloven for 2007 sat direkte i forbindelse med bl.a. ny dagtilbudslov, styrket evalueringskultur, sprogvurdering, børnemiljøvurdering og opfølgning i forhold til de pædagogiske læreplaner. Den økonomiske styring via centrale puljer er tiltænkt at understøtte en kommunal og lokal implementering af lovkravene. Der er hermed skabt grundlag for konkurrence kommunerne imellem. Kommunerne skal, ud over de tildelte basismidler, i stigende grad konkurrere inden for puljer der er forberedt fra centralt hold, og som har sit afsæt i reformer, der står overfor at blive gennemført. Til dette formål er der af ministerier udarbejdet ansøgningsskemaer og procedurer, der udpeger såkaldte indsatsområder og som fordrer, at der tænkes i bestemte temaer og standardiserede kategorier (mål, målgruppe og målbare succeskriterier)¹⁰. Lovkrav og ideologier skal sætte sig igennem ud fra et rationale om, at de lader sig understøtte via puljebestillinger. Danmarks Evaluerings Institut (EVA) foretager så nationalt opfølgende evalueringer af kommunale projekter finansieret med puljebestillinger over en treårig periode (2007-2009). Sigtet er at indhente positive og negative erfaringer og udvælge enkelte såkaldt forbilledlige cases. Her bliver kommunernes selvfremsstilling

¹⁰ Se fx tidligere Ministerium for Familie- og forbrugeranliggender opslag af midler vedr. puljeansøgninger 2006 (jf. finanslov 2005): http://www.familiestyrelsen.dk/fileadmin/Filer/Word_filer/Dagtilbud/Ans_gnings-skema_-_Anden_runde.doc

central, da kommunerne potentielt, indenfor puljeområdet temaer, kan blive fremhævet som gode cases.

Evaluering og dokumentation institutionaliseres

Der er nu udpeget nationale evaluerings- og rådgivningsenheder for kommuner og daginstitutioner (LBK 501, 2007: § 18, LBK 58, 2007: § 13). Det er henholdsvis Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), **Videns- og Specialrådgivningsorganisationen** (VISO) og Dansk Center for UndervisningsMiljø (DCUM), som er indskrevet direkte i lovgivningen for daginstitutionsområdet¹¹. Tilsvarende folkeskoleområdet er daginstitutionerne nu omfattet af nationale evaluerende og rådgivende enheder, jf. de seneste års forestillinger om uddannelsessystemets betydning for landets globale konkurrenceevne.

Både EVA, VISO og DCUM er såkaldt selvstændige statslige enheder, men samtidig bidrager de til at iværksætte reformprocesser. De tre forskellige evalueringsenheders opgaver er primært differentieret mellem læreplaner (EVA), børnemiljøvurdering (DCUM) og sprogvurdering (VISO og EVA). På den måde bidrager enhederne aktivt til, hvad der bliver regnet som gyldig viden i forhold

¹¹ EVA og DCUM har først alene omfattet uddannelsesområdet indtil den ny lov om dagtilbud (2007), hvor begge enheder skal medtage daginstitutioner som deres område. DCUM blev oprettet i april 2002 på baggrund af vedtagelsen af Undervisningsmiljøloven (LBK 166, 2001 § 2, www.dcum.dk) VISO blev oprettet i forbindelse med kommunalreformen 2007 som en videns- og rådgivende funktion til kommunerne, der overtog myndighedsansvar fra de nedlagte amter på det sociale område (www.servicestyrelsen.dk).

til kommunerne, daginstitutionsområdet og udøvelsen af pædagogprofessionen. De nævnte evalueringsenheder er aktive i forhold til at forsøge at samordne statslige, kommunale og institutionelle niveauer på forskellige områder og er, i kraft af positionen som evaluatører og rådgivere, ikke uden indflydelse på fremtidige politiske tiltag. Desuden har evalueringsenhederne til formål at skabe anvendelig viden og redskaber for professionsudøvere, der i forhold til de gennemførte reformer skal skabe de vedtagne forandringer. Der findes yderligere evalueringsinstitutioner og –enheder, bl.a. Det Kommunale og Regionale EvalueringsInstitut (KREVI), men det lader jeg ligge i denne sammenhæng. Blot skal det nævnes at både KREVI og EVA har lovmæssig bemyndigelse til at indhente de oplysninger fra evaluerede myndigheder, kommune og/ eller dagtilbud, der er skønnet af betydning for evaluerings- og rådgivningsfunktionen (LBK 548, 2005: § 13, LBK 501, 2007: § 18 Stk. 3). KREVI og EVA har altså begge en juridisk fastsat ret til at evaluere politikker og aktiviteter i landets kommuner og daginstitutioner, og er herved enheder som er vanskelige at undslå sig.

De nationale evalueringsenheder fremstår, som allerede nævnt, som såkaldt statslige selvstændige enheder. Det er udadtil et vigtigt signal om uafhængighed og om at deres evalueringer, anbefalinger og vurderinger ikke skal betragtes som partsindlæg. EVA har indtaget en central rolle som evaluator i forhold til centrale og decentrale niveauer vedr. daginstitutionsområdet. EVA blev etableret som selvstændigt statsligt evalueringsinstitut i 1999, med henblik på at sikre kvaliteten af uddan-

nelsesområdet, og i 2006 ændret ved lov til også at omfatte daginstitutionsområdet (0-6årige)¹² (LBK 1597, 2006). Det indebærer at EVA skal sikre og udvikle kvaliteten af uddannelse, undervisning og læring (LBK 1597 2006: § 1 stk. 1, 3).

EVA har publiceret en række udgivelser, der har fokus på daginstitutionsområdet. Altså er EVA en aktiv medspiller i rollen som vidensproducent og efterfølgende som formidler af den opnåede viden til både politiske, ministerielle og kommunale niveauer samt til daginstitutioner. I forbindelse med loven om pædagogiske læreplaners indførsel på dagtilbudsområdet, har EVA været aktiv som evaluator af lovens implementering i praksis, samt som producent af handleanvisninger i form af inspirationsmaterialer, pjecer og redskaber til hvordan kommuner og daginstitutioner kan arbejde med pædagogiske læreplaner. EVA har, via sin hjemmeside, en omfattende internetbaseret spredning af dens publikationer (www.eva.dk: rapporter: dagtilbud) til kommuner og daginstitutioner. En del af publikationerne bliver fulgt op af ministerielle skrivelser mm.

EVA's publikationer udgør, groft skitseret, henholdsvis evaluering af hvorvidt de seneste års lovkrav om evaluering og dokumentation, i forbindelse med læreplansarbejdet, bliver implementeret (EVA 2008a, 2008b, 2008d, 2006) samt

12 EVA udsprang af Evalueringscenteret for videregående uddannelser (EVC), der som en såkaldt statslig uafhængig institution hørte under Undervisningsministeriet. Evalueringscenteret (EVC) eksisterede 1992-1999 (for uddybning se Hansen 2003: 59-60). EVA får fra 2006 en ny struktur med seks enheder, hvoraf den ene er en enhed for dagtilbud for børn.

en række publikationer indeholdende guides og inspirationer til arbejdet med fortrinsvis pædagogiske læreplaner (EVA 2004, 2007 a, 2007b, 2008c)¹³. I EVA's udgivelser blander policyevaluering sig ofte med pædagogisk evaluering og handlingsanvisninger til praktikere. Dels ved at være rettet mod politiske og ministerielle niveauer med løbende evalueringer af, hvordan implementering af iværksatte reformprocesser for daginstitutionens område forløber. Dels ved at være henvendt til kommuner og daginstitutioner i form af best cases samt inspiration og redskaber til, hvordan lovkravene kan implementeres.

I 2006 blev en større evaluering af loven om pædagogiske læreplaner af det daværende ministerium for Familie- og Forbrugeranliggender¹⁴ initieret. Det blev et konsortium bestående af henholdsvis EVA, Anvendt Kommunal Forskning (AKF)¹⁵, NIRAS konsulenterne og konsulentfirmaet Udviklingsforum I/S, som fik til opgave at udføre evalueringen¹⁶. På trods af titlen for

evalueringen var det ikke selve loven om pædagogiske læreplaner som blev evalueret, men derimod kommunernes og daginstitutionernes implementering af loven.

Evalueringen resulterede i to evalueringsrapporter, hvor midtvejsevalueringen blev udgivet i 2006 og slutevalueringen udkom marts 2008¹⁷. I forbindelse med såvel midtvejsevalueringen som slutevalueringen udkom der en række publikationer. Herunder "I gang med pædagogiske læreplaner" (2007a), "Dokumentation i dagtilbud" (2007b) samt "Tegn på læring – sådan gør I" (2008c). Publikationen "I gang med pædagogiske læreplaner" er et inspirationsmateriale med en dertilhørende model¹⁸, der er intenderet som en hjælp til dagtilbuddene med at opstille mål (målsætte sig).

13 VISOs publikationer har nogenlunde tilsvarende fordeling (se www.servicestyrelsen.dk: viso: børn og unge: udgivelser på børn og unge området), mens DCUM i forhold til børnemiljøvurdering overvejende lancerer inspirationsmateriale og redskaber: se www.dcum.dk: børnemiljø: publikationer: værktøjer.

14 Velfærdsministeriet overtog udgivelsen af slutevalueringen i forbindelse med Ministeriet for Familie- og Forbrugsanliggende nedlæggelse.

15 AKF stod for kommunalreformens ikrafttræden for Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut. Ved kommunalreformens nedlæggelse af amterne tog instituttet navneforandring til: Anvendt Kommunal Forskning.

16 Vedr. de øvrige parter foruden EVA i konsortiet se: www.akf.dk, www.udviklingsforum.dk samt www.niras.dk.

17 Midtvejsevalueringen (2006) havde følgende temaer som omdrejningspunkt: status på kommunernes og daginstitutionernes arbejde med pædagogiske læreplaner, kommunale retningslinier for de pædagogiske læreplaner, erfaringer med initiativer til at understøtte implementeringen af de pædagogiske læreplaner, arbejdsprocessen omkring udarbejdelse af pædagogiske læreplaner, de pædagogiske læreplaners form og indhold samt betydningen af arbejdet med pædagogiske læreplaner.

Endvidere omhandlede slutevalueringen (2008a) følgende temaer: kommunale rammer for arbejdet med de pædagogiske læreplaner, dagtilbuddenes arbejde med de pædagogiske læreplaner, herunder arbejdet med dokumentation og evaluering samt virkninger af arbejdet med de pædagogiske læreplaner.

18 Modellen indeholdt to overordnede emner; 1) Udarbejdelse af den pædagogiske læreplan og 2) Løbende dokumentation, evaluering og opfølgning af den pædagogiske læreplan. Modellen i sin udformning skal ikke nærmere konkretiseres her, men kan ses på http://www.eva.dk/Udgivelser/Rapporter_og_notater/Dagtilbud.aspx?M=Shp&PID=2026&ProductID=275

I midtvejsevalueringen fra 2006 blev netop fraværet af mål vurderet som en mangel i implementeringen af loven om de pædagogiske læreplaner, dette med henvisning til at såvel dokumentation som evaluering i praksis var knap så fokuserede. Endvidere præsenterer "Dokumentation i dagtilbud" (2007b) en operationalisering af dokumentationsbegrebet, hvorved der bliver forsøgt skabt en konsensusforståelse vedr. arbejdet med at dokumentere. Publikationen "Tegn på læring – sådan gør I" (2008c) er et inspirationsmateriale, som indeholder forskellige redskabsark til arbejdet med dokumentation og evaluering i praksis, indenfor rammerne af de pædagogiske læreplaner. Den kan ses som et forsøg på at skabe sammenhæng mellem dokumentation og evaluering – som i slutevalueringen netop blev fremhævet som en mangel. EVA forestår altså ikke kun evalueringer af implementeringer af reformer og lovinitiativer, men producerer også en række redskabsmaterialer til kommuner og daginstitutioner, der har som sigte at forbedre og forandre pædagogisk praksis.

Den statslige oprettelse af en række nationale evalueringseenheder indgår som dele af moderniseringen af den offentlige sektor. Der bliver skabt en række centrale foranstaltninger og institutionelle enheder, som skal bidrage til at regulere og styre decentrale niveauer til selv at evaluere og dokumentere egen service. Evaluering bliver herved institutionaliseret.

De nationale evalueringseenheder, der er rettet mod kommunerne og daginstitutionsområdet, tilgodeser altså statens behov for at regulere og evaluere hvad der foregår på decentrale niveau-

er (Foss Hansen 2003, Dahler-Larsen 2006a). Kommuner og daginstitutioner bliver, som en del af den offentlige sektor, koblet til stadig flere videnssystemer. Det indebærer, at der er flere eksterne aktører der dels anlægger et evaluerende blik på daginstitutioners serviceydelser, og dels fungerer som inspiratorer for hvordan praksis i forhold til reformer og lovtiltag kan blive forandret og udviklet.

De statslige initiativer for kommunerne og daginstitutionsområdet bliver fulgt op af de nationale evalueringseenheder, i form af vidensproduktioner af evaluerende og foreskrivende karakter m.h.t. implementering af reformer. De nationale enheder skal både håndtere en tilknytning til statslige og ministerielle myndigheder og samtidig sikre, at deres vidensproduktion ikke fremstår for politiseret. Evalueringseenhederne er altså af central betydning for hvorledes offentlige sektorer reguleres og styres samt regulerer og styrer sig selv.

Pædagogers viden

Det er åbenlyst at al denne styring, dokumentation og evaluering tager afsæt i hvordan den offentlige sektor søges udviklet og reguleret. Det handler i vidt omfang om den politiske regulering og administration, om regeringskunst og statsforvaltning. I dette perspektiv indgår udannelse og pædagogik som ydelser, der skal sikre en tilstrækkeligt kvalificeret befolkning på kortere og længere sigt i en globaliseret verden. Det er nødvendigt at forstå og i udgangspunktet acceptere denne form for faglighed, de modeller der anvendes og de politiske forslag til regulering og

reformer af det offentlige område, der i dette perspektiv er centrale og rigtige.

Hvis man indtager et pædagogisk perspektiv tager forholdene sig imidlertid helt anderledes ud, og det er denne forskel i perspektiver og deres betydning der kan gøre kommunikationen mellem institutionerne og det pædagogiske personale på den ene side og de statslige og kommunale forvatningsniveauer på den anden side så vanskelig.

Det pædagogiske personale kan ikke umiddelbart acceptere at deres arbejde og virkelighed bliver reduceret til at være redskaber i et uddannelsesøkonomisk perspektiv. Der er selvfølgelig store variationer i forhold til hvordan kravene om styring, evaluering og dokumentation modtages i de enkelte kommuner og institutioner, men i mange tilfælde opleves det som vanskeligt at kombinere hverdagens forståelse af det pædagogiske arbejde med de former for beskrivelser, evalueringer og dokumentation der er baseret på mere eller mindre standardiserede kategorier og modeller. I de tilfælde evaluering og dokumentation accepteres pointeres det hele tiden at det opleves som om at evaluering og dokumentation tager tiden fra arbejdet med børnene. Det kan kun tolkes som udtryk for at evaluering og dokumentation opleves som at handle om noget andet end arbejde med børnene og ikke umiddelbart kan kombineres med dette, og evt, er i modstrid med det som opfattes som det vigtigste i pædagogisk arbejde.

Baggrunden for dette er at pædagogisk arbejde er viklet ind i en lang række sociale historiske og aktuelle omstændigheder og relationer, som det er vanskeligt at eksplicitere. Med en enkelt sontring kan der skelnes mel-

lem pædagogernes praktiske henholdsvis symbolske mesterskab (Andersen 2007). Med betegnelsen praktisk mesterskab henvises der til hvad man gør i det praktiske liv, når man handler i hverdagen sammen med andre mennesker. Der knytter sig en lang række kompetencer, viden, erfaringer og forestillinger til det handlemæssige liv. Kriteriet er først og fremmest om det som man gør faktisk virker, dvs. det er præget af en vis pragmatisme. Man handler hovedsageligt på baggrund af hvad man har erfaringer med fungerer hensigtsmæssigt. Det forsætter man i princippet med at gøre indtil man støder ind i sammenhænge og situationer, hvor tidligere oparbejdede handlemønstre viser sig at være mindre hensigtsmæssige eller direkte uanvendelige. På denne baggrund prøver man sig frem, man er åben over for ny inspiration, man får en ny idé, man diskuterer med sine kolleger hvad det mon egentligt handler om etc.

Med betegnelsen symbolsk bemeistring tænkes der på hvad der kan skrives, siges, og på anden måde symbolsk udtrykkes, som ikke vedrører formåen til at handle, men at redegøre for handling. Når man taler eller skriver om handlinger anvender man abstrakte symboler til at redegøre for det praktiske. At kunne redegøre for sine handlinger på symbolsk niveau er noget ganske andet end at handle praktisk. På det symbolske niveau udfolder der sig forestillinger og sammenhænge der er skabt på afstand af det praktiske. Det giver sig udtryk i symbolske gengivelser af det praktiske som afviger herfra, føjer noget til, trækker noget fra og etablerer sammenhænge som først skabes på det symbolske niveau - som

efterrationaliseringer - men fremstilles som gjaldt de det praktiske.

Det betyder ikke at der ikke er eller kan være sammenhæng mellem praktisk og symbolsk bemestring, mellem det praktiske handlemæssige liv og den symbolske fremstilling heraf. Heller ikke at der nødvendigvis er en modsætning herimellem. Men det betyder, at der er tale om forskellige former for viden, og at det er yderst vanskeligt at omsætte eller oversætte den ene form til den anden. Skriftlige beskrivelser baserer sig på symbolsk bemestring og er på mange måder noget ganske andet end den praktiske bemestring. Når man i institutionerne anvender en bestemt form for evaluering, dokumentation, model eller test, så har man i udgangspunktet accepteret at søge at indordne sig under et, i princippet, fremmed symbolsprog. I denne form for symbolsk bemestring, reduceres den praktiske hverdag til noget der skal lade sig indpasse denne symbolske ordens definitioner og kategorier. Det betyder at man negligerer eller tilsidesætter den orden og logik - den rationalitet, der kendetegner det praktiske mesterskab. Den grundlæggende problematik er her, at man i mange tilfælde deltager i dette oversættelsesarbejde i den tro at det skaber øget refleksion og synlighed, uden at man er tilstrækkelig opmærksom på at der samtidig foregår en nedskrivning eller en miskendelse af den praktiske kunnen, der er væsentlig for pædagogers arbejde.

Hvis man ikke skelner imellem det praktiske og det symbolske mesterskab, er det vanskeligt at få øje på de grundlæggende "oversættelsesproblemer" fra vidensform til vidensform. I enkelte institutioner formulerer institutions-

medarbejdere direkte, at det er umuligt for dem at beskrive og dokumentere mange af de mest centrale elementer i deres praktiske virke. En sådan erkendelse af forskellene mellem praktisk og symbolsk bemestring, er en vigtig forudsætning for, ikke på forhånd, at have miskendt sin praktiske bemestring og den viden der knytter sig hertil.

Hvis man spørger om hvilket kundskabsgrundlag professioner typisk benytter sig af, så får man ikke et enkelt svar. Nordmanden Harald Grimen (2008a) hævder, at professioners kundskabsbaser er mangfoldige (Grimen 2008a: 71), sammensat på tværs af faglige discipliner og sammenknyttet ud fra praktiske hensyn snarere end teoretisk stringens; at der ikke eksisterer en enkelt type forhold mellem teori og praksis, men flere og at *"profesjonell yrkesutøvelse er preget av kompliserte samspill mellom disse."* (Grimen 2008 a:71); at der ikke eksisterer nogen klar og principiel adskillelse mellem teoretisk og praktisk kundskab, men at de snarere udgør et kontinuum.

Videre hævder Grimen at al kundskab kan artikuleres, men ikke altid verbalt, al kundskab kan læres, men at der findes mange måder at lære på, al kundskab kan overføres mellem mennesker, men ikke al kundskab kan overføres alene gennem beskrivelser, at kundskab er knyttet til handlingslivet ikke betyder at sproget ikke spiller nogen rolle, at kundskab kan akkumuleres, men ikke al akkumulation kan bygge på antagelsen om at den er at forstå som en gradvis udvidelse af et system af formulerede sandheder, og al kundskab kan granskes kritisk (Grimen 2008a: 82-83)

At kundskaben i høj grad er praktisk og personbåret kan ses i sammenhæng med, at udøvelsen indeholder en lang række skøn i forhold til hvad man skal, kan og bør gøre. Selv om skønsbegrebet ikke er særlig klart (Grimen og Molander 2008), er det centralt i beskrivelsen af hvad eksperter eller professionsudøvere gør. Selv om der ikke er klare retningslinjer for hvad der skal gøres, kan det diskuteres hvilke omstændigheder skønnet indgår i, hvordan der ræsonneres, og hvilke normative rammer der bygges på (Grimen og Molander 2008: 179).

Neutrale redskaber eller kamp om definitioner og viden

På denne baggrund stiller spørgsmålet om kvalitet inden for daginstitutionerne sig ganske anderledes end ud fra et politisk og forvaltningsmæssigt perspektiv. Bestemte måder at beskrive på, uanset om det er skriftligt, mundtligt, i kraft af billeder eller andre former for symboler, er altid virkelighedskonstituerende og dermed indgår de i kampen om definitionerne.

Retten til at definere gennem kategorier, beskrivelsessystemer, modeller, tests etc. er udtryk for magt. Alle kategorier, systemer, modeller og tests vil være udformet ud fra bestemte positioner, interesser og perspektiver og indgår dermed i kampen om hvordan virkeligheden skal fastlægges. I dette perspektiv er det problematisk når vigtige symbolske afgrænsninger betragtes som værende neutrale redskaber der skaber neutral viden, som det i vid udstrækning er tilfældet med evaluering og dokumentation, der fremstilles og måske opfattes som synliggørelser af

noget der allerede er til stede i forvejen. Evaluering og dokumentation er virkelighedskonstituerende, men hvis man betegner noget som et neutralt redskab bliver det vanskeligt at få øje på den magt som definitionerne udtrykker og dermed få øje på det konstituerende frem for det blot oplysende.

Øget anerkendelse eller dequalificering

Øget anvendelse af evaluering og dokumentation forventes på den ene side at kunne afstedkomme større samfundsmæssig anerkendelse af den pædagogiske faggruppe. Det er dog en antagelse der på den anden side kan problematiseres. Man kan fx indledningsvis vende tingene lidt på hovedet og hævde, at pædagogerne påberåber sig anerkendelsen via kompenserende foranstaltninger som dokumentation og evaluering, som placerer dem i en grundlæggende servicerende position, hvor dokumenterede ydelser udbydes til interesserede kunder. Det er en fortolkning der kan blive mere nærværende efterhånden som institutionerne kan sammenlignes, fx ud fra oplysninger på standardiserede hjemmesider.

Når hverdagslivet i institutionerne i stigende grad søges beskrevet, dokumenteret og evalueret på ensartede måder kan det medføre at arbejdet i fare for at undergå en form for dequalificering: Gennem harmoniseringer, mere faste procedurer for beskrivelser, fortolkninger og handlinger bliver der skabt grundlag for at arbejdet instrumentaliseres og teknificeres. De faglige vurderinger bliver flyttet fra at være individuelle og baseret på faglige skøn til, at blive styret af regulativer, skemaer,

forhåndsgivne kategorier, modeller etc. På denne måde forandres (og indskrænkes?) pædagogernes faglige handlerum. De skal kunne håndtere viden skabt inden for andre faggrupper.

Pædagogisk arbejde og pædagogers håndtering af viden og perspektiver

Pædagogik inden for dagforanstaltningensområdet handler dybest set om at sikre en passende reproduktion, en overføring af mentalitet, viden, normer og forholdemåder fra de ældre generationer til de yngre. Området udgør en enkelt og mindre del af den samlede generationsvise reproduktion, som også finder sted i familien, i bussen, foran TV, i butikkerne, på ferien etc.

Pædagogikken er indvævet i alle mulige livsomstændigheder. Langt det meste er hverken formaliseret, formuleret, intenderet eller på andre måde underlagt en målsætning eller målrationalitet. Pædagogikken inden for daginstitutionensområdet er ligeledes indvævet i strukturerne, fx tids- og ruminddelinger, de voksnes mødetider, kommen og gåen. Børnene socialiseres i høj grad via relationerne til de andre børn. Betragtet i lidt større perspektiver udgør de intenderede og målsatte påvirkningsformer kun en mindre del. Ved primært at fokusere på sidstnævnte risikerer man at overse de ikke intenderede dele, som har væsentlig betydning.

Pædagoger i daginstitutioner skal i nutiden arbejde med forskellige slags viden. Hvor de tidligere i historien i høj grad kunne fastlægge det pædagogiske arbejdes mål, midler, metoder og fremgangsmåder på egen hånd er området i dag reguleret i et helt andet omfang.

Det betyder at de måder at målsætte, indholdsbeskrive, evaluere og dokumentere arbejdet på i langt større omfang skal finde sted ud fra fælles standarder, statslige, kommunale, evalueringsenheder, konsulentfirmaer eller fx den form for sprogtest der anvendes i mange institutioner i forbindelse med sprogvurdering af de 3-årige børn.

Det betyder at pædagoger konfronteres med at skulle anvende viden der ikke er skabt inden for deres eget umiddelbare erfaringsområde og som ikke nødvendigvis afspejler de erfaringer man har med arbejdet og de måder man i hverdagen omtaler det på. I et større perspektiv handler det om sammenhængene mellem det pædagogiske arbejdes kropslige, sanselige, pragmatiske karakter, hvor pædagoger regulerer det sociale liv omkring børnene, præget af fortløbende fortolkninger af børnenes motiver, handlinger og de mulige konsekvenser. Dette arbejde er i høj grad - når det udføres godt - præget af overvågenhed, tilbageholdenhed, reaktion, opmærksomhed og handling på rette tid og sted. Og dermed i mindre grad præget af systematisk planlægning, evaluering og dokumentation ud fra forhåndsfastlagte kategorier, der bygger på målorienterede sammenhænge.

Jeg tror man skal gøre meget mere ud af at undersøge og beskrive hvad det egentlig er pædagoger foretager sig når alle parter opfatter at det går rigtigt til. Det handler sandsynligvis om empati, omsorg, social kompetence, om at være vågen og opmærksom, men samtidig holde sig tilbage til det øjeblik hvor en reaktion er passende, hverken tidligere eller senere og udtrykt på rette måde. I dette lys er pædagogisk arbejde i høj grad præget af deltagende observa-

tioner og faglig selvdisciplinering, som handler om at kunne placere sig og reagere passende. Det er forholdemåder der umiddelbart ligger ganske langt fra klare målsætninger og målorienterede evaluerings- og dokumentationsforskrifter.

Pædagoger skal kunne forholde sig til begge dele, og det indebærer at man i første omgang kan skelne imellem hvad der er kvalitet i det procesprægede, fortolkende og ofte reaktive pædagogiske hverdagsarbejde og hvad der er kvalitet i systematiske beskrivelser, evalueringer og vurderinger, der i sidste ende har til opgave at overbevise det politiske og administrative niveau om at pengene er givet godt nok ud og kvaliteten i denne forstand er i orden.

Tilmed er pædagogers arbejdsområde præget af andre faggruppers definitioner af pædagogisk arbejde, fx søger PPR-medarbejdere i stigende grad at omlægge deres arbejdsopgaver med henblik på at vejlede pædagoger i dele af de arbejdsopgaver som de selv tidligere udførte; der skal udføres sprogvurderinger der bygger på sprogvidenska-

belige forudsætninger etc. Det kræver i realiteten en stærk faglig identitet at kunne håndtere viden, anskuelser, sprog og kategorier der ligger uden for ens eget umiddelbare erfarings- og kompetenceområde og har sine teoretiske forudsætninger inden for andre faglige områder. Man skulle gerne kunne både forstå og bemestre den anvendte viden nuanceret, samtidig med at man kan afgrænse sig fra de dele som står i opposition til pædagogens eget faglige sprog og identitet.

Pædagoger er placeret i en position hvor de i udstrakt grad skal forvalte synspunkter og viden der formuleres ud fra forskellige perspektiver og de faglige traditioner de baserer sig på. Og så har jeg i denne artikel end ikke inddraget børnenes perspektiver. Sidstnævnte er i øvrigt et bevidst valg. Kvalitetsdiskussionen burde selvfølgelig idealt set handle om børnene og deres perspektiver. Men det gør den ikke altid og hvorfor det er sådan har jeg søgt at vise aspekter af i det foregående. Jeg har tillid til at andre artikler vil beskrive kvalitet ud fra børns perspektiver.

Kvalitet i ledelse af daginstitutioner



Ledelsesfunktionen i en daginstitution har selvfølgelig altid været af betydning. Det har altid været vigtigt, at institutionerne blev ledet sådan, at driften af institutionen fungerede. Men tidligere tiders syn på ledelse på daginstitutionsområdet har ændret sig (Nielsen, 1983). Med kvalitetsreformen (Regeringen, 2007b) fremhæves det direkte, "at der skal skabes et højt kvalificeret udbud af modulopbygget lederuddannelse på diplomniveau målrettet offentlige ledere. Det nye tilbud har til formål at videreudvikle ledelseskvaliteten i offentlige institutioner til gavn for både borgere, medarbejdere og arbejdspladser." (Finansministeriet, 2008). Videreudvikling af ledelseskvaliteten i de offentlige institutioner er således blevet et centralt spørgsmål, som der skal arbejdes med.

Af Klaus Kasper Kofod

Dette nye fokus på ledelse hænger selvfølgelig sammen med, at decentraliseringerne og selvstændiggørelsen af daginstitutionerne i forhold til forvaltningerne betyder, at der kræves andre egenskaber og anden kunnen af lederne, hvis de skal være i stand til at lede selvstændige institutioner. Man kan sige, at decentraliseringerne på daginstitutionsområdet har betydet, at daginstitutionerne er gået fra at være mere eller mindre fjernstyret fra forvaltningen og derfor havde brug for administratorer, til at daginstitutionslederne i dag skal kunne administrere, tænke og handle strategisk, kunne lede og stå for udvikling af personalet og endelig selvfølgelig kunne lede sikringen og udviklingen af kvaliteten i det pædagogiske arbejde.

Nye strukturer på institutionsområdet

Når der er kommet dette ekstra fokus på ledelse og ledelseskvalitet i daginstitutionerne har det således noget at

gøre med, at strukturerne på daginstitutionsområdet har ændret sig. Pr. 1.1.2007 trådte den nye strukturreform i kraft (Sundhedsministeriet, 2007). Den fik som konsekvens, at 271 kommuner blev slået sammen til 98. De kommunale enheder blev derfor større. Der skete en centralisering omkring større kommuner.

Denne centralisering ser ud til at gentage sig i forhold til daginstitutionsområdet således, at de traditionelt relativt små daginstitutioner under forskellige organisationsformer bliver større. Der er forskellige modeller i spil ude i kommunerne for at gøre institutionerne større.

Den ene model er den, hvor man har en fælles distriktsleder for flere, tidligere selvstændige institutioner, vuggestuer, børnehaver, skoler og SFO, hvor de tidligere institutionsledere nu er afdelingsledere for samme institution, som de tidligere var leder for. I denne model opererer man med fælles budget med distriktsleder som budgetansvarlig, med en fælles institutionsbestyrelse

ofte suppleret med afdelingsbestyrelser. Det er distriktslederen, der varetager de administrative, strategiske, overordnede personale og faglige ledelsesopgaver. Afdelingslederne tager sig så på deres side af den daglige faglige ledelse samt af personaleledelsen.

Denne model indebærer, hvad der er blevet kaldt en vertikal integration, fordi den integrerer lodret, på tværs af aldersgrupperne i forskellige typer af institutioner. Den model omfatter i 2007 10 % af allerede vedtagne og 7 % af besluttede og planlagte fusioner i kommunerne.

En anden model er den, som kaldes områdeledelse. Flere, tidligere selvstændige, institutioner af samme slags, er nu samlet under en fælles ledelse med en fælles områdeleder. Det er således en horisontal integration mellem flere institutioner af samme slags. Ligesom i distriktsmodellen er de institutionsledere nu afdelingsledere for samme institution som tidligere, der er en fælles bestyrelse og arbejdsdelingen mellem afdelingslederne og områdelederen er som i distriktsmodellen. Områdeledelsesmodellen omfatter i 2007 23 % af allerede foretagne organisationsændringer og 28 % af der besluttede og planlagte organisationsændringer i kommunerne.

Ud over disse to modeller, hvis rationaler er at sætte fokus på institutionernes faglige ledelse og personaleledelse, findes der også løsere former for samarbejde. Det drejer sig om såvel horisontalt som vertikalt samarbejde mellem institutioner. Ledere fra de deltagende institutioner indgår på lige fod med hinanden i ledelsesteam, institutionerne forbliver selvstændige, der sker en fordeling af fælles ledelsesopgaver, eventuelt med en koordinerende leder. Institu-

tionerne bevarer deres selvstændighed med separate budgetter og med selvstændige institutionsbestyrelser. Hensigten med disse modeller er at optimere personaleressourcerne, lave fælles kompetenceudvikling og fælles faglig udvikling samt at skaffe volumen til, at institutionerne kan skabe mere fleksibilitet eller blive mindre sårbare. Der skal ikke være mange medarbejdere på barsel eller langtidssygdom i en lille institution, før det kan være svært at få dagligdagen til at hænge sammen. Sådant ledelses-samarbejde omfatter i 2007 15 % for hver af de to typer af allerede foretagne ændringer og 14 % for hver af de to typer af besluttede og planlagte.

Endelig er der den sidste form for integration, nemlig den traditionelle sammenlægningsform, fusionen. Det indebærer en sammensmeltning af flere tidligere selvstændige institutioner, som nu får én institutionsleder, én souschef og et antal afdelingsledere på de tidligere selvstændige institutioner. Hensigten med sådanne fusioner er at skabe volumen, så man bedre kan løfte opgaverne og udnytter ressourcerne bedre. Sådanne sammenlægninger i fusionsform omfatter i 2007 38 % af allerede foretagne ændringer og 24 % for besluttede og planlagte ændringer i kommunerne (Væksthus, u.å. (2007)). De to mest almindelige integrationsformer synes altså i 2007, kort efter indførelsen af kommunalreformen, at være henholdsvis fusionen og områdeledelsesmodellen.

Rationalet bag de nye organisationsformer

Bag denne udvikling ligger en tendens til, at vi ser en øget hastighed i retning af større institutioner via forskellige former for sammenlægninger af mindre,

tidligere selvstændige, institutioner (Klaus Kasper Kofod, 2007). Rationalet og antagelserne bag denne udvikling er, at større enheder giver bedre ledelse på grund af en bedre ledelseskapacitet. Med de større institutioner ser man nemlig stadig sjældnere det fænomen, der tidligere var ganske almindeligt, at lederne både var ledere og indgik i normeringen på lige fod med de menige pædagoger. Denne udvikling i retning af fuldtidsledere er udtryk for en professionalisering af ledelsesgerningen i daginstitutionerne.

Desuden giver de større institutioner mere volumen, både økonomisk og personalemæssigt, og det giver mulighed for at få mere fleksible og mere robuste institutioner. Lægger man dertil, at et vigtigt sigte med indførelse af institutionsbestyrelser var at give brugerne, forældrene, mulighed for at kunne foretage egne valg på deres børns vegne, så indebærer det, at de ydelser, som institutionerne skal levere, individualiseres. Institutionerne skal kunne honorere skiftende og individualiserede ydelser, og det kan de kun, hvis de har et vist volumen økonomisk og fagligt.

Desuden er politikerne klemte i et krydspres mellem vælgernes ønsker om flere og bedre ydelser til samme eller færre skattekrone. Besparelser eller besparelsesforslag inden for daginstitutionsområdet udløser meget ofte protester og demonstrationer mod nedskæringerne, som man kunne se det lige før kommunevalget i 2009. Da politikerne skal (gen)vælges, kommer der pres på institutionerne om at indfri balancen mellem forventninger og betalingsvilje. Det betyder pres om besparelser eller optimering af de eksisterende ressourcer. Det er i det lys man kan se pres-

set om nye organisations- og ledelsesformer. Det kan man indirekte ved, at i 81 % af ændringerne er initiativet til dem taget af forvaltningerne (Smidt, Malmgren, & Ipsen, 2004).

De strukturelle ændrings betydning for institutionsledelse

I praksis viser udviklingen, at politikere og forvaltning lægger vægt på professionel institutionsledelse. Det kan man tolke som et ønske om en professionalisering af institutionsledelserne, institutionerne har fået professionelle fuldtidsledere, som ledelsesfagligt er i stand at tage ansvaret for at skabe visioner og strategier for institutionen sådan, at den bestandig er i stand til at tilpasse sig de skiftende krav og forventninger til institutionen. Men det er ikke nok, at daginstitutionslederne kan påtage sig ansvaret for strategier og visioner; de skal også stå for at gennemføre dem.

Daginstitutionslederne har formelt altid som ledere skulle handle på forvaltningens og i sidste instans på politikernes vegne. De skulle og skal være forvaltningens forlængede arm ude i institutionerne. Tidligere, dengang der var kollektiv ledelse som en udbredt ledelsesform i daginstitutionerne (Nielsen, 1983), var det typisk ikke en opgave, lederne tog på sig. De identificerede sig mere med deres medarbejdere end med forvaltningen og deres ledelseskolleger. For 10 år siden foretog BUPL en undersøgelse af daginstitutionsledernes ledelsesidentitet (Larsen, 1998). Den viste en temmelig snæver sammenhæng mellem institutionsstørrelse og institutionslederens lederidentitet ved, at lederne for de store institutioner primært identificerede sig selv

som ledere, mens lederne for de små institutioner primært identificerede sig som pædagoger (Larsen, 1998). Den samme tendens er senere blevet påvist inden for det socialpædagogiske område (Klaus Kasper Kofod, 2005). Med de stigende institutionsstørrelser kan man formode, at institutionslederne i stigende grad identificerer sig som ledere og dermed får nemmere ved at optræde som arbejdsgiver på det offentliges vegne. Der er mange tegn på, at det allerede i længere tid har været situationen (Klausen, 2006). Lederne i daginstitutionerne er i fuld fart ved at blive professionelle ledere.

Institutionslederne skal kunne håndtere i deres ledelse af daginstitutionerne sådan, at de kan sammenkæde medarbejdernes personlige motivationer med den enkeltes arbejdsydelse. Det kommer til udtryk ved, at daginstitutionslederne skal gøre forskel i forhold til deres medarbejdere og deres arbejdsindsats, f.eks. når der skal forhandles decentral løn. For det andet skal lederne kunne skabe en klar og realistisk balance mellem, hvad forældrene kan forvente at få i institutionen og de tilbud, institutionen giver. For det tredje skal lederne kunne balancere kommunes børne- og ungepolitik med markedets ønsker. Og endelig skal de sørge for, at afbalancere børnenes behov med resten af de krav og forventninger, der stilles til daginstitutionernes personale og ledelse.

Når man kigger på de krav og forventninger, der stilles til de offentlige daginstitutioner, er der en række forhold, som springer i øjnene. Disse krav og forventninger har meget at gøre med både daginstitutionernes selvstændiggørelse, med den markedsføring på daginstitutionsområdet, som vi tidli-

gere har peget på, og med kravene og forventningerne om individualisering af daginstitutionernes ydelser.

Som en følge af markedsførelsen og hele NPM strategien i den offentlige sektor er der en forventning om en markedsorientering af daginstitutionerne. Det betyder, at det bliver en vigtig ledelsesopgave at positionere og efterspørgselsrette daginstitutionen således, at dens ydelser afspejler et manifest behov hos brugerne. Med det stærke fokus på den offentlige sektors udgifter, med den demografiske situation med de store årgange, som står over for at skulle pensioneres fra arbejdsmarkedet og med de små årgange, som skal erstatte dem, er der et stigende pres på lederne om, at de evner at optimere forholdet mellem kvalitet og pris således, at daginstitutionerne kan levere ydelser i høj kvalitet uden, at det bliver dyrere. Kort sagt er der forventninger til daginstitutionslederne om at "work smarter not harder". Det betyder, at lederne skal sørge for, at der sker en stadig udvikling af institutionens ydelser med de samme "eller færre - ressourcer som hidtil.

For fortsat at sikre daginstitutionens transparens skal der udvikles og anvendes dokumentations- og kvalitetssikringsmetoder i daginstitutionen. Det er en ledelsesopgave. Som vi så det tidligere, udvikles der i disse år en mængde sådanne værktøjer, der anvendes som sociale teknologier til dels at kunne kontrollere og dels at kunne dokumentere over for omverdenen, hvilke ydelser, der produceres og leveres i daginstitutionerne. Hvis daginstitutionslederne ikke tager denne opgave på sig, gør andre det for dem, og så trækkes der værktøjer ned over hovedet på institutionen, som måske ikke er hensigtsmæssige og pas-

ser til lige netop den individuelle institutions særlige kultur og historie. Hvis daginstitutionens ledelse og personale derimod selv er i stand til at udvikle institutionstilpassede dokumentationsværktøjer, kan det ske på dens egne præmisser (Klaus Kasper Kofod, 2007).

Disse dokumentations- og kontrolværktøjer tjener to formål. På den ene side skaber de gennemsigtighed i forhold til daginstitutionens ydelser sådan, at brugerne kan skaffe sig et overblik over de ydelser, man kan få i netop den aktuelle daginstitution. Disse dokumentationsredskaber kan således være med til at tiltrække individualiserede brugere. For ligesom de store ungdomsårgange er ved at forsvinde ud af arbejdsmarkedet og er ved at blive erstattet med mindre årgange, hvis medlemmer der er stigende konkurrence om” når man lige ser bort fra, at der pt. er en økonomisk krise og derfor aktuelt ikke mangler arbejdskraft. Men det må formodes at være et forbigående fænomen. Så der kommer også konkurrence om brugerne mellem daginstitutionerne. Den omtalte demografiske udvikling stiller også i forhold til personalet nye udfordringer til daginstitutionsledelsen. Det er ikke videre sandsynligt, at man inden for området bliver i stand til at rekruttere og fastholde personale primært gennem lønnen. Det er andre parametre, der skal sørge for at løse det problem. Det er primært god ledelse, som skal sørge for det. Derfor skal daginstitutionslederne sørge for at udvikle institutionen, så den ”også” bliver en attraktiv arbejdsplads. Det er ledelsens opgave at skabe de rammer og det indhold, som gør arbejdspladsen attraktiv for at kunne tiltrække og fastholde et kompetent personale. Det bliver så meget mere nødvendigt som, at kom-

petent personale bliver fremtidens strategiske ressource nummer et. Endelig er der forventninger om, at daginstitutionsledelserne er i stand til at håndtere forhandlingsledelse, fordi moderne daginstitutionsledelse fordrer, at der skal forhandles i mange sammenhænge.

Spørger man de kommunale institutionsledere, hvad de forventer sig af fremtiden, siger ca. tre fjerdedele af institutionslederne, at de forventer, at opgaverne skal løses billigere, at ydernes faglige kvalitet skal øges, at der skal være øget demokratisk kontrol med måden, opgaverne løses på, at der kommer øget fokus på borgernes retsstilling over for institutionerne og endelig, at institutionernes ydelser skal individualiseres (Pedersen, 2007).

Medarbejderne

Medarbejderne er som sagt tidligere den altafgørende strategiske ressource fordi medarbejderne helt elementært er nødvendige til at udføre det pædagogiske arbejde. Pædagogik kan ikke automatiseres. Men medarbejderne er ligeledes denne vigtige ressource, fordi der bliver færre af dem. Det er en meget vigtig ledelsesopgave at gøre daginstitutionen til en så attraktiv arbejdsplads, at man kan tiltrække de kompetente medarbejdere. Det er gennem ledelsen af personalet, at man som institutionsleder i forhold til medarbejderne kan gøre institutionen til en attraktiv arbejdsplads. Hvis man ser på, hvor gode institutionslederne er til at lede deres medarbejdere på en sådan måde, at de kan tiltrække og fastholde de gode medarbejdere, er der nogle problemer, som skal løses. I år 2000 angav 37 % af de pædagoger, som havde sagt deres job op i det daværende Køben-

havns Amt, at ledelsen var årsagen til opsigelsen (*Personalepolitisk Regnskab 2000, 2001*). Man kan give sig til at fundere over, hvad var medarbejderne så mente, dengang de sagde det.

Det kan man ikke få at vide i den undersøgelse. Til gengæld undersøgte Kommunernes Landsforening (KL) nogenlunde samtidig, hvad kommunale medarbejdere mente, var vigtigt at få fra deres leder. Desuden blev de bedt om at vurdere, i hvor høj grad det, de syntes var vigtigt, også gik i opfyldelse. Resultatet står i nedenstående tabel:

Kommunernes Landsforening 1999	Betyder meget	Passer i høj grad
Min leder sørger for, at jeg udvikler mig såvel personligt som fagligt	59%	14%
Min leder sørger for, at jeg får spændende arbejdsopgaver	62%	21%
Jeg får jævnligt feed-back på mine arbejdsopgaver	63%	19%
Jeg oplever, at der bliver sat pris på min indsats	75%	30%
Jeg oplever, at der bliver formuleret klarere forventninger til min arbejdsindsats	56%	15%
Jeg synes, at samarbejdet med min leder fungerer godt	81%	15%

(*Løn- og personalepolitikken på spring til år 2000. Status og debat.*, 1999)

Det karakteristiske ved svarene er for det første, at der er temmelig stor forskel på, hvad medarbejderne synes er vigtigt at få fra deres leder, og så i hvilket omfang de synes, de rent faktisk får, hvad de ønskede. Det kunne være sådanne forskelle, der fik de amtslige pædagoger til at angive ledelsen som årsag til, at de havde sagt deres job op. For det andet nærmer det sig det penible, hvis dette billede er en korrekt afspejling af medarbejdernes opfattelse af deres ledelse. Hvis jeg har ret i min antagelse, at det er god ledelse, som vil gøre forskellen mellem at kunne og ikke kunne tiltrække kompetente medarbejdere i et skrumpende arbejdsmarked, er der en række indlysende områder, hvor det bør sættes ind.

Hvis man vil grave dybere for at finde ud, hvad der kendetegner det moderne arbejdsmarked og forholdet mellem medarbejdere og institution, kan man ty til begrebet Den Nye Byttehandel Mellem Ledelse og Medarbejdere (Bevort & Sundbo, 1995). Bevort og Sundbo (1995) påviser, hvad der ligger i denne såkaldte nye byttehandel. Hvis man starter med medarbejderne, så ønsker moderne medarbejdere i vidensvirksomheder - og daginstitutioner hører med til kategorien vidensvirksomheder i og med, at deres medarbejdere, pædagogerne, tilhører semi- eller relationsprofessionerne (K. K. Kofod, 2007) - flere belønningmuligheder end løn og gode fysiske arbejdsforhold, ansættelsestryghed baseret på kvalifikation, uddannelsesmuligheder og personlig udvikling, og at arbejdet tilpasses den enkeltes forventninger. Til gengæld kræver institutionerne i stigende grad selvstændige og selvledende medarbejdere med tolknings-orienterede og interpersonelle kompetencer. Det vil

sige, medarbejdere, som på egen hånd tager initiativ og udfører sit arbejde uden hele tiden at skulle konsultere en leder. Man kan kalde det en ansvarstagerende medarbejder (Andersen & Born, 2001). Den nye byttehandel legitimeres ved den gensidige accept og fælles inddragelse i formulering af det værdimæssige fundament i institutionen. Hermed bliver ledelse i daginstitutionerne også en forhandlet ledelse, hvor ledelse og medarbejdere for det første gensidigt forhandler sig frem til de indbyrdes relationer. Og for det andet det en relation, hvor medarbejderne også påtager sig ledelsesopgaver, hvad de bliver nødt til, når de arbejder selvstændigt uden direkte ledelsesovervågning (Klaus Kasper Kofod, 2007).

Medarbejdernes (selv)ledelse

Ifølge den nye byttehandel er det således et grundlæggende krav til medarbejderne i dag, at de udviser engagement i arbejdet og i institutionen. Sådan, som det pædagogiske arbejde er organiseret i danske daginstitutioner, forventes det, at medarbejderne er selvkørende i udøvelsen af deres arbejde. Hvis de ikke er i stand til det, bryder systemet simpelthen sammen. Det er ikke muligt at få en daginstitution til at fungere efter hensigten, hvis medarbejderne, ikke er i stand til eller ikke vil lede sig selv og hinanden af og til. Det gælder for pædagogerne, og det gælder et stykke hen ad vejen også pædagogmedhjælperne.

Det er ledelsens opgave at sørge for, at der bliver skabt de passende institutionelle rammer sådan, at de pædagogiske medarbejdere får mulighed for at passe deres arbejde og tage ansvar. De sociale teknologier, som er omtalt tidli-

gere, fungerer i forhold til medarbejderne som styringsmekanismer. Det drejer sig især om de pædagogiske læreplaner men også en række af de øvrige dokumentationsværktøjer. De dokumenterer efterfølgende, at arbejdet er udført og ligeledes, hvordan og med hvilke resultater. Den gammeldags overvågning er her erstattet med efterfølgende evaluering, og det er gennem bevidstheden om, at evalueringen kommer, at disse sociale teknologier får effekt. Det drejer sig om en ledelsesmæssig adfærdregulering af medarbejderne gennem udøvelse af, hvad der er blevet kaldt en bevidsthedskontrollerende magt (Christensen & Jensen, 1986). Den franske sociolog og filosof Michel Foucault formulerer det som, at magten, der findes i alle sociale relationer, implanteres inden i hovederne på folk (Foucault, 1976/1994), og derved udfoldes medarbejdernes ledelse af sig selv, deres selvledelse.

For at denne medarbejdernes selvledelse skal fungere, skal de derfor engagere sig og tage ansvaret for deres eget arbejde. Det forventes, at medarbejderne bidrager til det fælles og den fælles opgave ved at tage ansvar og udøve (selv) ledelse (Dean, 1999). Hvis man ikke vil tage dette ansvar som medarbejder, vil det opfattes som en udmelding af organisationen, fordi hvis man sidder på sine hænder og ikke tager selvledelsens ansvar på sig, fungerer det ikke. Så kan institutionen ikke udføre sit arbejde, opfylde sine målsætninger. Disse sammenhænge indebærer en forventning om, at medarbejderen ser problemerne som deres ledere, og herved går lederens magt gennem ansvarsforventningen til opbakning om de fælles værdier (Andersen & Born, 2001)).

Det kan synes ejendommeligt, at en gammel frontkæmperorganisation som BUPL i den grad slutter op om og uddanner sine ledelsesmedlemmer i at udøve en sådan form for ledelse. Man har oprettet en lederforening, og man udgiver et blad til sine ledelsesmedlemmer, "Ledetråden" (www.bupl.dk/ledere/bupls_lederforening?OpenDocument). Man bakker som fagforening - i øvrigt i lighed med stort set resten af fagbevægelsen - op om ledelse.

Man indgik som fagforening som en del af trepartsaftalen mellem regering, fagbevægelse og Kommunernes Landsforening og Danske Regioner (Regeringen, 2007a) en aftale, hvor der skulle udmøntes midler til lederuddannelse. Ledelse af daginstitutionerne er blevet en del af mainstream, og det betyder, at man forventes at trække på samme hammel og ikke i et modsætningsforhold mellem arbejdsgivere og arbejdstagerorganisationer. Overordnet set er det udtryk for, at klassekampens modsætningsforhold mellem arbejdsgiver og arbejdstagere er blevet afløst af et samarbejdsforhold, hvor man er hinandens partnere. Sådan spejles de ledelsesmæssige relationer i forhold til medarbejderne i daginstitutionerne også i de samme medarbejders faglige organisationers forhold til deres arbejdsgiverpart.

Institutionsledelse en profession

Sammenfattende kan man sige, at de voksende institutions- og dermed afdelingsstørrelse betyder, at der er kommet færre men større institutioner med færre og større afdelinger pr institution. Det har medført, at ledelsesbehovet er stigende på trods af, at medarbejderne

forventes at lede sig selv. Daginstitutionslederne skal sætte de organisatoriske rammer, inden for hvilke medarbejderne skal udføre deres arbejde. Daginstitutionslederne skal være strateg, personaleleder og – udvikler, en dygtig bureaukrat, som kan holde styr på, at budgetter og regnskaber overholdes, og at administrative rutiner fungerer, og endelig skal daginstitutionslederen sikre, at det pædagogfaglige arbejde lever op til de kvalitetskrav, man har forpligtet sig på.

Med de stigende institutionsstørrelser er ledelse i fuld gang med at blive en fuldtidsbeskæftigelse for professionelle ledere. De skal alle uddannes som ledere, som det er aftalt i såvel trepartsaftale som i kvalitetsreformen. Dermed kan man hævde, at der er sket en professionalisering af daginstitutionsledelsen, at den er blevet en profession, en lederprofession (Moos 2004). Daginstitutionsledelse skifter karakter fra ledelse gennem generelle regler og ens mål samt generel løn og personalepolitik til ledelse gennem værdier, strategiske økonomiske rationaler og forhandlede, individualiserede arbejdsvilkår. Man kan opfatte værdiledelse som det samlende kit, der samler og differentierer institutionen for medarbejdere og pårørende fra de andre daginstitutioner. Det kræver ledelsesmæssige metakompetencer i daginstitutionerne, som daginstitutionslederne skal bruge til at lede selvledende medarbejdere. Det er denne metaledelse af medarbejderne, der skaber kvaliteten i ledelsen af daginstitutionerne.

Referencer:

- Andersen, N. Å., & Born, A. W. (2001). *Kærlighed og omstilling. Italesættelsen af den offentlige ansatte*. København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Bevort, F., & Sundbo, J. (1995). En ny byttehandel mellem medarbejdere og virksomhed? In F. Bevort, P. E. Jensen & Prah (Eds.), *Engagement i arbejdet. Involvement i organisationer*. København: Handelshøjskolen Forlag.
- Christensen, S., & Jensen, P.-E. D. (1986). *Kontrol i det stille - om magt og deltagelse* (1 ed.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Dean, M. (1999). *Governmentality: Magt og styring i det moderne samfund [Governmentality: Power and rule in modern society]*. London: Sage.
- Ejersbo, N., & Greve, C. (2005). *Moderniseringen af den offentlige sektor*. København: Børsen Offentlig ledelse.
- Finansministeriet. (1983). *Redegørelse til Folketinget om regeringens program for modernisering af den offentlige sektor*. København: Finansministeriet.
- Finansministeriet. (2008). *I form til fremtiden - finanslovsforslaget for 2009*.
- Foucault, M. (1976/1994). Viljen til viden. *Seksualitetens historie 1* (S. G. Olesen, Trans. Samlerens Bogklub ed.). København: Det Lille Forlag. <http://www.bupl.dk/ledere/bupls_lederforening?OpenDocument>
- Klausen, K. K. (2006). *Institutionsledelse. Ledere, mellemledere og sjakbajser i det offentlige [Institutional leadership. Leaders, middle leaders and gangers in the public sector]*. København: Børsens Forlag.
- Kofod, K. K. (2005). *På sporet af ledelse - ledelse i spor. En analyse af ledelse i socialpædagogiske institutioner. [On the track of leadership - leadership in tracks. An analysis of leadership in social pedagogical institutions]*. Unpublished Ph.d., Danmarks Pædagogiske Universitet, København.
- Kofod, K. K. (2007). Børnepolitikken og synet på udviklingen i synet på børnepolitikens funktion. In K. Jensen & N. R. Jensen (Eds.), *Staten og den institutionelle pædagogik* (Vol. 1, pp. 47-72). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Kofod, K. K. (2007). *Ledelse af sociale institutioner. Pædagogisk ledelse under forandring*. København: Børsen.
- Kontraktstyring på børnepasningsområdet*. (1997). København: Kommunernes Landsforening.
- Larsen, I. S. (1998). *Ledernes situation og placering i BUPL. Spørgeskemaundersøgelse og kvalitative interviews*. København: Pædagogisk sektion/BUPL.
- Lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven) nr. 501 af 6. juni 2007(2007).
- Lov om social service, VEJ nr 53 af 06/03/1998(1998).
- Løn- og personalepolitikken på spring til år 2000. Status og debat*. (1999). København: Kommunernes Landsforening.
- Mail. (2008). In K. Kofod (Ed.). *Ballerup Kommune*.
- Moos, L. r. B., K.B.; Kofod, K.K.;Lauersen, P. F.; Holm, L.; Krejsler, J.; Kryger, N.; Ravn, B.; Knudsen, H.; Bovbjerg, K. M.; Sørensen, M.S. (2007). *Nye sociale teknologier i folkeskolen - kampen om dannelsen*. Frederiksberg: Dafolo.
- Nielsen, J. C. R. (1983). *Tanker om ledelse - fra hierarki til kollektiv ledelse* (1. ed.). Frederiksberg: Nyt Fra Samfundsvidenskaberne.
- Pedersen, J. S. r. (2007). *Ledelse i en reformtid i velfærdsstatens maskinrum - 8 forskningsbaserede bidrag til institutionsledelse*. København: Danmarks Forvaltningshøjskole.
- Personalepolitisk Regnskab 2000*. (2001). Glostrup: Københavns Amt.
- Regeringen. (2007a). *Aftale mellem regeringen, KL, danske Regioner og FTF, 1. juni 2007*.
- Regeringen. (2007b). *Kvalitetsreform - bedre service til borgerne, 18. august 2007*.
- Smidt, S., Malmgren, M., & Ipsen, S. (2004). *På vej mod en ny institutionsstruktur? En undersøgelse af sammenlægninger og indførelse af fællesledelse på dagpasningsområdet*. København: CASA.
- Sundhedsministeriet, I.-o. (2007). *Kommunalreformen - kort fortalt*.
- Væksthus, f. l. (u.å. (2007)). *Ledelsesstruktur og lederfaglighed - styrket ledelse gennem nye ledelsesstrukturer. Rapport*. København: KL & BUPL.

Kvalitet i systemperspektiv



I de senere år er der kommet fokus på daginstitutionen som læringsmiljø. Der er indført læreplaner, sprogvurderinger samt børnemiljøvurderinger. Med dette sendes et signal om denne vigtige læringsperiode i børnenes liv og udvikling. Her skabes et betydningsfuldt fundament for børnenes sociale og kognitive udvikling i et læringskontinuum mellem daginstitution, skole, uddannelse og videre færd i livet.

Af Charlotte Ringsmose

Den pædagogiske psykologi medvirker ved at bidrage med teorier og metoder til forståelse af forskellige aspekter af pædagogik, læring og udvikling. Med sin teoretiske baggrund kan den pædagogiske psykolog diskutere forhold som udviklingsalder, forståelse af en normaludvikling osv. Teorier og metoder, der er hentet primært i den kognitive udviklingspsykologi, der viser forventninger til børns udvikling på forskellige alderstrin i relation til normalfordeling. Disse redskaber er nyttige med henblik på at forstå og iværksætte indsatser over for børn, hvor udviklingen kræver særlig hensyn og støtte.

Børnenes læring og udvikling forstås også i relation til de nuancerede udviklingsforløb, der har ført til behovet for en pædagogisk psykologisk vurdering. Der er vedligeholdende og forstærkende mekanismer, der kan vurderes og arbejdes med. Pædagogik og læring er relationelle og sociale processer, der yderligere er indlejret i en samfundsmæssig og social kontekst i familier og nærmiljø.

Børn fra ressourcetsvage miljøer er i højere grad udsatte for at blive

problemdefinerede i et uddannelseskontinuum fra den tidlige barndom til voksenlivet. Dette hænger blandt andet sammen med strukturelle faktorer i samfundet, men også i kulturelle institutioner som daginstitution og skole skabes og opretholdes uligheder. Forskning viser dog, at det er muligt at ændre den enkeltes psykosociale dispositioner og derved skabe bedre vilkår, og at her spiller sociale og kulturelle institutioner som skole og daginstitutioner en betydningsfuld rolle. Virkningerne af opvækst i et ressourcetsvagt hjemmemiljø viser sig tydeligt i skolens mere systematiske krav og vurderinger af børnene, men forudsætningerne for et godt skoleforløb grundlægges længe før.

Det er denne artikels interesse at undersøge daginstitutionen som læringsmiljø for at se på kontekstens betydning for at børnene i daginstitutioner møder læringsmiljøer, der understøtter mønsterbrud og medvirker til at skabe mere lighed i et uddannelseskontinuum mellem daginstitution, skole og videre færd i livet.

Således er fokus her på de generelle indsatser snarere end enkeltbørn og familier. Det er hensigten at vise at der er forskel på kvalitet og ikke-kvalitet i normativ betydning i de systemer børn indgår i. De kompetencer børnene ender med at blive "målt" på hos skolepsykologen eller i de faglige tests udvikles jo forskelligt i de forskellige miljøer. Den pædagogisk psykologiske indsats spiller en rolle i at understøtte udviklingen af læringsmiljøer, der fremmer mønsterbrud.

Børn med forskellige forudsætninger

Børn møder de pædagogiske miljøer med vidt forskellige forudsætninger fra det hjemlige opvækstmiljø:

- De sociale og personlige kompetencer, der danner grundlag for aktivt at indgå i og tilegne sig intellektuelle og faglige kompetencer
- Barnets evne til at være nysgerrig og aktivt at tilegne sig læring og urolighed er sammenhængende med barnets sociale og økonomiske baggrundsforhold allerede i børnehaven. Hvis barnet er fra en ressourcestærk familie mindskes sandsynligheden for at have betydelige vanskeligheder ligesom antisocial adfærd er mindre. Børnene driller og slås mindre.¹

Allerede ved indgangen til skolen er børn med ressourcevag social baggrund i højere grad problemdefinerede.² Det vil sige at allerede i mødet med skolen er de sociale baggrundsforhold slået

igennem, og grundlaget for et problemfyldt skoleforløb lagt.

Sammenfatningen om social arv fra Socialforskningsinstituttet³ viste forskelle på børnene ved skolestart.

- 14% af børnene fra de ressourcevage familier havde konflikter med læreren, mens det er tilfældet for 3% af børnene fra ressourcestærke familier,
- 20% af børnene fra de ressourcevage familier havde konflikter med kammerater som problem, mens det er tilfældet for 9% af børnene fra de ressourcestærke familier,
- 27% af børnene fra de ressourcevage familier havde koncentrationsproblemer ved skolestarten, mens det er tilfældet for 13% af børnene fra de ressourcestærke familier,
- 27% af børnene fra de ressourcevage familier havde psykiske problemer ved skolestarten, mens det er tilfældet for 15% af børnene fra de ressourcestærke familier.

Senest viser EVAs gennemgang af arbejdet med sprogvurderingen i børnehaver, at forældrebaggrund har stor betydning for børnenes sproglige udvikling. Forældrenes uddannelse og jobsituation, og om forældrene er på overførselsindkomst har betydning for om barnet har behov for særlige indsatser i daginstitutionen.

Den sociale arv slår tydeligt igennem i mødet med skolens mere systematiske krav.

I skolen beskrives børn med stærk social baggrund oftest af lærerne som overvejende velmotiverede og interes-

1 Jensen, mfl. 2009 s.113-114

2 Kilde: Ploug. Social Arv, sammenfatning 2005. Socialforskningsinstituttet 05:10

3 ibid

serede i undervisningen. Børn med svag social baggrund beskrives overvejende som urolige, ukoncentrerede og forstyrrende for undervisningen. Deres forældre beskrives henholdsvis som overvejende aktivt interesserede i deres børns undervisning med mulighed for aktiv støtte til lektielæsning og henholdsvis som passive og ude af stand til at hjælpe deres børn med lektielæsningen.⁴

Sammenlignende undersøgelser fortæller os, at det ikke er en naturlov, at det skal være sådan. Eksempelvis er Finland fremhævet ved flere lejligheder. I Finland formår man at løfte elever fra lav socioøkonomisk baggrund mere end forventet. Samme undersøgelser viser, at Danmark (sammen med flere nordiske lande) ligger svagt. Sammenlignet med de øvrige nordiske lande har forældrenes uddannelse størst betydning for børnenes læsefærdigheder i Danmark og mindst i Finland. Det er interessant at de finske skoler tilsyneladende formår at kompensere for de forskellige baggrunde hos børnene. Der er samlet set mindre spredning i elevernes færdigheder i Finland end i de øvrige nordiske lande.⁵ Paradoksalt nok ligger Danmark på niveau med et land som USA, hvor man har børnefattigdom. Det er ikke lykkes gennem velfærdssystemet at rette op på den sociale ulighed, der slår igennem i et uddannelseskontinuum, hvor dagtilbudet her anskues som første systematiske kulturelle pædagogiske indsats børnene møder.

I et forskningsprojekt om skolen og social arv⁶ kom det frem, at der er stor forskel på, hvor parate børnene er i mødet

med skolen afhængig af hvilken daginstitution børnene kommer fra. Tilsyneladende er nogle daginstitutioner bedre i stand til at bryde med virkninger af svag social baggrund. Endvidere viser undersøgelser⁷, at pædagogerne har stor betydning for udsatte børns mulighed for udvikling og læring – pædagogernes kompetencer og engagement påvirker børnene i positiv retning.⁸

Kontekstens betydning

Daginstitutioners betydning for at bryde med virkninger af ressourcetsvagt opvækstmiljø er velbeskrevet i den internationale forskning.⁹

Flere studier viser sammenhæng mellem kvalitet i dagtilbud og sproglige, kognitive samt sociale kompetencer kontrolleret for børnenes sociale baggrund (National Academy of Science, 2003. (Loeb, Fuller, Kagan, & Carrol, 2004), (Love et al, 2003). Flere studier peger på, at børnenes udbytte er sammenhængende med personalets uddannelse. Uddannet personale er mere stimulerende, venlige og støttende. De organiserer materialer bedre og er i stand til at give mere aldersrelevante udfordringer.

”settings that have staff with higher qualifications, especially with a good proportion of trained teachers on the staff, show higher quality and their children make more progress....the higher the qualification of staff, particularly the manager of the centre, the more progress children made. Having qualified trained teachers

4 Mehlbye, Ringsmose, 2004

5 Andersen m.fl. 2001

6 Nielsen, A.M. K. Fink-Jensen & C. Ringsmose, 2004

7 Jensen, 2007

8 Jensen, 2007 p. 85

9 Herhjemme særligt Bente Jensen.

working with children in pre-school settings (for a substantial proportion of time, and most importantly as the pedagogical leader) had the greatest impact on quality, and was linked specifically with better outcomes in pre-reading and social development” (Sylva et al., 2004)

Det har gennemgående betydning for kvaliteten af dagtilbudet, at personalet er veluddannet. Uddannet personale stimulerer børnene bedre og tilbyder et mere ”varmt” miljø. I Danmark har personalet uddannelse til bachelorniveau.

Børnene virker mere sociale og positivt engagerede i kammeraterne, når personalet er sensitive og positive over for dem, samt når barn-voksen ratioen er mindre – det vil sige, at antal børn pr. voksen har betydning. For mange børn kan vanskeliggøre en positiv og udviklende kontakt mellem voksne og børn. Antallet af børn pr. voksen har betydning. Børnene har færre adfærdsproblemer og viser mere positive adfærdsformer ifølge deres mødre end dagtilbud, hvor ratioen er for høj (NICHD EECRN & Duncan, 2003). Ratioen har betydning for børnenes skoleparathed og sproglige udvikling.

I relation til EPPE projektets resultater understreger dette betydningen af både kvalitativ og kvantitativ kontakt mellem børn og voksne. Børn, der har tættere forhold til omsorgspersonale viser bedre sociale og kognitive kompetencer (Howes, 1988) (Peisner-Feinberg et al. 2001) Howes fandt sammenhænge mellem omsorgspersonale (uddannelse, ratio, gruppestørrelse, curriculum og kvadratmeter) og børnenes adfærd i skolen (Howes, 1990).

Kvalitets dagtilbud har betydning for børnenes fysiologiske forhold (Dettling, Parker, Lane, Sebanc & Gunnar, 2000). I kvalitetsdagtilbud falder cortisol niveauet fra morgen til eftermiddag. Hvor børn i ringere dagtilbud viser stigning i cortisol gennem dagen.

Med hensyn til læringsaktiviteter, så bekræftes betydningen, at der både er vokseninitierede og børneinitierede aktiviteter gennem dagen. Der må være miljøer, der stimulerer børnenes fantasi. Børnene vurderes til at være mere kognitivt kompetente i deres frie leg i dagtilbud, der tilbyder flere muligheder for kreative værksteder, byggeklodser og teater.

Det er gennemgående, at børnenes læring bedst understøttes gennem relationer og pædagogiske aktiviteter snarere end gennem fastsættelse af standardiserede faglige mål.

At pædagogiske aktiviteter tager udgangspunkt i børnenes interesser, at der er en lyttende og respektfuld tilgang over for barnet samt at konflikter løses gennem dialog har betydning.

Et af de store projekter, når vi ønsker viden om, hvad der kendetegner kvalitet i dagtilbud er EPPE projektet.¹⁰ Studiet er interessant alene på grund af omfattende datamateriale på 3000 børn, der er fulgt longitudinalt, da de var 3, 4/5, 6 og 7 år gamle. Det er koblet til oplysninger om baggrundsforhold, så som fødselsvægt, køn, forældrenes kvalifikationer/erhverv, Yderligere er det hjemlige miljø i familien som læringsmiljø koblet til spørgsmål om det læringsmiljø barnet har færdes i i sin ”pre-school” setting. Formålet med forskningsprojektet er at undersøge dagtilbuds betydning

10 Britisk 1997-2007. aldersgruppe 3-7

for børn alderen 3-7 år. Der er undersøgt forskellige typer dagtilbud. Disse er sammenlignet med en gruppe børn, der ikke har været i dagtilbud.

Således er dagtilbudene blevet sammenlignet på baggrund af et net af børne- og familiefaktorer, der medvirker til at sikre sammenlignelighed. EPPE projektets formål kortlægger, hvilken førskolepraksis, der tilsyneladende bedst fremmer børnenes udvikling og læring.

Metoderne har været standardiserede test over flere gange, rating profiler for social/emotionel udvikling, interviews med forældre og personale, kvalitets rating scales, og casesstudier. Case studierne er detaljeret dokumentation af hverdagen i institutionen samt pædagogikken, systematiske målrettede observationer af børnene og børnenes læring. Yderligere er indhentet informationer gennem interviews med forældre, personale, ledelse samt dokument analyse.

Gennem casestudier når forskerne frem til en række anbefalinger med udgangspunkt i, hvad der kendetegner kvalitet i dagtilbud. Case studierne er gennemført i dagtilbud, der særligt adskiller sig ved at understøtte børnenes udvikling bedre end forventet i lyset af børnenes familiebaggrund. Ved at studere disse dagtilbud opnår man at få indsigt i, hvilke praksisser, der tilsyneladende gør dem i stand til at understøtte børnenes læring og udvikling og understøtte mønsterbrud. Jeg har valgt dette studie ud for nøjere at beskrive nogle af de pædagogiske indsatser, der tilsyneladende medfører mønsterbrud hos børnene.

I EPPE undersøgelsen har man fundet ud af, at de dagtilbud, der har høj kvalitet lægger vægt på følgende:

1. samvær med vedvarende fælles opmærksomhed med børnene
2. der veksles mellem børne- og vokseninitierede aktiviteter
3. viden om, hvordan små børn lærer og udvikler sig
4. uddannet personale
5. forældreinvolvering
6. dialog med børnene – konflikter løses gennem samtale

Kvalitetsdagtilbud lægger vægt på

1. Vedvarende fælles opmærksomhed med børnene

Der blev observeret mere vedvarende fælles opmærksomhed i de dagtilbud, hvor børnene gjorde de største fremskridt.

Vedvarende fælles opmærksomhed finder sted, når to eller flere arbejder sammen om eksempelvis at løse en problemstilling, finde ud af noget, diskutere en aktivitet, udvikle en forståelse osv. Begge parter bidrager til tænkningen, og til at udvide hinandens forståelse. Disse situationer opstod oftest når børnene var i en-til-en kontakt med en voksen eller med en kammerat, samt i fokuseret gruppearbejde. I tilknytning til den vedvarende fælles opmærksomhed stillede personalet åbne spørgsmål, og gav feedback til børnene i løbet af aktiviteterne. De voksnes regulering af børnenes adfærd, skete tilsyneladende integreret i den vedvarende fælles opmærksomhed. De åbne spørgsmål og ”model” forbillede gav også børnene forbedrede kognitive færdigheder.

2. Vekslen mellem børne- og vokseninitierede aktiviteter

I de daginstitutioner, der bedst understøtter børnenes læring og udvikling er

der balance mellem aktiviteter, hvor initiativer er taget af personalet og af børnene, således at aktiviteter iværksat af henholdsvis børn og voksne er nogenlunde lige fordelt (50/50). Børnenes kognitive udvikling er tilsyneladende direkte relateret til kvantitet og kvalitet i læreren/den voksnes planlagte og iværksatte fokuserede gruppearbejde.

Det havde også betydning, at personalet fulgte op på børnenes initiativer, således at børnene blev udfordret. Personalet kunne med udgangspunkt i børnenes initiativer videreudvikle børnenes tankegang.

3. viden om, hvordan små børn lærer og udvikler sig

Viden om børns udvikling er grundlaget for god praksis. Der gives udtryk for, at denne viden ofte ikke er tilstrækkelig hos personalet i daginstitutioner. For at kunne tilrettelægge en passende pædagogik må man have viden om, hvordan børn tænker og lærer.

EPPE anbefaler, at læring baseres på leg. I de mest effektive daginstitutioner var det legende aktiviteter, der var grundlaget for børnenes læring, således havde børnenes læring udgangspunkt i en legende tilgang, der dannede basis for mere instruktiv læring.

”however, the most effective pedagogy combine both ”teaching” and providing freely chosen yet potentially instructive play activities.”

Læring for små børn er mindre formel end for skolebørn, men målene kan være såvel færdigheder som sociale mål eller adfærdsmål.

4. Uddannet personale

Det har betydning, at personalet i daginstitutionerne har uddannelse. Når personalet er uddannet udfordrer de børnene mere både hvad angår færdigheder og udfordrende leg. De uddannede i daginstitutionerne var mere effektive i interaktion med børnene og havde mere vedvarende fælles opmærksomhed med børnene. Undersøgelsen viste også, at personale med lidt uddannelse forbedrede interaktionen med børnene ved at være sammen med veluddannet personale.

5. forældreinvolvering

I de dagtilbud, der bedst understøtter børnenes læring og udvikling var forældrene i højere grad engagerede i deres børns læring, personale og forældre udvekslede i højere grad informationer om børnene, og forældrene var involveret i beslutninger om børnenes læreplaner. Børnene klarede sig bedre i de dagtilbud, hvor daginstitutionen forklarede forældrene om deres mål for børnenes læring. Med denne viden kunne forældrene understøtte med aktiviteter og materialer i hjemmet.

6. konflikter løses med samtale

I de effektive dagtilbud anlagde man en stil for børnenes sociale adfærd, der i høj grad var præget af, at samtale med børnene om deres konflikter. I de dagtilbud, der var mindst effektive fulgte man ikke op på konflikter og adfærdsproblemer. I mange tilfælde blev børnene blot afledt eller bedt om at standse konflikten.

I relation til danske forhold, kan man spørge om der er nok voksenressourcer samt tilstrækkelig fokus på de voksnes

rolle i barnets lærings- og udviklingsforløb.

Herhjemme har vi senest haft HPA projektet (HPA - Handlekompetencer i Pædagogisk Arbejde med socialt udsatte børn – indsats og effekt i daginstitutioner), der viser at kvalitetsdagtilbud forbedrer mulighederne for børn fra ressourcetsvage miljøer samt indsatser i dagtilbud gør en forskel.¹¹ I det første danske sammenlignende effektstudie har man undersøgt 2500 førskolebørn i 60 institutioner og sammenlignet virkningerne af pædagogiske interventioner. Dette viser, at fokuserede indsatser gør en forskel for børnenes kompetencer. Både sociale og emotionelle samt læringskompetencer.¹²

HPA projektet viser også, at forhold i institutionernes organisering og kultur har betydning for mulighederne for at understøtte mønsterbrydende pædagogik.

Det har betydning, at man har et godt samarbejde med forvaltningen, at der er "overskud" i institutionen i form af personalestabilitet og ledelsesmæssige relevante prioriteringer. Ligeledes var de effektivt mønsterbrydende institutioner karakteriseret ved, at være "på vej", således at denne arbejdsform ikke faldt dem vanskeligt at implementere.¹³

De institutioner, der ikke klarer at arbejde mønsterbrydende er karakteriseret ved dårligt samarbejde med forvaltning, ledelsesskift og nedprioritering af opgaven. Ressourcemæssige problemstillinger, personaleflugt, fyringer sygdom mv, samt, at have vanskeligheder ved at implementere krav om læring og læreplaner.¹⁴

11 <http://www.dpu.dk/site.aspx?p=8078>

12 Jensen m.fl. 2009 s. 161

13 Jensen m.fl. 2009. s. 242

14 ibid

Der peges yderligere på, at den traditionelt "flade" ledelsesstruktur i daginstitutioner kan have betydning for, at det kan være vanskeligt for ledelsen at sætte det målrettede og systematiske arbejde i gang, som HPA fordrer, hvis personalet modsætter sig.¹⁵ Det er afgørende, at lederen får personalet "med sig" for at gøre op med praksis og rutiner og sætte den fælles læring og kritiske refleksion i gang.

Læring i daginstitutioner

I den forbindelse kan man spørge om den nordiske tradition er mindre "effektiv" end den angloamerikanske. Ser man på tværs af OECD landene finder man i OECD rapporten "Starting Strong II", at der udskiller sig to primære pædagogiske tilgange på daginstitutionsområdet. Den nordiske tradition og den fransk-engelske tradition. udmøntet i en "early education approach" eller "the readiness for school tradition" og en "social pedagogical approach".

OECD rapporten peger dog ikke entydigt på den ene tradition som "bedre" end den anden, men på nogle principper, der ser ud til at understøtte børns læring, udvikling og trivsel:

- At der vises respekt for barnets naturlige læringsstrategier gennem fokus på barnets egenaktivitet.
- At der lyttes til børnene, man gennemfører projektarbejde og dokumentation som primære indfaldsvinkler til arbejdet med mindre børn (Reggio Emilia).

15 Jensen m.fl. 2009. s. 201

I rapporten gives udtryk for bekymring, hvis tilgangen til læring bliver mål og færdigheder, der ligger fjernt fra barnets naturlige måde at lære på. Der lægges vægt på, at læringsbestræbelser må give barnet indflydelse, vise tillid til og tage udgangspunkt i barnets egne læringsstrategier i form af en legende tilgang til aktiviteter. Yderligere, at forskellige udtryksformer tages i anvendelse, så der ikke alene lægges vægt på sproget som udtryksform. At læring sker gennem relationer til primærpersoner. Samt en uformel, men intens udforskning med udgangspunkt i barnets interesser.

Der lægges vægt på, at man lytter til små børn. Ved at lytte til børnene viser man respekt for barnets evne til at vise retning for sin egen læring. Der lægges vægt på, at det er veluddannet personale børnene mødes med (i rapporten anvendes udtrykket "educators") i et righoldigt stimulerende miljø.

Der lægges vægt på projektarbejde eller emnearbejde, der kan give anledning til dialog mellem børn og lærere. Målet er at børnene udvikler lyst og nysgerrighed for læring, samt tillid til egen læring, snarere end at opnå nogle på forhånd definerede mål for viden og færdigheder (Martin-Korpi, 2005). Det er grundlæggende, at børnene oplæres til demokratiske værdier og refleksioner gennem refleksion og samtale.

"learning to live together (adults and children) in a respectful, dialogic manner"

Afrunding

Udgangspunktet er en opfattelse af daginstitution, skole og videre færd i livet som et læringskontinuum. At det vi oplever og lærer er noget vi bærer med

os livet igennem og at den pædagogiske indsats i daginstitutionen kan medvirke til at barnet får et bedre skole- og uddannelsesliv.

Når man anvender begrebet "Læring" i sammenhæng med daginstitutioner kan dette give associationer til den læring, der finder sted gennem fag og i skole, uddannelse og undervisning. I daginstitutioner sker læringen gennem leg og sociale relationer med andre børn og voksne. Positive relationer og muligheden for at fokusere opmærksomheden udgør fundamentet for barnets læring. Således handler læring i daginstitutioner om at skabe miljøer med mulighed for at fordybe sig i lege/aktiviteter, og med mulighed for at voksne og børn mødes i relevante aktiviteter, der understøtter det gode møde. I den gode daginstitution tiltrækker og fastholder den voksne en god kontakt gennem aktiviteten, og medvirker til det gode fundament for læring og udvikling.

I relation til børn med anden etnisk baggrund end dansk samt børn, der kommer fra socioøkonomisk ressourcetsvag baggrund er mere målrettede tiltag i den tidlige barndom muligheden for at imødegå den ulighed vi ved der slår igennem i skole- og uddannelsessystemet. I daginstitutionen grundlægges væsentlige sociale, kulturelle og kognitive forudsætninger for at kunne indgå relevant i skole- og uddannelsessystemet. Det er på dette tidlige tidspunkt i børnenes liv, en særlig indsats kan gøre en forskel. Vi har i Danmark ikke løst problemer med ulighed i uddannelsessystemet. Der er stor sandsynlighed for, at vi kan opnå gode resultater med fokus på indsatser, der arbejder inkluderende ift børn fra ressourcetsvage opvækstmiljøer.

Litteratur

- Andersen, Møller A., N. Egelund, T. Pilegaard Jensen, M. Krone, L. Lindenskov, J. Mejding (2001) *Forventninger og færdigheder - danske unge i en international sammenligning*. AKF, DPU, SFI
- Jensen, B. (2005) *Kan daginstitutioner gøre en forskel?* København. Socialforskningsinstituttet.
- Jensen, B., Rosendal Jensen, N., Vikær Andersen (2005) *Kompetence- og metodeudvikling i daginstitutioner*. København. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag
- Jensen, B. (2007) Kan daginstitutioner gøre en forskel? – erfaringer fra empirisk forskning og perspektiver for fremtiden. I: Ploug, N. (Red.) (2007) *Social arv og social ulighed*. København. Hans Reitzels Forlag
- Jensen, B., A. Holm, P. Allerup & A. Kragh (2009). *Effekter af indsatser for socialt udsatte børn i daginstitutioner*. HPA-projektet. København: DPU Forlag.
- Jespersen, C. (2006) *Socialt udsatte børn i dagtilbud*. København. Socialforskningsinstituttet.
- Løvlie Schibbye, A.-L. (2005) *Relationer - et dialektisk perspektiv*. København. Akademisk Forlag
- McDermott, R. P. (1996) Hvordan indlæringsvanskeligheder skabes for børn. I: Højholt, C. & Witt, G. (red.): *Skolelivets Socialpsykologi*. Unge Pædagoger.
- Mehlbye, J. & C. Ringsmose (2003): *Elementer i god skolepraksis*. AKF Forlaget
- Nielsen, A. M., Fink-Jensen, K., Ringsmose, C. (2005) *Skolen og den sociale arv*. København. Socialforskningsinstituttet
- Ploug, N. (2005). *Social arv sammenfatning 2005*. Socialforskningsinstituttet
- Ringsmose, C. & S. Staffeldt (2009). *Projektbeskrivelse*. www.dpu.dk/ludvi
- Ringsmose, C. (2009). *Kvalitet i Daginstitutioner*. www.dpu.dk/ludvi
- Schonkoff, J.P. & D.A. Phillips (eds.), (2000). *From Neurons to Neighborhoods*. The Science of Early Childhood Development National Academy Press
- Sivertsen, M. B. (2007) *Hvordan virker indsatsen mod negativ social arv. Gennemgang og analyse af 54 projektevalueringer*. København. Socialforskningsinstituttet.
- Svinth, L. (2009). *Betydningen af positive relationer og fokuseret opmærksomhed for det gode læringsmiljø* www.dpu.dk/ludvi
- Vejleskov, H. (2007). *Sprogbrug og sprogtilegnelse hos børn*. Specialpædagogisk Forlag.

Dagtilbud gør en forskel



Denne artikel vedrører kompetenceudviklingsprogrammet "dagtilbud i Køge Kommune gør en positiv forskel". Med baggrund i den ministerielle evaluering samt viden fra forskningsprojekter om børn med svag social baggrund har man i Køge Kommune sat fokus på at styrke kvaliteten i indsatsen over for udsatte børn i kommunens dagtilbud i relation til ovennævnte temaer. Man har valgt at tilrettelægge indsatsen som et kompetenceudviklingsforløb, der løfter kvaliteten i alle kommunens dagtilbud. Ved at tilrettelægge et samlet kvalitetsløft undgår man at fokus og udpegning alene sker på baggrund af ressourcetsvaghed. Hensigten er, at det samlede løft vil påvirke de pædagogiske diskussioner og praksisser med vægt på udvikling og faglig udvikling inden for alle kommunens dagtilbud.

Resultaterne af evalueringen viser, at det samlede løft har styrket de ansattes muligheder for at arbejde innovativt i egen praksis, samt at der samlet er kommet mere fokus på læring, anerkendelse og samarbejde.

*Af Charlotte Ringsmose, Anne Marie Jensen,
Michael Elm Olsen*

Introduktion

Dagtilbudenes muligheder for at styrke børn fra ressourcetsvage opvækstvilkår er kommet i fokus de senere år.

Forskningen viser, at daginstitutionerne tilsyneladende kan gøre en forskel, hvis den pædagogiske praksis bliver mindre kompenserende og mere innovativ. Dette sker ved at videreudvikle pædagogisk kvalitet gennem satsning på pædagogisk handlekompetence.

Således, at man frem for en kompenserende tilgang til udsatte børn med fokus på børnenes mangler og behov retter fokus mod en innovativ tilgang, der fokuserer på de udsatte børns intellektuelle, sociale samt følelsesmæssige ressourcer og kompetencer.

I det innovative fokus sættes endvidere på det pædagogiske tilbud i form af uddannelse af medarbejdere, nor-

meringer, fysiske rammer, ressourcer, mængden af tid og det tværfaglige samarbejde.

Kompetenceudviklingsprojektet "Dagtilbud i Køge Kommune gør en positiv forskel" rummer indsatser med fokus på kvalificering i praksis og har følgende fokusområder

- Etablering af læringsmiljøer, således at også børn, der lever med risikofaktorer i deres liv/udsatte børn, kan profitere af disse.
- at styrke pædagogernes innovative tilgang til at forske, udvikle, dokumentere og evaluere i relation til den daglige praksis
- At kvalificere lederne i relation til at kunne iværksætte og styre projekter.

- At kvalificere de pædagogiske mål-sætninger centralt og decentralt.

Indsatser med fokus på evaluerings-aspektet har til hensigt at integrere evalueringen som en del af praksis i dagtilbudene.

Af oplægget til projektet fremgår det, at

Med dette firdelte fokus bliver det muligt samtidig at understøtte de konkrete pædagogiske aktiviteter i hverdagen, den professionelle dialog, diskussion og udvikling, og ledernes kompetence til styring heraf¹, samt endeligt at optimere rammerne for det politisk-administrative arbejde i relation til det pædagogiske arbejde i Køge Kommunes tilbud.²

Dokumentation som indsats i relation til at styrke indsatser for børn fra resourcesvage familier understøttes af OECD rapporten for småbørnsområdet ”Starting Strong”, der har dokumentation som en af sine primære anbefalinger.³ I Starting Strong II (p.217 n) påpeger man Reggio Emilia arbejdet med dokumentation som væsentligt, idet det netop retter fokus på børnenes udvikling og læring uanset alder og udviklingstrin. Man dokumenterer gennem ord, tegninger, foto, video osv børnenes læringsoplevelser og sociale interaktioner. Pædagogerne ses som reflekterende praktikere, der konstant evaluerer

1 Jf. Siversen M. B. (se side 2)

2 fra projektbeskrivelsen

3 I Starting Strong II (p.217 n) påpeger man Reggio Emilia arbejdet med dokumentation som væsentligt

Fakta 1

Evaluering af dagtilbudenes arbejde med pædagogiske læreplaner fra 2006 viste, at især udsatte børn og børn med særlige behov samt de tosprogede børn endnu ikke i tilstrækkelig grad havde profiteret af arbejdet med læreplanerne, samt at evalueringsaspektet endnu ikke var på højde med de øvrige indsatsområder i de pædagogiske læreplaner. Ved gennemgangen af 54 evalueringer kom det frem, at det kun i begrænset omfang er muligt at vurdere virkningerne af projekterne. På baggrund af dette er en af anbefalingerne, at kommuner og institutioner fremover i deres evalueringer indsamler bedre data for at kunne vurdere virkninger af projekter. Der lægges op til en mere klassisk (forskningsbaseret) tilgang til evaluering af egen praksis. Ligeledes anbefales det, at lederne opkvalificeres med dette fokus.

På denne baggrund blev der udmeldt en pulje til bedre kvalitet i dagtilbud. Midlerne, der skulle anvendes i dagtilbud efter serviceloven for børn indtil skolestart kunne anvendes indenfor tre overordnede temaer:

1. Opkvalificering af personalet, herunder særlig i forhold til udsatte børn
2. Bedre fysiske faciliteter
3. Indsatser i forhold til at bryde social arv

og reflekterer egen praksis knyttet til læring.

Målet er ikke at lede børnene i bestemte retninger fastsat i faglige eller udviklingsmæssige målsætninger, men at personale, forældre og børn reflekterer over læring. Tilsyneladende har praksis med fokus på evalueringsaspektet betydning for læringsaspektet for derigennem at bryde den sociale arv.

Fremgangsmåde

Projektets indsatser har været koncentreret om:

1. forskningsbaserede oplæg for alle ansatte i dagtilbud med tema om social arv og mønsterbrud
2. refleksionsspørgeskema til alle ansatte i dagtilbudene to gange i kompetenceudviklingsforløbet
3. uddannelsesforløb på diplomniveau om projektledelse for udviklingsassistenter og dagtilbudsledere
4. udviklingsprojekter efter eget reflekteret valg. Spørgeskemaet er udgangspunkt for refleksion og valg af projekt. Der er krav om evalueringsplan knyttet til projektet
5. marte meo kurser for relevante medarbejdere
6. brush up kurser for medarbejdere med afsæt i de kendte indsatsområder
7. netværksarbejde på tværs af dagtilbud
8. fremlæggelse af projekter på tværs af dagtilbud

Hvert dagtilbud har i perioden fra 2008 og 1½ år frem gennemført et selvvalgt projekt.

Som udgangspunkt for valg af projekt har hvert dagtilbud udfyldt spørgeske-

maer blandt alle ansatte i kommunens dagtilbud med henblik på at danne grundlag for at identificere styrker og svagheder i relation til arbejdet med de pædagogiske læreplaner og til udsatte børn. Spørgeskemaet lægger op til vurdering af mulighederne for nytænkning, og har dannet grundlag for diskussioner. Hvert dagtilbud fastlagde med udgangspunkt i egen profil udviklingsprojektet.

Den første del af metoden har to hovedaspekter, for det første, med udgangspunkt i de kompetencer, der findes blandt medarbejderne, at invitere disse til at reflektere over fremtidige og nye pædagogiske tiltag i relation til etablering af læringsmiljøer, som kan rumme udsatte børn. For det andet at være et redskab til en demokratisk styring af demokratiske udviklingsprocesser i tilbud, hvor deltagelsen for alle involverede parter i princippet er mulig.

Tænkningen bag designet af denne undersøgelse er, at medarbejderne reflekterer over og forsker i egen praksis. Udgangspunktet er, at der findes mange kompetencer i tilbudene, som hvis de anvendes innovativt, kan udfolde sig i form af nye handlekompetencer til gavn for de involverede børn. Medarbejdernes refleksioner ville også give en indikator om hvilken retning projektets anden del skal rettes mod, hvilket alt andet lige vil øge mening og motivation.

Udviklingsprojektet er lagt til rette således, at de ansatte i kommunens dagtilbud både teoretisk og praktisk får videreudviklet kompetencer, hvorved udviklingsprojekterne tager afsæt i de indsatsområder, der i forvejen er i kommunens dagtilbud. I Køge Kommune har man gennem flere år haft fo-

Titel	Målområder	Dokumentations og evalueringsmetode(r)	N
<i>Idræt, leg og bevægelse</i>	Fokus på legeplads som læringsrum Styrke selvværd og sociale kompetencer Undersøge virkninger af daglig motion/bevægelse	Billeder, tekst, matriks, Marte Meo, fortællinger, logbøger, spørgeskemaer, dagbøger, gttagelser, praksisfortællinger, interview, fælles refleksion, dialog	10
<i>To sprogede børn</i>	Integration Socialt samspil	Iagttagelse, billede, fortællinger, interview	3
<i>Venskaber og relationer</i>	Styrkelse af nære relationer og sociale kompetencer Gennem aktiviteter at fremme venskaber mellem børnene At alle har en god ven	Billeder, iagttagelser, fortællinger, børneinterview, DCUM materialer, logbøger, illustrationer, billedokumentation, udviklingsbeskrivelser, matriks, spørgeskema, praksisfortællinger, venskabsbøger.	8
<i>Anerkendende samspil</i>	Anerkendelse som stillads i relationen til udsatte børn Udvikle anerkendende kultur	Børnelinien, Marte Meo, matriks, interview, dagbog, fortællinger, foto, spørgeskema, praksisbeskrivelser, , observationer/ iagttagelse.	11

kus på begrebet om anerkendelse. I et stilladseringsperspektiv kan anerkendelse opfattes som bærende element i relation til mønsterbrud.⁴ Således er en pædagogik baseret på anerkendelse væsentlig for dagtilbudets mulighed for at bryde den sociale arv. Dagtilbudene har alle besvaret refleksionsspørgsmål relateret til spørgsmål om anerkendende pædagogik. Yderligere har man haft fokus på idræt, leg og bevægelse, to-sprogede børn samt venskaber og relationer. Spørgeskemaet har dannet

grundlag for refleksion inden for disse områder, hvilket har dannet naturligt afsæt for valg af mål og indsatser i udviklingsprojekterne relateret til dagtilbudet som læringsmiljø.

Med henblik på at styrke pædagogernes innovative tilgang til at forske, udvikle, dokumentere og evaluere i relation til den daglige praksis opstilles allerede ved projekternes start dokumentations- og evalueringsmetoder, og der gennemføres kontinuerlige intern som ekstern dokumentation og evaluering.

Yderligere har lederne deltaget i en uddannelsesforløb med fokus på evalu-

4 Se i øvrigt artikel i forbindelse med kompetenceudviklingen: Ringsmose og Kløveager (2008) Mønsterbrydende pædagogik – er anerkendelse svaret?

erings- og forskningsviden samt procesledelsesteori.

Evalueringen

Dagtilbudene tilrettelægger et evalueringsdesign afpasset til hvert enkelt projekt. Yderligere indgår evalueringerne i en helhedsorienteret evaluering af det samlede projekt.

I evalueringen lægges vægt på at undersøge, hvordan de konkrete indsatser fører til de ønskede mål.

Forskningsdesignet i den helhedsorienterede evaluering er baseret på såvel kvalitative som kvantitative opgørelser rummende en beskrivelse af projektets helhed og de enkelte delprojekter (udviklingsprojekterne).

Til den kvantitative evaluering af helheden er anvendt Goal Attainment Scale. Fordelen ved GAS er, at det er et gennemprøvet og dokumenteret redskab til vurdering af målopfyldelse (Glover et al., 1994; Rockwood et al., 2003; Schlosser, 2004; Yip et al., 1998). Goal attainment procedurerne's reliabilitet og validitet er blevet vist i flere studier (fx Gordon et al., 1999; Rockwood et al., 2003). Redskabet er valgt da det giver tilstrækkelig fleksibilitet i relation til de enkelte tilbuds valg af udviklingsområder. Målene fastlægges i relation til værdien af forandringer i praksis i interventionen. GAS anbefales netop særligt som procedure i evalueringsprojekter af høj kompleksitet (Yip et al., 1998). I GAS vælges maksimalt fem udviklingsområder, der følges på en skala, der viser om projektet udvikler sig som forventet, bedre end forventet, meget bedre end forventet, eller om projektet forbliver på status eller udvikler sig mindre end forventet.

GAS anvendes til den mere kvantitative opgørelse af projektets resultater. Fordelen er, at GAS værktøjet samtidig skærper, hvilke fem fokus områder, der er vigtigst netop nu.

Kombinationen med selvevaluering har til hensigt at fremme projektets formål med forbedret evalueringspraksis, at de medvirkende forsker i egen praksis. Ved at bruge GAS indeholder selvevalueringen og en kvantitativ skala med fokus på forbedring af praksis.

Resultater

I det følgende redegøres for resultaterne. I alt har 44 af kommunens dagtilbud medvirket i udviklingsprojektet.

På hvilke måder:

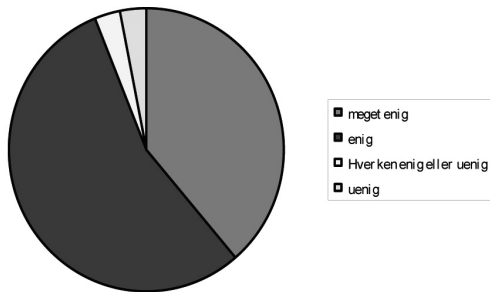
1. har kompetenceudviklingen bidraget til at forbedre praksis?
2. kan en forbedring af dagtilbudenes praksis bidrage til at bryde den sociale arv?
3. kan den samlede kompetenceudvikling bidrage til at styrke helheden i organisationen?

I udviklingsprojekterne er temaerne valgt i relation til deltagernes egen praksissituation, og evalueringerne knyttet til det man gerne ville udvikle. Der er blevet udviklet inden for en lang række praksisproblemstillinger ligeledes har man trukket på en mangfoldighed af dokumentationsredskaber.

Styrken i dette er at institutionerne selv identificerer, hvilke udviklingsområder det er mest relevant for dem at arbejde med. Yderligere at evalueringsfremgangsmåden har relevans for netop den praksis man ønsker at evaluere.

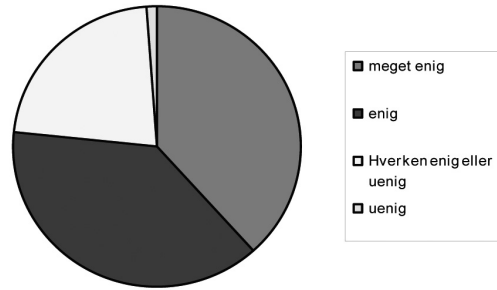
I selvevalueringerne har de medvirkende besvaret en række spørgsmål om kompetenceudviklingens betydning.

Det mest markante resultat i selvevalueringerne er kompetenceudviklingens bidrag til ændring og forbedring af praksis.



Tabel 1. Vi har gennem projektet opnået faglige erkendelser, som har betydet ændringer i den daglige pædagogik (33 besvarelser. Meget enig 13, enig 18, hverken enig eller uenig 1, uenig 1).

Resultatet af selvevalueringerne viser, at kompetenceudviklingen har haft særlig betydning for, samt ført til en styrkelse af pædagogernes innovative tilgang til at forske, udvikle, dokumentere og evaluere i relation til den daglige praksis. Med hensyn til styrkelse af dokumentation i dagtilbudene har dette også haft en markant gennemslagskraft i kompetenceudviklingen.



Tabel 2. Vi er gennem projektet blevet mere bevidste om nødvendigheden af dokumentations- og evalueringsmetoder til at synliggøre vores faglighed.

Interessant nok samler hovedvægten i de kvalitative udsagn i selvevalueringerne sig til evalueringsfremgangsmåden, og understreger betydningen af de systematiske dokumentationsredskaber for udviklingen i praksis.⁵

- GAS metoden konkretiserer og forenkler vores mål
- DCUM skemaer er gode til at give et billede af relationerne mellem børn/børn, børn/voksne lige her og nu. Vi tror noget, men bliver gjort opmærksom på noget andet.
- med vikoms analyse metode, bliver vi mere systematiske, det skaber større fælles forståelse af barnet, men også af egen pædagogiske indsats.
- Forældresamarbejdet er blevet styrket gennem vores større indsigt og kendskab til nye redskaber som vi har arbejdet med i projektperioden.
- Det har højnet pædagogikken at arbejde mere struktureret. Både børn og voksne har profiteret meget af det.

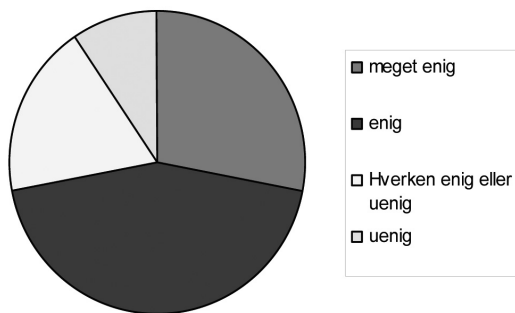
⁵ Udvalgte udsagn fra selvevalueringen, der afspejler kommentarerne fra de medvirkende.

Gennem de systematiske dokumentationer får medarbejderne redskaber til løbende at forbedre deres praksis. Det er dokumentationens betydning for praksis, der er kompetenceudviklingens mest markante resultat i relation til den konkrete gennemslagskraft i praksis.

Fordelingen af dokumentationsmetoder i de selvvalgte udviklingsprojekter:

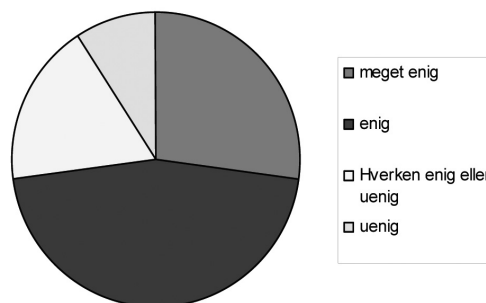
Fortællinger	62%
Matriks	32%
Foto	68%
DCUM skemaer	15%
Andre metoder	41%

For en stor del af dagtilbudene har projekterne haft betydning for den fremtidige organisering i dagtilbudet.



Tabel 3. Vi har gennem projektet opbygget nye strukturer og måder at organisere os på i hverdagen.

Yderligere, at udviklingsprojekterne for en stor del er nået ud til hele medarbejdergruppen.



Tabel 4. Det er lykkedes leder og udviklingsassistent at kommunikere Jeres projekts mål ud til hele medarbejdergruppen.

Vanskelighederne i denne type samlede udviklingsprojekter organiseret omkring ledelse og udviklingsassistenter er kendte. Resultatet skal ses i det lys.

Der er arbejdet med Goal Attainment Scale (GAS) i den overordnede evaluering. I materialet fra dagtilbudene er 40 af målene blevet ført i overensstemmelse med GAS standarder.

Opnåelse af mål

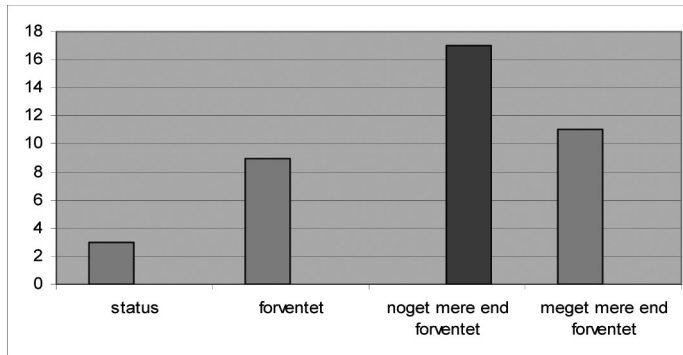
3 mål – er fortsat på status

9 mål – er nået til forventet resultat

17 mål – er noget bedre end forventet

11 mål – er meget bedre end forventet

0 – er mindre end forventet



Tabel 5. angivelse af målopnåelse i udviklingsprojekterne.

Resultater fra deltagernes selvevalueringer viser, at de oplever, at der er sket udvikling inden for de valgte temaområder. Den samlede evaluering viser, at kompetenceudviklingen har ført til styrket fokus på læring, anerkendelse og samarbejde.⁶

Læring

- *I dagtilbuddet diskuterer vi forskellige læringsteorier og deres anvendelse i praksis*
- *Lysten til udvikling og forandring er øget*
- *Projektet sætter spor og har en afsmittende virkning på hverdagen bagefter*

Anerkendelse

- *At vi i endnu mindre omfang ser børns problematiske adfærd som en negativ egenskab ved barnet*
- *Vi er blevet mere anerkendende i relation til børnene i gruppen*
- *Relationerne mellem børnene er blevet mere anerkendende*
- *Vi omtaler børn og voksne mere positivt*

- *Vi er blevet mere opmærksomme på betydningen af vores relation til børnene.*

Samarbejdet

- *Positiv samarbejdskultur*
- *Vi omtaler børn og voksne mere positivt*
- *At personalet er blevet bedre rustet til at anerkende og inddrage forældrene*

Et af de centrale redskaber i projektet er refleksionsspørgeskemaet, som skulle besvares elektronisk af samtlige ansatte i dagtilbuddene. Hver institution har fået den samlede besvarelse af skemaet tilbage sammen med institutionens profil. Skemaets spørgsmål falder inden for projektets fire nøglebegreber. De lægger op til en vurdering af mulighederne for nytænkning i institutionen, hvor anerkendende personalet er overfor børn og forældre, og hvor anerkendende børnene er overfor hinanden, hvordan man oplever sin rolle i tværfagligt samarbejde, om institutionens arbejde med læring og børnenes udbytte heraf, og slutteligt en selvrefleksion over eventuel forskelsbehandling som følge af forskel i klasse og etnicitet. Spørgeskemaet blev besvaret i 2007 og igen ved projektets afslut-

⁶ Temaer fra selvevalueringerne er fremkommet ved meningskondensering. Udsagnene afspejler deltagernes udsagn.

ning i 2009. Resultaterne viser, at der er en selvrapporteret fremgang inden for alle områderne. Der er registreret en særlig stor fremgang for institutionernes profil for nytænkning og innovation. Fremgangen inden for dette område er på 5 %. Det viser, at det samlede projekt har givet personalet mod på udvikling og forandring, hvilket kan tilskrives den positive virkning af institutionernes ejerskab til projekterne, samt at institutionerne har oplevet succes med indsatserne gennem dokumentationen af virkningerne.

3. Afrunding

Det mest markante resultat af projektet er styrkelsen af medarbejdernes tilgang til at forske og udvikle i egen praksis. Det har været en styrke for projektet, at de enkelte dagtilbud hver især skulle formulere et udviklingsområde og knytte evaluering til denne. De positive resultater fra projekterne viser, at deltagerne ikke alene har tilegnet sig kendskab til forskellige evalueringsredskaber, men også kompetence til at anvende disse i praksis. Relevansen for egen praksis er en drivkraft i dette.

Der er indført andre rutiner og nye tiltag, der tyder på at det samlede projekt har ført til at de ansatte er bedre i stand til at gennemføre projekter, hvilket med stor sandsynlighed har ført til de positive resultater med hensyn til læring, anerkendelse og samarbejde som medarbejderne giver udtryk for. Det innovative fokus sammen med det enkelte dagtilbuds ejerskab til projektet, den direkte relevans for det enkelte dagtilbud sammen med evalueringstilgangen har vist sig at være effektivt, når man vil give en sektor et samlet løft.

Den forbedrede kompetence til at arbejde innovativt i egen praksis samt dagtilbudenes fælles fokusering og metodik vil være et godt grundlag for forbedrede vilkår for børn med svag social baggrund.

Hvad lærte vi?

- At udgangspunktet i egne praksis-problemstillinger i kombination med den faglige viden og kommunale opbakning gav gode resultater.
- At arbejdet med mønsterbrud i praksis kan antage mange forskellige former.
- At systematisk evaluering styrker den daglige praksis.
- At det er en god idé at alle kommunens ansatte i dagtilbud er med i et og samme projekt.

Samlet har projektet medvirket til at styrke helheden i organisationen samt skabt fornyet bevidsthed om dagtilbuds mulighed for at bryde den sociale arv.

Således har de pædagogiske aktiviteter, den professionelle dialog, diskussion og udvikling samt lederens kompetence til styring optimeret rammerne for det politisk-administrative arbejde i Køge Kommunes dagtilbud.

Referencer

- OECD. (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care* OECD Publishing
- Ringsmose, C. og T. Kløveager (2008). Mønsterbrydende pædagogik – er anerkendelse svaret? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* nr. 2
- Jensen, B. (2005). *Kan daginstitutioner gøre en forskel*. SFI
- Sivertsen, M.B. (2007). *Hvordan virker indsatserne mod den sociale arv*. SFI

Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærere og barn



Lov om barnehager slår fast at barn skal ha rett til medvirkning (§3), og rammeplanen gir retningslinjer for hvordan dette skal forstås. Opplevelser av at det finnes mennesker rundt barna som deler deres engasjement og prøver å forstå, er grunnleggende for at barn kan medvirke som subjekter ut fra egne premisser. Men ikke alle samspills erfaringer bidrar like konstruktivt i denne retningen. Hensikten med artikkelen er å drøfte hvordan kvalitative aspekter ved voksen-barn samspill skaper forutsetninger for barns deltagelse. Med utgangspunkt i en undersøkelse av dialoger mellom førskolelærere og barn, drøftes barnehagekonteksten som bakgrunn for samspill, og det pekes på utfordringer barn og voksne står overfor når de skal komme inn i konstruktivt samspill. Kvalitative aspekter ved samspillsmønstre som gir ulikt rom for barns medvirkning beskrives. Avslutningsvis diskuteres noen sentrale aspekter opp mot annen forskning.

Af Berit Bae

Forskningsbakgrunn

Mange har de siste årene rettet interessen mot barns medvirkning i barnehagesammenheng, og begrepet kan oppfattes på mange forskjellige måter og medføre ulike resultater i barnehagepedagogisk praksis (Bae 2006, 2009a). Eksempelvis har Kjørholt (2005) pekt på at barns deltagelse kan praktiseres slik at individualisme og manglende felleskapsorientering blir resultatet. Barn kan også oppfattes som så selvstendige at voksnes ansvar for beskyttelse og omsorg kommer i bakgrunnen. Denne oppfatning kan gå på bekostning av barns mulighet til å være ansvarfri, og at det er legitimt å være ubestemt eller usikker (Eide & Winger 2006). Flere har foretatt drøftinger i lys av artikler om Barnekonvensjonen (Woodhead 2005, Bae 2006, Kjørholt 2008b), og beskrevet dilemmaer ved praktiseringen av medvirkningsprinsipper i barnehager (Eide & Winger 2006). Andre har analysert valgmuligheter i barnehager

i lys av markedsliberalistiske tendenser (Seland 2006, Kjørholt 2008a), eller drøftet medvirkningsperspektiver i lys av barnehagepersonalets oppfatninger og pedagogiske praksis (Sandvik 2007, Johannesen & Sandvik 2008).

Empiriske studier av interaksjon har kastet lys over barns medvirkning og innflytelse i ulike barnehagesituasjoner, for eksempel i garderoben (Bjerke 2001, Gillund 2006), ved måltidet (Ødegård Eriksen 2006), i samlingen (Emilson 2007), og i frilekssituasjoner (Emilson & Folkesson 2006, Sheridan & Samuelsson 2001). En konklusjon man kan trekke fra disse studiene, er at rommet for barnehagebarns medvirkning og innflytelse varierer avhengig av voksnes samspillsmåter. I tråd med andre finner Emilson (2008) at kommunikasjons handlinger preget av intersubjektivitet mellom pedagoger og barn, gir det beste utgangspunkt for barns deltagelse og innflytelse.

Denne oversikten viser at det er mange måter å nærme seg medvirkningsproblematikken på. Som argumentert for andre steder (Bae 2006), ser jeg på barns rett til medvirkning som et relasjonelt fenomen, som har sammenheng med måter å leve på i et sosialt fellesskap, og ikke som en ensidig individualistisk rettighet. Det handler om at barn har rett til å bli sett og hørt som likeverdige subjekter, innenfor rammen av det fellesskapet de lever i. Studier av interaksjon mellom voksne og barn kan derfor være med å belyse realiseringen av barns medvirkning i ulike kontekster. I denne artikkelen er fokus rettet mot samspill i barnehager, og jeg skal avgrense meg til å drøfte følgende problemstillinger: a) hva kjennetegner barnehager som kontekst for samspill, og b) hva er sentrale kvaliteter ved samspill mellom voksne og barn som gir rom for barns medvirkning? Som bakgrunn beskrives først hovedtrekkene ved den barnehageundersøkelsen som legges til grunn for drøftingene.

En mikro-etnografisk barnehageundersøkelse

Som empirisk utgangspunkt for å drøfte problemstillingene skal jeg løfte fram noen analyser fra en mikroetnografisk undersøkelse av dialoger mellom førskolelærer og barn (Bae 2004). Teoretisk har forskningsarbeidet vært inspirert fra teori om relasjoner som kontekst for opplevelse og utvikling av selvverdi (Schibbye 2002). Anerkjennelsesbegrepet har fungert som et overordnet og veiledende begrep (*sensitizing concept*). Anerkjennelse slik det konseptualiseres innenfor dialektisk relasjonsforståelse (Schibbye 2002), forstås som en

grunnleggende holdning hvor andre møtes som likeverdige subjekter, med rett til å være eksperter i forhold til egen opplevelsesverden. Anerkjennelse kan ikke reduseres til en metode, kommunikasjonsteknikk eller utdeling av ros, men er et prosessuelt fenomen som kommer til uttrykk blant annet gjennom sentrale samspillmåter som å lytte og det å prøve å skifte perspektiv. Å møte anerkjennelse antas å skape forutsetninger for at individer får tillit til egne tanker og opplevelser og dermed styrket selvfølelse. Avledet fra denne relasjonsforståelsen har problemstillingen i min undersøkelse vært rettet mot å identifisere kvalitative aspekter ved voksen-barn relasjonen i barnehager som skaper forutsetning for at barn får tillit til egne tanker og opplevelser (Bae 1992, 1996, 2004). I likhet med annen barnehageforskning (for eksempel Dyblie Nielsen 2000) kan analysene sies å bygge på en abduktiv logikk, i den betydningen at de har vært skrevet fram i en dialektikk mellom teoretiske relasjonsbegreper, deltagende observasjon og et filmet videomateriale.

Metodologisk bygger undersøkelsen både på etnografisk og fenomenologisk forskning, og en viktig intensjon har vært å skape praksisnær kunnskap. Empirisk er den basert på deltagende observasjon over lengre tid, i 2 små barnehager i Oslo. Barnehagene ble valgt ut fra at førskolelærerne var blant øvingslærergruppen tilknyttet Høgskolen i Oslo. Den ene barnehagen ligger sentralt i Oslo, den andre i en veletablert drabantby, øst i Oslo. Observasjonsmaterialet er samlet inn ved hjelp av et bærbart videokamera, pluss intervjuer med førskolelærerne. Datainnsamlingen foregikk i tre dagers

perioder ca en gang i måneden, fra september til april, med vekslning mellom de to barnehagene. Tre forskjellige kontekster med ulik struktur og innhold, nemlig samlingsstund, måltidet og frileksperioden, ble valgt som situasjoner for opptak. Når det gjaldt utvalget av barn, ble de barna som begynte nye i barnehagen det aktuelle året, valgt som fokus-barn. Dette resulterte i 8 barn i den ene barnehagen og 6 barn i den andre barnehagen, til sammen 14 barn i alderen 3 til 6 år.

Hverdagslig samspill ved måltidet, i samlingen og i frileken, ble filmet gjennom året, noe som resulterte i totalt 60 timers videofilmet råmateriale. Dette ble analysert i mange trinn (Bae 2005, 2007). Mens feltarbeidet pågikk ble opptakene spilt igjennom, og det ble laget en type løpende protokoll over hendelsesforløp, aktiviteter, samtaleemner, og andre ting som intuitivt trådte fram. I neste omgang ble tenkning om *delprosesser* (Schibbye 2002:105) brukt for å detaljanalysere korte samspillssekvenser innenfor en relasjon. Grunntanken i delprosessanalysen er at i en interaksjonssekvens (delprosess) kommuniseres ulike aspekter samtidig. Et aspekt er temaet/innholdet som er i fokus for samhandlingen, som gjerne formidles verbalt og/eller ut fra handlinger. Parallelt kommuniseres også opplevelseskvalitet, formidlet via metakommunikative signaler som for eksempel stemme, tonefall, blikk og lignende. Ved å kombinere fortolkning av verbal, non-verbal og handlingsmessig kommunikasjon, kan man fortolke hvilke posisjoner samspillspartnerne inntar i forhold til hverandre, rundt det temaet som er i fokus.

Totalt 730 samspillssekvenser (delprosesser) ble transkribert og analysert i detalj. Dette materialet har blitt bearbeidet og skrevet fram ut fra ulike problemstillinger (Bae 1992, 2004, 2005, 2009b). I denne framstillingen bruker jeg utvalgte deler i den hensikt å belyse kommunikasjonsmessige forhold som skaper premisser for barns deltagelse i samspill.

Jeg skriver ut fra en kritisk fortolkende tilnærming. I fortolkende forskning er intensjonen å skape mening eller "... at skabe *forståelse*, give et perspektiv, markere en synsmåde, påpege sammenhænge, henlede opmærksomheden på bestemte ting osv" som Kjørup (1997:12) sier. Det kritiske aspektet kommer inn ved at samspillet ikke bare gies mening ut fra praktikernes eller "innsidernes" erfaringshorisont, men også analyseres i lys av relasjonsteoretiske begreper, som bringes inn utenfra. Hensikten med de kritisk fortolkende analysene er at de skal fungere bevisstgjørende i forhold til eksisterende praksis.

Framstillingen baseres altså på transkriberte og fortolkede dialogeksempler (se også Bae 2008). Det kan være en "risiko" forbundet med å bruke praksisnære eksempler som dokumentasjon i forskning. Fordi barns stemme og uttrykksmåte gies relativt sett lite autoritet i vårt samfunn, kan eksemplene bli lest som morsomme illustrasjoner, og ikke som en empirinær gjengivelse av meningsskapende prosesser barnehagebarn deltar i ut fra sine forutsetninger. Min hensikt med å konkretisere med henvisning til eksempler, er ikke for å "krydre" teksten, eller for å gi oppskrifter som skal kopieres. Eksemplifiseringen er ment som bidrag til å skjerpe oppmerksomheten mot hvordan

barn i barnehage uttrykker sin subjektivitet i møte med voksne.

Barnehager som kontekst for samspill mellom voksne og barn

En barnehagenær forståelse

Basert på ulike analyser i min undersøkelse, kan konteksten som samspillet er nedfelt i, sies å være preget av *mangfold og flytende overganger*: mellom individ og gruppe, mellom ulike tema i samspillet, og mellom barn med forskjellig bakgrunn.

Dialog og samspill i en barnehagekontekst er kjennetegnet ved at flere enn to deltar, det Gjems (2007:15) kaller *flerpersonsdialoger*. I og med at samspillet alltid er nedfelt i en gruppekontekst med et eller flere barn i nærheten, vil det som et øyeblikk er en henvendelse til et barn, sekunder senere kunne innebære en interaksjon med flere. Det er ikke slik at individuell kontakt foregår i et rom og gruppekontakt i et annet. I samspillet mellom voksne og barn i barnehager er det flytende overganger mellom fokus på individet og på gruppen.

Også innholdet i samspillet kan veksle med sekunders mellomrom, fra det ene øyeblikket å være for eksempel en kunnskapssamtale, til i neste øyeblikk å dreie seg om praktisk samarbeid rundt noe barna trenger hjelp til. Eller det kan være at grensesetting avløses av en lekende humoristisk interaksjon. Dermed kan samspillet ut fra en voksen posisjon virke springende eller flyktig. Ut fra barns posisjon er dette deres daglige og gjentakende samspillskontekst, hvor de skaper mening og bygger opp selvverdi.

Hvis rammeplanens intensjoner om at alle barn i barnehager skal få medvirke ut fra sine egne forutsetninger, skal bli realisert, er det nødvendig å ta utgangspunkt i en forståelse som er forankret nettopp i barnehagen som sosial kontekst. Ellers kan forståelsen av samspill lett bli assosiert med verbal utveksling mellom to personer som forfølger et tema over tid. I samspill og dialog med barn i barnehager spiller ulike typer kroppslige og non-verbale kommunikasjonssignaler en vesentlig rolle for dialogforløp og meningsskaping. En barnehagenær forståelse av samspill inkluderer også å være oppmerksom på at *ting*, for eksempel leker, matpapir, materiale etc., spiller en viktig rolle i barns initiativ og deltagelse.

I norske barnehagegrupper er ca 1/3 av barna mellom 1 og 3 år. De yngste barnehagebarna har ikke så mange ord, men de kommuniserer aktivt langs andre kanaler. Gitt at man ikke bare fokuserer på det "mangelfulle" verbale språket, men ser og fortolker barns andre kommunikasjonsuttrykk på velvillig måte, kan de bli møtt som likeverdige dialogpartnere fra tidlig i livet (Sandvik 2007, Johannesen & Sandvik 2008).

I de fleste barnehager er det barn med minoritetsspråklig bakgrunn. Også de har rett til å delta som likeverdige subjekter, og bli møtt av førskolelærer og barnehagepersonale som ser deres ressurser og kommunikasjonsferdigheter, på tross av at det norske språket ikke er så godt utviklet. Tilsvarende har barn med nedsatt funksjonsevne også rett til å komme inn i dialogisk samspill hvor de kjenner at de blir forstått ut fra sine forutsetninger, og ikke primært

ut fra eventuelle funksjonsvansker de måtte ha.

De tre gruppene som er nevnt over, vil lett bli sett som ressurssvake og/eller uinteressante dialogpartnere, hvis man innsnevrer forståelsen av samspill til primært å gjelde verbal utveksling. I et slikt perspektiv vil realiseringen av deres rett til å medvirke som likeverdige subjekter, bli undergravd. Likedan vil en oppfatning som primært fokuserer på et gjennomsnitts barn beskrevet ut fra teoretiske stadier, lett føre til at alle forskjellene som eksisterer i en barnehagegruppe, blir oppfattet som vanskeligheter. Resultatet kan bli det som Haug (2000) og blant andre Nordin-Hultmann (2004) peker på: at flere og flere barn blir definert som problem.

Ut fra en tenkning om barn som subjekt med rett til medvirkning, blir voksne og barn samspillpartnere, som veksler mellom å ta tur. I og med at samspillet foregår i en gruppekontekst, vil det i praksis bety at også voksne innimellom ”må vente på tur”, i betydningen være i stand til å innta en observerende og lyttende posisjon i forhold til barnas kommunikasjon med hverandre. Formuleringen *veksle* utfordrer en vanlig oppfatning om at barn i barnehager må lære å *vente* på tur, implisitt at voksne kontrollerer barnas initiativ. Å se barn og voksne som partnere som veksler på å ta tur, understreker barns subjektstatus.

Samspill i barnehager kommer til uttrykk ikke bare gjennom samtaler, men i varierte aktiviteter og gjennom ulike kommunikasjonskanaler, som for eksempel i *sang- og bevegelsesleker*. Her er framdriften avhengig av at ulike deltagere veksler om å ta tur, parallelt med at hvert barn tidvis er i fokus, og

andre ganger er observatører til de andres deltagelse i sangen/bevegelsene. Særlig blant de yngste barna, hvor den kroppslige utfoldelsen er særlig viktig for meningsskapning og samhörighet, kan sang- og bevegelsesleker fungere konstruktivt for alle barnas mulighet til å delta ut fra egne premisser.

Barns måte å henvende seg og tilpasse seg i samspill

En utfordring som barnehagebarn står overfor, er at de må mestre å komme inn i samspill med andre barn og voksne. De må være klar på hvem de henvender seg til, kunne ta tur og følge opp egen intensjon (Schaffer 1984, 1996). Analyser basert på interaksjonsprosesser i barnehager illustrerer hvordan barn mestrer dette (Gjems 2007, Ødegård 2006, Bae 2007). I egen undersøkelse gikk jeg gjennom de 730 transkriberte dialogprosesser for å se hvordan de startet.¹ Etter en grovsortering av kommunikasjonsmåter barn tar i bruk for å få den voksnes oppmerksomhet, kom jeg fram til det jeg kaller *oppmerksomhetsmarkører*.

Blant de viktigste verbale oppmerksomhetsmarkører barna (mellom 3 og 6) bruker, er *navnet på den personen de henvender seg til* eller de bruker et *pronomen som du*, eller *det* parallelt med at de peker eller tar på noe. Det var også vanlig at de brukte spesielle uttrykk som f.eks, ”vet du hva?”, eller ”skal jeg si deg no”. Blant de non-verbale signalene som ofte forekom – gjerne sammen med uttrykkene ovenfor – var et tonefall som gikk opp, noe jeg kalte *inviterende tonefall*. *Berøring i form av*

¹ Se Bae (2004), kapittel 5 for en detaljert beskrivelse.

at barna tok på tingen de snakket om, eventuelt berørte førskolelærers hånd, arm og lignende, ble også anvendt for å få felles fokus. *Blikkontakt* var også vanlig. Likedan kunne de *lene kroppen framover* for å indikere at de gjerne ville delta. Blant de yngste barna i barnehagen vil kroppslige handlinger og non-verbale kommunikasjonssignaler, som for eksempel peking, blikkontakt og berøring, spille en enda større rolle.

Barn tar også i bruk *konkrete ting rundt seg* for å engasjere andre i samspill. Det kan for eksempel være appelsinbåter, briebroer, påskekyllinger, fargestifter, matpapir, salamipølser, enhjørninger, julekalendere eller lignende. Henvendelser gjennom ulike gjenstander kan være lett å overse eller bagatellisere. Men nettopp de konkrete tingene barn retter oppmerksomheten mot, kan utgjøre *inngangsporten* til hva de er opptatt av. Er ikke personalet i barnehager fokusert i forhold til slike signaler, vil en del samspillsmuligheter med barn gå hus forbi.

Mange ganger knytter barn *lekende-humoristiske* kommunikasjonssignaler til initiativet sitt. Ut fra mine observasjoner synes ikke barn å reservere lek til spesielle tider eller steder i barnehagen (Bae 1996). De bringer inn lekende aspekter i alle typer aktiviteter og situasjoner, eksempelvis under påkledningen eller ved måltidet (Bae 2009a, 2009b). Slik jeg ser det, utgjør lekende-humoristiske aspekter en viktig del av deres måte å relatere seg til andre.

Barn kan også spontant begynne å delta i samtaler ved at de kommer inn med en assosiasjon, uten at de forbereder andre på sammenhengen. Dette er et fenomen Wood, McMahon og Cran-

stoun (1980:56) kaller "chaining"². En slik "påhekting" eller sammenlenking kan ved første øyekast virke helt tilfeldig, og uten sammenheng til den pågående samtalen. Men når man analyserer forløpet i dialoger og ser hvordan barns innspill lenker seg sammen, så blir det imidlertid tydelig at de har festet seg ved et ord og tenkt videre ut fra det. Fra deres perspektiv gir deltageren mening.

Analyser av dialogen mellom førskolelærer og barn dokumenterer at barn også er i stand til å reagere kommunikasjonsmessig adekvat på førskolelærers invitasjoner eller signal om avrundning av dialoger. Som invitasjon bruker voksne ofte navnet sammen med blikkontakt og *inviterende tonefall*. Måten hun signaliserer at det er et annet barns tur, er ved å bruke et tonefall som går ned, noe jeg kaller *avrundende* eller *konkluderende tonefall*.³ Når førskolelærer, etter å ha lyttet til et bidrag fra et av barna, sier "Akkurat", med et klart nedadgående tonefall, samtidig som hun tar blikket til seg, synes barn å fange opp at nå er det tid for avrundning. Uten at det blir sagt eksplisitt med ord, kan de for eksempel gå og sette seg, eller snu seg og vende blikket mot neste mann. Dialogen flyter videre, uten for mye brudd, påminning om regler eller annen grensesetting. Slik får barn støtte til å delta i samspillet på måter som er OK, både for dem selv og andre.

2 Dette fenomenet er beskrevet og illustrert i Bae (1996:174–177).

3 Disse aspektene kommer også fram i nyere språkforskning (se bl.a. Gjems 2007), hvor det påpekes at intonasjon og bruk av tonefall brukes for å regulere forløpet av dialogen).

Utfordringer for førskolelærer

Også førskolelærer står overfor utfordringer når det gjelder å bidra til konstruktive flerpersons dialoger. En av dem er knyttet til at samspillet foregår i *et raskt tempo*. I min undersøkelse er den gjennomsnittlige tiden for hver interaksjon, (basert på 730 prosesser), 20 sekunder. Disse 20 sekundene kan inneholde mye forskjellig og være av ulik kvalitet opplevelsesmessig.

Et annet aspekt som trer fram, er at det er *hyppige skift i innholdet* i samspillet. Fire samspillstemaer går igjen i alle observasjonssituasjonene: *samtale, praktisk samarbeid, grensesetting og lekende-humoristisk samspill*. Innenfor samtalene kan temaet skifte fra for eksempel å fortelle historier, til fokus på faktakunnskap eller det å dele mestring. Parallelt med at voksne og barn deltar i en samtale, enten det nå er i samling, ved måltidet eller i en frilekssituasjon, så kan det være at et barn vil ha hjelp til praktiske ting, eller noen er for høyrøstet/uroelig, og det trengs litt grensesetting. Det kan også være at barna sitter og leker med en ting eller legger merke til noe komisk, og spontant innbyr til et humoristisk-lekende samspill. I praksis betyr dette at førskolelærer må forholde seg til ulike intensjoner og samspillstemaer med sekunders mellomrom.

I tillegg til at samspillet foregår i høyt tempo med mye skift i innhold, kommer en annen utfordring knyttet til *individuelle forskjeller* i barns samspillsstil.⁴ Eksempelvis er enkelte barn meget uttrykksfulle når det gjelder å ta i bruk ulike oppmerksomhetsmarkører. De

snakker med høy og tydelig stemme, bruker inviterende tonefall, samtidig som de berører og bruker kroppskommunikasjon for å få førskolelærerens oppmerksomhet. Andre barn trer fram med en mer "forsiktig" og mindre robust stil. Det kan komme til uttrykk ved at de snakker med lav stemme, ikke er så tydelig eller aktiv i bruk av kroppsspråk, og trekker seg raskere tilbake. Slike forskjeller gjør at noen barn gjør seg lettere sett og hørt, mens andre kan "forsvinne" og bli mindre synlige i gruppa. Individuelle forskjeller kan også ha sin forankring i at barn kommer fra en kulturbakgrunn med andre kommunikasjonskoder enn den norske.

Noe som er typisk for barn med en tydelig samspillsstil, er at når de bruker oppmerksomhetsmarkører, så går de ikke videre før de har fått den voksnes oppmerksomhet. Slik bidrar de selv til at dialogen blir godt synkronisert og preget av felles fokus, og får lettere bekreftende svar i forhold til sine innspill. Andre barn er raskere med å begynne å fortelle uavhengig av om de har fått den voksnes oppmerksomhet eller ikke. Dette fører ofte til at samspillet blir usynkronisert og ustemt, for eksempel ved at voksne ikke har fått med seg begynnelsen, og/eller at barnet blir irritert fordi de ikke føler seg hørt.

Oppsummeringsvis kan vi si at en barnehagenær forståelse av samspillet inkluderer å kunne se at kontakten veksler raskt mellom fokus på individ og på gruppen, mellom initiativ fra ulike barn, mellom forskjellige tema for interaksjon, og at non-verbale kommunikasjonssignaler spiller en stor rolle. I en slik samspillsatmosfære – og hvis alle barn skal få delta – utfordres de voksnes simultankapasitet og evne til

⁴ For en detaljert beskrivelse og drøfting av dette, se Bae 2004, kapittel 9.

å være tilstede i forhold til ulike barns oppmerksomhetsmarkører. I møte med barn som varierer i alder, samspillsstil, funksjonsevne og bakgrunn utfordres også forestillinger om det gjennomsnittlige barnet og utvikling gjennom fastlagte stadier. Ut fra disse kjennetegnene kan barnehager beskrives som krevende samspillkontekster, både i forhold til å være oppmerksomt tilstede, uttrykke sensitivitet, evne til desentrering og mental bevegelighet fra de voksnes side.

De forhold som er beskrevet over, danner rammen for kontakten mellom personale og barn, og skaper i sin tur premisser både for barn og voksnes deltagelse. Hvordan varierer samspillet innenfor denne rammen? Er det mulig å identifisere kvalitative aspekter ved samspill hvor barn deltar aktivt og synes å bli møtt som likeverdige dialogpartnere? Og hva trer fram som sentrale kvaliteter i samspill som gir rom for barns medvirkning? I det følgende skal jeg belyse disse spørsmålene og kort beskrive noen aspekter som inngår i samspillsmønstre av ulik kvalitet.

Om romslige og trange samspillsmønstre

I forsøket på å skille ut dialogprosesser som varierte, kom jeg etter en del prøving og feiling (se også Bae 2005) fram til en grovinndeling. For å få fram kontraster i materialet ble de skilt i *romslige og trange mønstre*. Denne inndelingen ble brukt som forsøksvise redskap for å avdekke forskjeller mellom samspillsprosesser.

Fokus på prosesser

Mye pedagogisk og psykologisk tenkning har hatt fokus på enkeltindivider og egenskaper ved dem. Individorienterte forståelsesrammer innbyr til å beskrive og forstå samspillet ut fra at et individ *er* slik eller slik, eller *har* de eller de egenskapene. Fordi denne individ- og egenskaps-tenkningen har vært dominerende, kan det være vanskelig å feste oppmerksomheten på det som skjer underveis i samspill. Når relasjoner forstås ut fra et gjensidig og prosessuelt perspektiv, slik det gjøres i dialektisk relasjonsforståelse,⁵ rettes oppmerksomheten mot hvordan flere parter bidrar og er påvirkelige for hverandres innspill. En slik teoriramme gir mulighet for å se hvordan barn bidrar, samtidig som bildet av hva som foregår i relasjoner, blir komplekst og mangfoldig.

Det er nødvendig å presisere at betegnelsene romslige og trange refererer til *kvaliteter ved samspillsprosesser og ikke til individuelle egenskaper* hos personer. Alle barna som ble fokusert i min undersøkelse, erfarte i varierende grad romslige og trange samspill. Tilsvarende ble begge førskolelærerne observert både i romslige og trange mønstre. Denne variasjonen peker mot at kvaliteten i samspillet ikke kan beskrives ut fra statiske egenskaper hos den enkelte voksne. Hvis man vil forstå hvordan samspillet skaper rom for barns medvirkning, må prosesser i samspillet legges til grunn.

5 Se Schibbye(2002), særlig kapittel 1 og 2 for en grundig redegjørelse for dette teoretiske perspektivet.

Noen kjennetegn ved romslige samspillsmønstre

Som betegnelsen antyder, er det i de romslige prosessene rom for barn til å uttrykke seg og bli møtt ut fra egne forutsetninger. Dette kommuniseres blant annet gjennom *lyttende samspillsmåter* fra den voksnes side, hvor det barna kommer med blir tatt imot med *forståelse og velvillig fortolket*. Et eksempel er en jente som begeistret forteller at hun har vært på tur med pappa til Tyskland og kjørt *radioaktiv bil*. Førskolelærer svarer med å dele hennes begeistring med korte, innlevende kommentarer. Hun korrigerer ikke formuleringen om radioaktiv bil, men lytter oppmerksomt til det hun har å fortelle. Deres ca 20 sekunders samspill er preget av opplevelsesmessig samstemthet. Jeg fortolker dialogen slik at førskolelærers fokuserte tilstedeværelse og opplevelsesmessige nærvær skaper forutsetninger for at jenta erfarer at hun og hennes opplevelse er av verdi. Hun får støtte til å tre fram for de andre barna, som en som har noe interessant å fortelle, og er verdt å lytte til. Den voksnes lyttende og mottagelige samspillsmåter skaper forutsetning for at jenta deltar i fellesskapet ut fra egne forutsetninger, og knytter positive følelser til deltakelsen.

Lyttende og mottagelige samspillsmåter kommer også til uttrykk ved at førskolelærer prøver å forstå barns opplevelser og perspektiv, uten at dette blir sagt eksplisitt. Flere har problematisert hvordan barns perspektiv kan forstås (Hallden 2003), og diskutert om det er mulig for en voksen å ta deres perspektiv (Johansson 2003). Jeg følger andre som påpeker forsiktighet og begrensninger i voksnes mulighet til å ta

barns perspektiv, og at det er sentralt å være klar over forskjeller, og ikke ta for gitt at man forstår. I romslige prosesser kan voksnes forsøk på å forstå kommuniseres ved at det barn sier blir gjentatt på velvillige måter. Det hender også at førskolelærer stiller oppklarende spørsmål for å sjekke at hun har oppfattet riktig. Både undrende gjentakelser og oppklarende spørsmål kan tolkes som uttrykk for at den voksne ikke automatisk tar sitt eget perspektiv for gitt.

Når en følger forløpet i en del romslige samtaler, observeres *bevegelighet og skifte av posisjon*, i betydningen at førskolelærer og barn ikke trer fram som låst i visse roller. Eksempelvis er det i romslige samtaler en del spørsmål fra barn så vel som fra voksne, mens det i trange samtaler primært er den voksne som stiller spørsmål. Barnas spørsmål kan dreie seg om mye forskjellig. Mens de leser en bok i samlingen kommer for eksempel følgende spørsmål: "Er det i Amerika eller i Afrika at det finnes løvetenner?" Førskolelærer sjekker at jenta mener løver – avventer bekreftende svar fra henne – og begynner å dele kunnskap om løver. Underveis i samtalen assosierer jenta til at hennes foreldre har vært både i Afrika og Amerika, og det gies rom for hennes bidrag. Begge deltar aktivt, og de veksler posisjon angående hvem som deler kunnskap.

Perspektivskifte kan også kommuniseres mer eksplisitt. Et eksempel på det er når førskolelærer – etter å ha lyttet til ulike barn som har heftet seg på en samtale med utgangspunkt i en globus – sier: "Dere, nå må jeg få si hvorfor jeg tok ned globusen!" med bestemt stemme og konstaterende tonefall. Her tydeliggjør hun sitt eget perspektiv: en intensjon om formidling av kunnskap. Ved

denne klare og bestemte oppfordringen samler barna oppmerksomheten og lytter konsentrert når førskolelærer forteller om jordas bane rundt sola.

I en del situasjoner oppstår det mye støy eller uro, som nødvendigvis gjør markering av grenser. Når barna snakker i munnen på hverandre og det blir vanskelig å høre, sier førskolelærer for eksempel: "Nå vil jeg høre på *Anders*", med meget bestemt stemme og tonefall. Samtidig retter hun blikk og kroppsholdning mot det barnet hun vil lytte til. Gjennom denne kommunikasjonen trer hun tydelig fram, og tar ansvar for å samle både sin og de andre barnas oppmerksomhet. Det hender også at førskolelærerne tar i bruk humor, som for eksempel å banke på glasset, som om hun skal holde tale, for å dempe eventuell overdreven støy. Eller det kan være at hun appellerer til barnas forståelse for noe hun ikke liker. Det som er felles for romslige mønstre rundt grensesetting, er at *førskolelærer trer fram som et tydelig subjekt*. Hun avgrensner sin oppmerksomhet og deler sin egen opplevelse i situasjonen, uten at det kommuniseres noen nedvurdering av barna. Denne måten står i motsetning til de trange mønstrene rundt grensesetting, hvor det er mer fokus på og negative definisjoner av barnas handlinger, og mindre på den voksnes opplevelse.⁶

Andre situasjoner som innebærer skifte av perspektiv, er når førskolelærer oppdager at hun har misforstått, eller har vært for brå i en grensesettingsinteraksjon. En episode kan illustrere

dette: Førskolelærer sitter og snakker med en gutt med minoritetsspråklig bakgrunn, og de har problemer med å forstå hverandre. Da kommer en annen gutt med samme minoritetsspråklige bakgrunnen løpende bort og blander seg inn i samtalen. Førskolelærer reagerer med å vifte han vekk samtidig som hun sier med irritert stemme: "Ikke forstyrr – ser du ikke at jeg snakker med han!" Gutten svarer på denne kommunikasjonen med umiddelbart å trekke seg unna. Førskolelærer legger merke til hans tilbaketrekking, inviterer han inn igjen med en inkluderende armbevegelse, samtidig som han oppfordres til å si det han hadde på hjertet. Jeg kaller denne samspillsmåten å "hente seg inn igjen".

I dette tilfellet viser det seg at han som kommer løpende hadde tenkt å være tolk mellom de to som strevde med å forstå hverandre! Det som ble oppfattet som en forstyrrelse fra den voksnes perspektiv, var altså fra hans perspektiv en intensjon om å hjelpe. Når han får mulighet til å komme inn på nytt, utvikles dialogen mellom dem på en konstruktiv måte. Med felles innsats får begge de minoritetsspråklige guttene uttrykt seg, og førskolelærer får støtte fra et barn til å forstå et annet. Posisjoner skifter angående hvem som bidrar med kunnskap av verdi for andre.

I en barnehagegruppe kjennetegnet av raske skift og variasjon, er det ikke alltid lett å fange opp de ulike barnas intensjoner. Det kan være at de voksne ikke er nærværende følelsesmessig, og i etterkant tar inn over seg at egen kommunikasjon fungerte ubehagelig for barnet opplevelsesmessig. Gjennom selvrefleksive samspillsmåter – som å

6 I en artikkel med tittel "Fra begrensning til avgrensning" drøfter Schibbye (1997) hvordan ulike former for grensesetting har sammenheng med syn på barn og voksnes selvrefleksivitet.

hente seg inn igjen – kan imidlertid dialogprosesser endre kvalitet underveis. Jeg tolker det slik at voksnes selvrefleksivitet er en forutsetning for å holde det dialogiske rommet åpent for barns deltagelse.

Et kjennetegn ved de romslige dialogmønstre er at de ofte avrundes ved at barn setter seg på plassen sin, vender seg mot andre og lar initiativet gå videre. Når de samtidig kommuniserer tilfredshet og interesse med kroppsholdning og ansiktsuttrykk, kan det tolkes som at barnas engasjement og konsentrasjon opprettholdes.

Noen kjennetegn ved trange mønstre

I motsetning til de romslige samspillsprosessene, slutter de trange oftere ved at barn trekker oppmerksomheten til seg og blir tause, parallelt med at de ser ned, bort, vrir urolig på seg eller lignende. Ut fra slike non-verbale signaler og kroppskommunikasjon gir det mening å si at barnas vitalitet dempes eller "nulles ut". Energien og lysten til deltagelse synes svekket.

Selv om rammen for konstruktiv dialog også er til stede innenfor trange mønstre, i form av bruk av oppmerksomhetsmarkører, turtaking og lignende, så er *den opplevelsesmessige stemningen "flatere" og fjernere*. Dette blir kommunisert gjennom et tonefall og stemmeleie som er mindre uttrykksfullt (engasjert) i forhold til det barna kommer med, kombinert med mindre fokusert kommunikasjon hva gjelder blikkontakt og kroppsholdning. Manglende uttrykksfullhet og ufokusert kommunikasjon fra den voksnes side

synes å gi barn mindre støtte til å samle oppmerksomheten og delta i dialogen.

Individuelle forskjeller gjør at barn reagerer noe ulikt i trange prosesser. De som er mest robuste i sin samspillsstil, trekker seg ikke så lett, og prøver å engasjere den voksne på nytt, før de eventuelt gir seg. Men andre barn – for eksempel de som trer fram med en forsiktig og lavmælt samspillsstil – synes å være mer følsomme overfor førskolelærers kommunikasjon. Eksempelvis observeres at en lavmælt gutt stopper opp midt i en setning, når førskolelærer blir fjern og vender blikk og kroppsholdning bort fra han, for å snakke med et annet barn. Han tar ikke selv initiativ til å gjenoppta samtalen, men blir sittende å se på at dialogen går videre med andre barn. Ut fra variasjonen i en barnehagegruppe vil det alltid være noen som trenger mer støtte enn andre til å bli aktive deltagere i dialogen. Uten bevissthet om ulikheter i samspillsstil, kan de barna som trenger mest støtte, lettest falle ut av dialogen. Dermed minker deres mulighet for å delta og erfare at de har innflytelse i det sosiale fellesskapet de befinner seg i.

Parallelt med en "flatere" stemning og mindre uttrykksfull kommunikasjon observeres mindre skifte av perspektiv og bevegelighet i trange mønstre. Det er mer faste roller mellom voksne og barn. Eksempler er når voksne stiller (lukkede) spørsmål, med forventning om spesielle svar, som "Hvilken dag er det i dag?", "Hva heter munnen til fuglene?", "Eller hva kommer etter høsten?" Ut fra hva som skjer underveis, har jeg kalt slike prosesser for "*på jakt etter riktig svar*". Når barnas svar ikke stemmer med det førskolelærer tenker på, blir de tatt imot med et "ja men ...",

og spørsmålet går videre til en annen. Dette mønstret kommuniserer at barnas svar ikke er godt nok. Det gir dessuten førskolelærer en dominerende rolle ved at initiativet ensidig blir liggende hos den voksne. Barna må tilpasse seg pedagogens spørsmål, og det er mindre rom for spontane innspill, hvor de hekter seg på samtalen. Denne rollefordelingen reduserer barns erfaringer av å ha innflytelse parallelt med at deltagelsen i dialogen minsker.

Diskusjon

Min undersøkelse viser at barnehager som kontekst for samspill preges av følgende kjennetegn: raske skift mellom individ og gruppe, mellom ulike barn og mellom forskjellige samhandlingstema parallelt med at non-verbale signaler spiller en viktig rolle for start, utvikling og avrundning av dialogen. Dessuten dokumenteres at barnehagebarn bruker oppmerksomhetsmarkører for å henvende seg og delta i samspillet, og at måten å bruke disse varierer mellom enkeltindivider. En barnehagenær forståelse av samspillet innebærer å være klar over disse kjennetegnene. De fortolkende analysene peker mot at denne konteksten kan romme samspillsprosesser mellom voksne og barn, hvor barn får mulighet til å delta og medvirke ut fra egne forutsetninger.

Oppmerksom og fokusert tilstedeværelse fra den voksne side stiger fram som en sentral kvalitet i samspill hvor barn spontant bidrar. Andre viktige aspekter er skifte av perspektiv og villig fortolkning av barns innspill. Til sammen synes disse kvalitetene å skape gode forutsetninger for at barn deltar ut fra egne forutsetninger. Lignende

de kvaliteter gjenkjennes i andre undersøkelser, for eksempel hos Emilson (2008), som konkluderer med at særlig tre forhold fremmer barns innflytelse og deltagelse: a) at den voksne nærmer seg barns perspektiv; b) følelsesmessig nærvær og c) lekenhet fra den voksne side. Dette er aspekter som også kommer til syne i romslige samspillsmønstre.

Opplevelsesmessig nærvær og uttrykksfullhet i voksne kommunikasjon er andre kvaliteter som bidrar konstruktivt til at barn deler opplevelser og uttrykker seg i samspillet. Dette er i tråd med Månssons (2000) funn om at pedagogens følelsesmessige uttrykksfullhet skaper forutsetning for hvor vitale barna blir i samspillet. Noe av det som skiller romslige mønstre fra de trange, er nettopp forskjeller i uttrykksfullhet og opplevelsesmessig nærvær fra den voksne side. I de romslige mønstre formidles opplevelsesmessig nærvær gjennom verbale og non-verbale kommunikasjonssignaler som bekrefter barns innspill og støtter dem i å gå videre i dialogen. Dette står i motsetning til de trange mønstrene, som er kjennetegnet av opplevelsesmessig "flathet", fortolket ut fra tonefall, ansiktsuttrykk og stemme som virker uengasjert og fjern. Slike kvaliteter gir samspillet et utydeligere fokus, og barna synes å få mindre kommunikasjonsmessig støtte til å gå videre med sitt.

Bevegelighet i rollefordeling og skifte av perspektiv er også viktige kvaliteter, som skaper gode forutsetninger for barns deltagelse. Disse aspektene bidrar til at det gies rom for at barn spontant hekter seg på samtalen med sine assosiasjoner og/eller spørsmål. Dermed skifter både innholdet i samtale

len og posisjonene mellom partene underveis, og barn får mulighet til å oppleve at de har innflytelse. Interessant i denne sammenhengen er barns måter å komme inn i samspillet, hvor verbale og non-verbale oppmerksomhetsmarkører og ting utgjør viktige ingredienser. Uten voksnes åpenhet og mentale fleksibilitet i forhold til slike invitasjoner blir det vanskeligere for barn å få delt og fulgt opp noe de er opptatt av. Hvordan voksne møter og følger opp barns initiativ blir dermed en vesentlig faktor for deres opplevelse av å bidra med sitt i fellesskapet.

I praksis blir det et vesentlig spørsmål om barnehagepersonalet har tilstrekkelig kunnskap om måten barnehagebarn tar i bruk kommunikasjonsferdigheter og inviterer til samspill på. I en hektisk barnehageatmosfære kan barns oppmerksomhetsmarkører og andre non-verbale signaler lett bli oversett, eller de kan bli oppfattet som utviklede (barnslige) kommunikasjonsformer. Måten barn hefter seg på samtaler eller henleder oppmerksomheten på ting kan også bli opplevd som en forstyrrelse eller uvelkommen avbrytelse, som ikke hører hjemme i situasjonen, ut fra den voksnes perspektiv. Hvis samspillet preges av mye kontroll fra de voksnes side, og det legges mye vekt på regler for å holde orden på samspillet, kan mange av barns initiativ bli oversett eller stoppet. Tilsvarende vil barn tape muligheter for å oppleve å bli hørt og ha innflytelse i sitt barnehageliv. Manglende oppmerksomhet mot barns spontane bruk av oppmerksomhetsmarkører, eller lite velvillig fortolkning av deres initiativ, bidrar altså til at rommet for barns deltagelse og medvirkning innsnevres.

Barns deltagelse er kanskje på sitt aller mest vitale når de er engasjert i lek, og/eller tar i bruk lekende-humoristiske uttrykksformer i samspill med andre. Voksnes lekenhet og mentale fleksibilitet trer fram som en sentral kvalitet i prosesser hvor barn deltar aktivt med sine intensjoner, noe som dokumenteres i flere undersøkelser (Emilson 2008). Når voksne er mottagelige og svarer bekreftende på barns lekende initiativ, eller selv tar i bruk humoristiske kommunikasjonsformer – enten (non-)verbalt, kroppslig eller ved bruk av ting – blir det gjensidig veksling og deling av lystbetonte opplevelser. I slike prosesser trer barn fram som aktive deltagere som uttrykker sin subjektivitet og påvirker omgivelsene.

Betydningen av å ta barns lekende initiativ på alvor støttes også av Ødegårds (2006) analyser. Her dokumenteres hvordan en 2-åring vedvarende oppfattes av en spesiell lek og lekefigur etter hvert vant innpass hos førskolelærer. Ved at hun ble mottagelig og lot hans lekende initiativ påvirke innholdet i barnehagen, skapte hun rom for at han fikk medvirke og oppleve å ha innflytelse i sin hverdag. Andre undersøkelser dokumenterer hvordan barn kan gjøre sin ”stemme” hørt gjennom humoristisk-lekende samspill i for eksempel garderoben (Bjerke 2001) og ved måltidet (Hildershavn 1999, Bae 2009b), forutsatt at voksne er i stand til å se og møte deres lekende initiativ.

Lek og lekende samspill kan fortolkes som en arena for praktisering av ytrings- og uttryksfrihet (Bae 2006). Med dette perspektivet blir verdsetting av lek/lekende samspill i barnehager sentralt, når det gjelder å skape rom for medvirkning. Samtidig viser undersø-

kelser at voksne regulerer og prøver å styre barns lek ut fra voksnes normer (Tullgren 2004). På denne bakgrunnen kan det være grunn til å diskutere om det er tilstrekkelig kunnskap innen fagfeltet og blant barnehagepersonale, om at lek og lekende-humoristisk samspill har potensialer for medvirkning?

Når det gjelder kvaliteter som begrenser barns deltagelse – illustrert i min undersøkelse gjennom trange mønster – kan også disse gjenfinnes i andre undersøkelser fra barnehager. Et aspekt som går igjen er det å stille lukkede spørsmål, det jeg har kalt ”på jakt etter riktig svar”. Dette samspillsmønstret begrenser barns svarmulighet og gir voksne en ensidig dominerende rolle i dialogen (Geekie & Raban 1994, Hughes & Westgate 1998, Gjems 2007).⁷ I og med at dette mønstret kommer fram i undersøkelser fra mange land, kan det sees som en form for pedagogisk prototyp (Bae 1992). Tendensen til å kontrollere dialogen gjennom lukkede spørsmål er en av de samspillsmåtene som må utfordres, hvis barn skal bli møtt som subjekt med rett til å medvirke ut fra egne forutsetninger.

Ut fra sin etnografiske studie skiller Palludan (2005) mellom to hovedmønstre for interaksjon, det hun kaller *utvekslingstonen* og *undervisningstonen*. Den første har likhetstrekk med det som kommer til uttrykk i romslige mønster, med initiativ og aktiv deltagelse fra både barn og voksne. Undervisningstonen ligner mer på trange mønster i den betydning at den voksne kontrollerer mer av premissene i samspillet. Det er mindre veksling av initiativ, og barna

blir låst i en reaktiv rolle. En av Palludans konklusjoner er at det særlig er de minoritets-språklige barna som deltar i undervisningstonen, mens barna med dansk majoritetsspråklig bakgrunn erfarer mer av det hun kaller utvekslingstonen. Dette er forskjellig fra min undersøkelse, som ikke gir grunnlag for å si at barna med minoritetsspråklige bakgrunn erfarer mer trange mønstre enn de med mest norsk-etnisk bakgrunn.⁸

Drøftingene over peker mot at det trengs nye undersøkelser som analysere aspekter ved samspill av ulik kvalitet, med barn i ulik alder, i forskjellige situasjoner og med ulik bakgrunn. Det vil kunne bidra til mer nyansert innsikt i hvordan barns medvirkning fremmes eller hemmes i dagligdags samspill i barnehager.

Avslutning

Nordiske barnehager har bygget inn prinsipper om barns deltagelse og innflytelse i lover og læreplaner. Realiseringen av tenkningen om barn som subjekt med rett til medvirkning, forutsetter forandringer i tradisjonelle voksenroller. Artikkelen viser at hvis barnehagebarns samspillserfaringer skal bli i tråd med prinsipper om medvirkning, forutsetter det både årvåken tilstedeværelse, sensitivitet og evne til å skifte perspektiv fra de voksnes side, parallelt med oppmerksomhet mot indi-

⁷ Se Bae (2004), kapittel 3 for en oppsummering av interaksjonsmønstre i pedagogiske sammenhenger.

⁸ Disse forskjellene kan skyldes mange ting, inkludert ulik bakgrunn når det gjelder teori og metodologi i de to studiene. Det kan også ha sammenheng med at den aktuelle barnehagen i min undersøkelse i mange år hadde jobbet aktivt med inkludering av barn med minoritetsspråklig bakgrunn.

viduelle forskjeller i kommunikasjonsstil og bakgrunn. Mange forhold i praksis kan være med å gjøre det problematisk å skape slike samspillsbetingelser i barnehager. Resultater fra nyere forskning kan imidlertid fungere som oppmerksomhetsledende redskap og bidra til bevisstgjøring, når det gjelder realiseringen av barns rett til medvirkning i praksis.

Litteratur

- Bae, B. 1992. Relasjon som vågestykke. I: B. Bae & Waastad, J. E., red. *Erkjennelse og anerkjennelse*. Oslo: Universitetsforlaget: 33–60.
- Bae, B. 1996. *Det interessante i det alminnelige*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bae, B. 2004. *Dialoger mellom førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie*. Doktoravhandling, HiO-rapport 2004 nr. 25. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Bae, B. 2005. Troubling the identity of a researcher: Methodological and ethical questions in co-operating with teacher-carers in Norway. *Contemporary Issues in Early Childhood Education* 6 (3): 283–291, www.words.co.uk/ciec
- Bae, B. 2006. Perspektiver på barns medvirkning i barnehage. I: B. Bae, Eide, B., Winger, N. & Kristoffersen, A. E. *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet: 6–27.
- Bae, B. 2007. – det flyktige som gjentar seg – fokus på mikroprosesser i hverdagslivet. I: N. Winger, red. *Forskning i små barns hverdagsliv i barnehagen. Noen forskningsmetodologiske utfordringer og dilemmaer*. HiO-rapport 2007 nr. 19. Oslo: Høgskolen i Oslo: 130–143.
- Bae, B. 2008. Drøfting av samspillseksempler – demokratiske møtepunkter mellom teori og praksis? I: T. M. Guldal, Lillemyr, O. F., Løkken, G., Naastad, N. & Rønning, F., red. *FoU i Praksis 2007. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning. Trondheim 19. og 20. april 2007*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag: 43–53.
- Bae, B. 2009a. Children's right to participate. Challenges in everyday interaction. *European Early Childhood Research Journal* 17(3) (under trykking).
- Bae, B. 2009b. Samspill mellom voksne og barn ved måltidet. Muligheter for medlæring? *Nordisk barnehageforskning* 2 (1), 3–15, www.nordiskbarnehageforskning.no
- Bae, B. 2009c. Utvikling av barnehagepersonalelets relasjonelle utvikling – samarbeid mellom teori og praksis, *Tidsskriftet FoU i Praksis* 3 (1): 21–36.
- Bjerke, L. 2001. *Barns selvbestemmelse og innflytelse i dialoger med voksne i barnehagen*. Hovedoppgave i barnehagepedagogikk. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Eide, B. & Winger, N. 2006. Dilemmaer ved barns medvirkning. I: B. Bae, Eide, B., Winger, N. & Kristoffersen, A. E. *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet: 28–50.
- Emilsson, A. & Folkesson, A.-M. 2006. Children's participation and teacher control. *Early Child Development and Care* 176 (3–4): 219–238.
- Emilsson, A. 2008. *Det ønskværde barnet*. Göteborg Studies in Educational Sciences 268. Göteborgs Universitet.
- Emilsson, A. 2007. Young children's influence in preschool. *International Journal of Early Childhood* 39 (1): 11–38.
- Geekie, P. & Raban, B. 1994. Learning language at home and school. I: C. Gallaway & Richards, B., red. *Input and Interaction in Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press: 153–180.
- Gillund, M. 2006. *De yngste barnas medvirkning i barnehagens hverdagsliv*. HiO-masteroppgave 2006, nr 6. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Gjems, L. 2007. *Hva lærer barn når de forteller?* Bergen: Fagbokforlaget.
- Halldén, G. 2003. Barnperspektiv som ideologisk eller metodologisk begrep. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 8 (1–2): 12–23.
- Haug, P. 2000. Bryt etablerte forestillinger. *Pedagogiska Magasinet* 2: 29–34.
- Hildershavn, A.-M. 1999. *På sporet av barns humorskapning i barnehagen*. Hovedfagsoppgave i barnehagepedagogikk. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Hughes, M., & Westgate, D. 1998. Teachers and other adults as talk partners for pupils in nursery and reception classes. I: M. Woodhead, Faulkner, D. & Littleton, K., red. *Cultural Worlds of Early Childhood*. London: Routledge, The Open University: 214–222.

- Johannesen, N. & Sandvik, N. 2008. *Små barn og medvirkning – noen perspektiver*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Johansson, E. 2003. Att närma sig barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 8 (1–2): 42–57.
- Kjørholt, A. T. 2005. The competent child and "the right to be oneself": reflections on children as fellow citizens in an early childhood centre. I: A. Clark, Kjørholt, A. T. & Moss, P., red. *Beyond Listening. Children's Perspectives on Early Childhood Services*. Bristol: The Policy Press: 151–173.
- Kjørholt, A. T. 2008a. Children as new citizens: In the best interests of the child? I: A. James & James, A., red. *European Childhoods. Cultures, Politics and Childhoods in Europe*. Chippenham: Palgrave Macmillan: 14–37.
- Kjørholt, A. T. 2008b. Retten til lek og fritid. I: N. Høstmælingen, Kjørholt, E. S. & Sandberg, K., red. *Barnekonvensjonen. Barns rettigheter i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget: 219–231.
- Kjørup, S. 1997. *Forskning og samfund*. København: Gyldendal.
- Månsson, A. 2000. *Möten som formar. Interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngste barnen i et genusperspektiv*. Malmö: Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan i Malmö.
- Nilsen, R. D. 2000. *Livet i barnehagen. En etnografisk studie av sosialiseringprosessen*. Doktoravhandling. Trondheim: Pedagogisk Institutt, NTNU.
- Nordin-Hultman, E. 2004. *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber Forlag.
- Palludan, C. 2005. *Børnehaven gør en forskel*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Sandvik, N. 2007. De yngste barnas medvirkning i barnehagen. *Barn* 1: 27–45.
- Schaffer, H. R. 1984. *The Child's Entry into a Social World*. London: Academic Press.
- Schaffer, H. R. 1996. *Social Development*. Oxford: Blackwells Publishers.
- Schibbye, A.-L. L. 1997. Fra begrensning til avgrensning, synspunkter på grensesetting og barns utvikling av selvrefleksjon. I: J. Jacobsen, red. *Refleksive læreprosesser*. København: Forlaget Politisk Revy: 135–147.
- Schibbye, A.-L. L. 2002. *En dialektisk relasjonsforståelse – i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Seland, M. 2006. Det moderne barn og den fleksible barnehagen. Paper. BIN-Norden konferanse., Lysebu 20–22.oktober 2006.
- Sheridan, S. & Samuelsson, I P. 2001. Children's conceptions of participation and influence in preschool. *Contemporary Issues in Early Childhood* 2 (2): 164–194 www.wwords.co.uk/ciec
- Tullgren, C. 2004. *Den välreglerade friheten. Att konstruera det lekande barne*. PhD-dissertation. Malmö: Malmö Högskola.
- Wood, D., McMahon, R. L. & Cranstoun, Y. 1980. *Working with under Fives*. London: Grant McIntyre.
- Woodhead, M. 2005. Early childhood development: A question of rights? *International Journal of Early Childhood* 37 (3): 79–98.
- Ødegaard, E. 2006. Kaptein Andreas og hans mannskap – drøfting av en datakonstruksjon om en gutts stemme og hans innflytelse på barnehagens innhold. *Barn* 1: 67–89.

Berit Bae
 Avdeling for lærerutdanning
 Høgskolen i Oslo
 Postboks 4, St. Olavs Plass
 NO-0130 Oslo, Norge
 e-post: Berit.Bae@lu.hio.no

Børns deltagelse i pædagogiske aktiviteter

– hverdagslivets læringsmuligheder i en børnehave



Det processuelle samspil mellem pædagoger og børn, som det udfolder sig her og nu i en konkret pædagogisk praksis udgør et kerneaspekt i forståelsen af kvalitet i daginstitutioner. Indsigt i samspillet kan desuden synliggøre hverdagslivets læringsmuligheder i en daginstitution. Artiklen vil med afsæt i en samspilsanalyse af en pædagogisk aktivitet beskrive, hvordan kontrollen over og styringen af en aktivitet kan understøtte eller vanskeliggøre børns engagerede deltagelse. Datagrundlaget er videoobservationer af pædagogiske aktiviteter i børnehaver. En aktivitet, hvor en pædagog og seks børn "dokumenterer" institutionens skovtur dagen forinden, anvendes som case. Analysen viser hvordan børns medbestemmelse og mulighed for engageret deltagelse varierer i pædagogiske aktiviteter. Der argumenteres for, at aktiviteter med stærk klassificering og rammesætning kan begrænse børns mulighed for medbestemmelse og engageret deltagelse. Der peges på, at en svagere klassificering og rammesætning kan understøtte pædagogens opmærksomhed på børnenes perspektiv i en aktivitet, hvorved en vitalisering af samspillet i retning af engageret deltagelse og medbestemmelse muliggøres.

Af Lone Svinth

Indledning

Pædagogiske processer forstået som samspillet mellem børn og pædagoger fremhæves jævnligt som et centralt aspekt af "kvalitet i daginstitutioner" (Nielsen & Christoffersen, 2009; Sheridan et al. 2009). I en social lærings-teoretisk forståelse hvor fokus er på læringens relationelle og situerede aspekter, kan pædagogiske processer tillige sige noget om de læringsmuligheder, som børnene har i daginstitutionen. Med afsæt i dette perspektiv er jeg optaget af, hvordan pædagogiske processer kan bidrage til at understøtte børns læringsmuligheder via adgang til ressourcer og fællesskaber som børnene kan deltage engageret i. Formålet med artiklen er derfor med udgangspunkt i social læringsteori (Wenger, 1998) og Bernsteins (2000) begreber om klas-

sificering og rammesætning, at analysere de læringsmuligheder, som træder frem i pædagogiske aktiviteter. Disse læringsmuligheder vil blive belyst med udgangspunkt i børns varierende muligheder for engageret deltagelse og medbestemmelse¹, sammenholdt med den kontrol og styring som aktiviteten er underlagt qua det pædagogiske bidrag². Artiklen er forankret i en socio-

1 Medbestemmelse kan i Wengers (1998, p. 253) udlægning forstås som deltagernes mulighed for at forme praksis. Medbestemmelse er også en rettinghed børn er sikret gennem dagtilbudslovens § 7 stk. 4 og FN's Børnekonvention.

2 Det er ikke udforskningen af det enkelte barns varierende muligheder for deltagelse, der er i fokus, men snarere det pædagogiske bidrags betydning for det gensidige engagement (Wenger, 1998) i aktiviteten. Sigtet er ej heller at vurdere og kritisere den enkelte pædagog, men at belyse betyd-

kulturel teoriramme, hvor mennesket ses eksistentielt afhængigt af social og kulturel integration. I en sociokulturel teoriramme kan et engageret samspil mellem pædagoger og børn ikke forstås som noget, den enkelte pædagog udfolder, uafhængig af den praksis³ og de kulturelle, strukturelle og historiske betingelser, som samspillet udfoldes i.

Artiklens empiriske grundlag er LUD-VI⁴-projektet, et igangværende forskningsprojekt om læring og udvikling i daginstitutioner. Projektet udforsker, hvordan pædagogens kontrol og styring i pædagogiske aktiviteter⁵ kan siges at invitere til henholdsvis begrænse børns engageret deltagelse. Betydningen af et børneperspektiv⁶ bliver i den forbindelse et uundgåeligt fokusområde.

ningen af kulturelt indlejrede processer for børnenes muligheder for engageret deltagelse i en pædagogisk aktivitet.

- 3 Jeg benytter praksisbegrebet i stedet for kontekstbegrebet for at illustrere, at der handles i forhold til særlige (historiske) mål og midler – der er med Højholts udtryk noget særligt på spil og i spil (Højholt, 2000)
- 4 LUDVI-projektet, der er finansieret af Egmont Fonden, gennemføres i perioden 15. september 2008 til 15. september 2012. For yderligere information se projektets hjemmeside <http://www.dpu.dk/site.aspx?p=12462>
- 5 Med pædagogiske aktiviteter i børnehaven menes i denne sammenhæng aktiviteter som det pædagogiske personale har taget initiativ til. Det kan f.eks. være morgensamlinger, atelieret hvor der males, klippes og klistres, projektugen hvor der arbejdes med et konkret tema, eller når pædagogen inddrager børnene i de dokumentationsopgaver.
- 6 Med børneperspektiv menes: "At se, forstå, indleve sig i barnets behov, motiver, intentioner, handlinger mv., dvs. at kunne tolke ud fra barnets perspektiv, at søge at leve sig ind i barnets verden, og i hvorledes denne ser ud fra barnets synspunkt" (Jerlang & Jerlang, 2005, p. 24).

Samspil mellem børn og pædagoger – central kvalitetsparameter

Pædagogiske processer forstået som samspillet mellem børn og pædagoger fremhæves jævnlige som et helt centralt aspekt af "kvalitet i daginstitutioner". Således påpeger Socialforskningsinstituttet i en forskningsoversigt, at personalets sensibilitet og lydhørhed over for børns ytringer antageligt er de faktorer, der har største indflydelse på højkvalitetsbørnehaver (Nielsen & Christoffersen, 2009). Af en aktuel svensk antologi om børns tidlige læring fremgår det da også, at:

"Kunskap om kvaliteterna i relationen mellan barn och vuxna bör vara grundläggande för förskolans verksamhet" (Sheridan et al. 2009, p. 26).

Johansson & Samuelsson (2007) klassificerer i deres studie forskellige former for samspil mellem voksne og børn i en daginstitution. De fandt, at der var basis for at sondre mellem eksplorativt samspil, berettende samspil og et formbundet samspil (ibid. p. 48). Eksplorativt samspil er karakteriseret ved åbenhed og undersøgelse, hvor en dynamik mellem leg og læring synes mulig. Berettende samspil kan beskrives som synliggørelse af verdener af sammenhænge, hvor der opmuntres til fælles fortællinger. Kendetegnen for de to første typer er, at barnet gives muligheder for kreativitet, fantasi og kontrol. I interaktioner, som betegnes som formbundne, er det pædagogens intentioner og opgaven, der er det styrende. Barnets mulighed for overskridelse, kreativitet og kontrol er underordnet i et formbundet samspil (ibid.).

En anden svensk undersøgelse af vuggestuebørns deltagelse viste, at den kontrol, som pædagogen udøvede, havde stor indflydelse på barnets mulighed for engageret deltagelse i en pædagogisk aktivitet (Emilson & Folkesson, 2006). Emilson & Folkessons studie har både et metodisk og teoretisk udgangspunkt, som minder om det, jeg her fremlægger blot med en anden aldersgruppe og kulturel praksis som udgangspunkt.

Læring i daginstitutioner – forstået som børns engagerede deltagelse

Det er først med serviceloven fra 1998, det blev slået fast, at daginstitutionerne tjener et formål, der går ud over det rent pasningsmæssige (Dreyer Hansen, et.al., 2004). Med indførelsen af pædagogiske læreplaner i 2004 og med dagtilbudsloven fra 2007 er det blevet præciseret, at institutionerne både skal give rum for leg, læring og udvikling af børn (§8 stk.1). Institutionerne skal endvidere beskrive mål for børnenes læring inden for seks læreplanstemaer (§8 stk. 2) samt beskrive relevante pædagogiske metoder og aktiviteter, der iværksættes for at nå målene (§8 stk. 3).

Dagtilbudslovens sontring mellem børns leg og læring (§8 stk.1) kan bidrage til at sløre forståelsen af, at der i praksis kan være et betydeligt overlap mellem leg og læring, således som sociale teorier om læring indikerer. Eksempelvis viste Leseman et als. (2001) undersøgelse, at pædagogiske aktiviteter ikke nødvendigvis indeholder et større læringspotentiale end børns leg vurderet i forhold til sproglig og meta-kognitiv udfoldelse, snarere tværtimod.

Jo mere vi beskæftiger os med at ”designer” læring i form af f.eks. pædagogiske læreplaner, desto vigtigere bliver det at diskutere de meninger og betydninger, som former det utal af handlinger og valg, der træffes på daglig basis i enhver daginstitution.

Deltagelse blev af Lave & Wenger (1991) knyttet eksplicit til læring med deres begreb ”legitim perifer deltagelse”. Deltagelse forstås i denne sammenhæng som at tage dele i, være en del af (Wenger, 1998). Deltagelse er en kompleks proces, der kombinerer handling, samtale, tænkning, følelse og tilhørsforhold og antyder således både handling og sammenhæng (Wenger, 1998). Tænkes læring som deltagelse, er det gensidige engagement i handlinger og samspil et centralt fokusområde (ibid). Jeg benytter i artiklen betegnelsen engageret deltagelse fordi barnet ikke kan hævdes at være ”ikke-deltagende” i en aktivitet (Højholt, 2000). Selv et tilsyneladende passiviseret barn, som sidder og kigger frem for sig, er deltagende. For at synliggøre at barnet dog tilbydes varierende muligheder for ”aktiv” deltagelse, vælger jeg at sondre mellem engageret og uengageret deltagelse, hvor det bl.a. er pædagogens kontrol og styring som er med til at skabe henholdsvis begrænse barnets muligheder for engageret deltagelse. For at det gensidige engagement kan opretholdes og udvikles, må pædagogen ”kalde på” eller ”svare tilbage på” noget, barnet kan forbinde sig med. Afgørelsen af om det sker eller ej beror på barnet (Hviid, 2001). Man kan, som Hviid (2001) fastslår, kommanderes til mange ting, men ikke til engagement. Det som barnet er engageret i, må derfor ”sige” barnet noget, det må opleves som meningsfuldt

(ibid.). Barnets engagerede deltagelse kan i denne sammenhæng både komme til udtryk ved dets kropssprog, blikretning og verbale sprog.

Et socialt læringsperspektiv skærper blikket for måder, hvorpå man kan inddrage børnene i meningsfulde praksisser (ibid.). Børn har ifølge Wenger (2004, p. 307) brug for: (1) steder at engagere sig (2) materiale og oplevelser, hvormed de kan danne sig et billede af verden og sig selv (3) måder hvorpå de kan påvirke verden og få deres handlinger til at betyde noget. Ifølge Wenger (2006) er fællesskabets sociale karakter meget vigtig for kvaliteten af den læring, der kan finde sted. Læring er således en proces, som udfolder sig i en situeret, social praksis og pædagogisk arbejde i en daginstitution består i det lys i høj grad af at tilrettelægge betingelser for engagerede og lærerige fællesskaber. Børns muligheder for engageret deltagelse og medbestemmelse og derved deres mulighed for læring varierer alt efter hvordan en pædagogisk aktivitet tilrettelægges og styres.

Sociale teorier om læring bygger på et ontologisk grundlag, hvor læring således først og fremmest ses som en proces, der udfolder sig i en situeret, social praksis (Buch, 2002, p. 194). I modsætning til en traditionel epistemologisk baseret læringsteori, hvor læring handler om vidensoverførsel mellem individer, vil en social læringsteori opfatte læring som et socialt fænomen baseret på transformation af og i praksis (ibid.). Sociale teorier om læring hører under den brede gruppe af teorier, som har et sociokulturelt udgangspunkt. En af grundpræmisserne i en socio-kulturel forståelse er, at mennesket er eksistentielt afhængigt af kulturel og

samfundsmæssig integration (Søndergaard, 2006). Menneskeliggørelse er i den forstand ikke medfødt, noget givet, men derimod noget der sker gennem integration i allerede eksisterende socio-kulturelle praksisser (ibid.). Dette synspunkt er i tråd med Wengers opfattelse af, at læring gennem deltagelse forandrer hvem vi er, og hvad vi kan gøre, og i den forståelse er en oplevelse af identitet. I et sociokulturelt perspektiv opfattes menneske og kultur som gensidigt konstituerende. Wenger er tavs om relationen og samspillet mellem de strukturelle dimensioner og individuel handling (Buch, 2002), hvilket er en af årsagerne til, at jeg har valgt at inddrage den britiske sociolingvist Basil Bernstein.

Bernsteins begreber om klassificering og rammesætning

Bernsteins teoretiseringer om klassificering og rammesætning er valgt, fordi de kan sige noget om børns muligheder for deltagelse set i lyset af pædagogens kontrol med og styring af en pædagogisk aktivitet. Begreberne kan således belyse centrale spørgsmål, som jeg er optaget af, i relation til børnenes muligheder for engageret deltagelse i en pædagogisk aktivitet: (1) Hvem har indflydelse på aktiviteten og dens indhold? (2) I hvor stor en udstrækning bliver børnenes bidrag inddraget? (3) I hvor høj grad kan børnene siges at være engageret i aktiviteten? (4) Hvad er det for erfaringer, som aktiviteten bibringer børnene?

Bernstein (2000) betegner pædagogisk praksis som en central social praksis gennem hvilken, kulturel reproduktion og produktion finder sted, og han havde bl.a. fokus på pædagogi-

ske diskursers indre logikker og måden hvorpå, de bliver praktiseret. Bernstein er optaget af de specifikke praksisnære beskrivelser og sigtet med hans teoretiseringer er både at afdække samspilsprocesser og potentialet for forandring. Bernsteins udgangspunkt er, at deltagelse er en pædagogisk rettighed (ibid.), hvilket underbygger relevansen af at anvende teorien i denne sammenhæng. Bernstein anvendte begrebet klassificering, i en skolepraksis, til at undersøge forholdet mellem forskellige kategorier – i hans tilfælde de forskellige fag. Det er grænserne mellem fagene, som siger noget om klassificeringen er stærk eller ej, ikke det enkelte fag. En stærk klassificering betyder, at der er en skarp adskillelse mellem indholdet af forskellige kategorier. I Bernsteins tilfælde er det en skarp adskillelse af de forskellige fag i skolen og i mit tilfælde en skarp adskillelse mellem pædagogiske aktiviteter og børnenes leg. En svag klassificering indebærer, at pædagogiske aktiviteter er mindre adskilte og specialiserede i forhold til legen. Det vil med andre ord betyde, at grænserne mellem leg og pædagogisk aktivitet er mere flydende. Adskillelsen af kategorier som henholdsvis stærk eller svag udøves ifølge Bernstein ved magt, og forsøg på at ændre adskillelsen mellem kategorier synliggør magten (ibid.). Mens klassificeringen således viser de indholdsmæssige grænser, tilbyder begrebet rammesætningen et værktøj til at analysere formen. Rammesætning skal forstås som kontrol over kommunikation i interaktioner i pædagogisk praksis (pædagog/barn), det være sig kontrol over valg af kommunikation, sekvensering (hvad kommer først, hvad kommer anden), tempo (*pacing*), kriterier for hvad der er relevant eller ej samt

kontrol over den sociale base (Bernstein, 2000). Rammesætningen regulerer relationer i en praksis og refererer til forholdet mellem afsender og modtager. Når rammesætningen er stærk, har afsenderen eksplicit kontrol, når rammesætningen er svag, har modtager i højere grad indflydelse på og kontrol over kommunikationen og den sociale base. Selvom rammesætningen er bærer af et budskab om reproduktion, er der altid et større eller mindre pres i retning af at svække rammesætningen (ibid.).

Videobaseret observationer af pædagogiske processer

De metodiske overvejelser, som ligger bag valget af videoobservationer, udspringer primært af undersøgelsens genstandsfelt, som er pædagogiske processer, hvor de finder sted, når de finder sted. Videoobservationerne har vist sig at være særdeles udbytterige i forhold til at skabe indsigt i pædagogiske processer, som de udspiller sig her og nu i institutionen. Andersen (2005) begrundet observationers relevans i institutionsforskningen således:

”Der er ikke særlig klare og systematiske sammenhænge mellem a) de intentioner pædagogiske arrangementer tillægges og begrundes ud fra b) de handlinger der finder sted i hverdagen, og endelig c) de betydninger (i form af ”resultater”) som det hele tillægges (ibid. p. 182).

Uanset hvad intentionerne med aktiviteten har været, må det understreges, at det er de konkrete handlinger, processer og kategoriseringer, der har konsekvenser for børn – ikke de pæagogi-

ske intentioner (Hansen, 2009). Barnets deltagelse og handlinger i en pædagogisk aktivitet skal ses i sammenhæng med den praksis og det pædagogiske bidrag, som aktiviteten udspringer af og formes i. Disse ofte meget komplekse gensidigt konstituerende udvekslinger er vanskelige at indfang og fastholde, med mindre der benyttes videobaserede observationer. Uden videosekvensernes billede- og lydmateriale er det vanskeligt detaljeret at fastholde bevægelser og kommunikationen i de konkrete sociale interaktioner, som oftest involverer adskillige børn og voksne. Jeg har i alt videooptaget i institutionerne i otte dage over en periode på tre måneder. Undersøgelsens overordnede formål om at belyse samspilsprocesser i pædagogiske aktiviteter har guidet de valg, jeg har truffet for så vidt angår, hvad der skal videooptages, og hvornår der skal videooptages. Jeg har f.eks. ikke filmet børns leg på legepladsen. Jeg havde på forhånd aftalt med institutionslederen og souschef hvilke dage, det var relevant at besøge institutionerne med henblik på videooptagelse af pædagogiske aktiviteter. Videomaterialet er gennemspillet adskillige gange forud for mit valg af to konkrete sekvenser fra den samme pædagogiske aktivitet til transskribering, analyse og diskussion.

Analyse af pædagogisk aktivitet⁷

Formålet med at trække to sekvenser fra datamaterialet frem er at analysere forskelle i børns muligheder for engageret deltagelse i en pædagogisk aktivitet. Hver sekvens har en varighed på ca. fem minutter. Der er valgt to udsnit fra

den samme aktivitet for at præcisere, at børns muligheder for engageret deltagelse ikke er statiske, men kan ændre sig i en dynamisk proces mellem børn og voksne, hvorved nye muligheder for engageret deltagelse formes og udvikles i en og samme aktivitet. Eksemplerne skal således ikke ses som simplificerede kontrasteringer, men snarere som nedslag i et kompleks socialt liv med det formål at tydeliggøre betydningen af det pædagogiske bidrag, som det kommer til udtryk i form af klassificering og rammesætning. Selv om de valgte sekvenser ikke kan siges at være enestående for institutionens klassificering og rammesætning af pædagogiske aktiviteter, er det vigtigt at understrege, at der ikke er basis for at sige noget generelt om den pågældende pædagogiske praksis på baggrund af eksemplerne. Sigtet er at analysere børns varierende muligheder for engageret deltagelse i lyset af pædagogens kontrol og styring i en pædagogisk aktivitet og derved synliggøre de læringsmuligheder som aktiviteten rummer.

Den valgte aktivitet, som blev gennemført i september 2009, havde til formål at dokumentere den skovtur, som børnehaven var på dagen forinden. På skovturen blev der taget en række billeder af børnene i forskellige situationer. Børnene var primært afbilledet to og to i det institutionen kalder turvennepar. Seks børn (tre turvennepar i alderen 4-5 år) sidder rundt om et bord sammen med Kirsten, som er pædagog, og venter på at få uddelt de billeder, hvor de og deres turven var på. På bordet ligger en stak karton i forskellige størrelser og farver. Der står også en lille trækasse med blyanter, sakse og limstifter. Da billederne bliver runddelt, opstår der, hvad jeg vil betegne

⁷ Alle navne er anonymiseret.

som gensynsglæde. Positive oplevelser fra skovturen bliver genkaldt. Børnene var livligt kommunikerende med både krop, blikke og sprog, alt i mens de sad rundt om bordet. Børnene kommunikerede med deres tur-ven, hinanden og Kirsten om billederne og oplevelserne. Der herskede en stemning, som jeg vil beskrive som positiv og engageret. Aktiviteten med at ”dokumentere” skovturen varer omkring 40 minutter, hvor børnene sidder omkring bordet, nogle lidt kortere og andre lidt længere tid. Det er karakteristisk for aktiviteten, at børnenes engagerede deltagelse bølger op og ned i de 40 minutter. Overfladisk set foregår der ikke de helt store stemningsskifter i forløbet. Pædagogen kan karakteriseres som venlig og positiv gennem hele aktiviteten, og der opstår ikke konflikter mellem børnene. I samspillet mellem børn og pædagog udspilles der ikke desto mindre handlinger og dialoger, som udvider henholdsvis begrænser børnenes mulighed for engageret deltagelse. Hvis vi skal være i stand til at sige noget om de erfaringer som børn gør sig i en daginstitution, er vi nødt til at stille skarpt på disse udvekslinger mellem børn og pædagog. Det er derfor disse handlinger – verbale som nonverbale – jeg vil analysere bl.a. med udgangspunkt i Bernsteins teoretiseringer om klassifikation og rammesætning.

Stærk klassificering og rammesætning – svag deltagelse

Den første sekvens starter et minut inde i aktiviteten og har en varighed på 5 minutter. Fra sekvensen vil jeg uddrage fire eksempler på samspil, som har betydning for børnenes deltagelse

i aktiviteten og hvor aspekter af Bernsteins begreber om klassificeringen og rammesætningen kan være med til at forklare børnenes forholdsvis svage deltagelse. Et tur-vennepar af gangen skal fortælle om deres oplevelser fra skovturen på baggrund af et konkret billede. Input fra de omkringsiddende fire børn bliver venligt men effektivt dysset ned, og børnene bliver flere gange opfordret til at sidde stille og lytte. Pædagogen nedskriver børnene fortælling på et stykke papir, hvor der også er et billede af det pågældende tur-vennepar fra skovturen. Dernæst opfordres børnene til på skift at genskrive fortællingen på samme stykke papir.

Jeg vil overordnet set karakterisere den pågældende sekvens som værende stærk klassificeret, fordi pædagogen tilsyneladende har haft et meget præcist formål med aktiviteten – børnenes ”skriftlige” genfortælling af oplevelser fra skovturen. Aktiviteten bærer i mine øjne præg af at have et meget konkret afgrænset formål nemlig at producere dokumentation. Aktiviteten rummer i dette brudstykke få muligheder for børnene for at skabe mening og indhold i aktiviteten. Aktiviteten er i sin kategorisering skarpt adskilt fra en anden vigtig aktivitet i daginstitutionen nemlig børnenes leg, hvilket ifølge Bernstein (2000) er karakteristisk for en stærk klassificering. Udover at pædagogen har valgt aktivitetens tema og de materialer, der skal være tilgængelige, udstikker hun gennem sin kommunikation og handlinger detaljerede rammer for, hvordan aktiviteten skal forløbe, hvilket er kendetegnende for en stærk rammesætning (Bernstein 2000). Aktiviteten er rammesat således, at de fire børn, som ikke er inviteret til dia-

log med pædagogen, forventes at sidde stille og lytte, hvilket de da også gør det meste af tiden. Der er dog blandt disse fire børn forskellige forsøg på en mere aktiv deltagelse i aktiviteten. De fleste af disse forsøg dysses venligt ned. Det er pædagogen, der fastlægger indholdet af og tempoet i både samtaler og aktivitet, to aspekter som ifølge Bernstein (2000) kendetegner en stærk rammesætning. Aktiviteten har med Baes (2004) udtryk en prototypisk karakter. Pædagogen stiller børnene et spørgsmål, børnene svarer, og pædagogen stiller et nyt spørgsmål.

Stram kontrol med aktiviteten begrænser børns muligheder for engageret deltagelse

Ikke alle aspekter af den pågældende aktivitet er lige nemme for børnene at følge, hvilket påvirker deres muligheder for deltagelse, selv når de er inviteret til samspil. Især opgaven med at skrive fortællingen gør det vanskeligt for børnene at deltage på den forventede måde.

- Kirsten: ”Er der en af jer der kunne tænke jer at skrive denne historie her?”
[hun rækker papiret til Sebastian, som sidder med fingrene i munden og albuerne på bordet].
- Sebastian: ”Det kan vi ikke” [svag stemme]
- Kirsten: ”Jo prøv engang” [tager en blyant, som hun rækker Sebastian] ”Se her er en blyant, den er god at skrive med”

- Sebastian: ”Hvordan skal jeg?”
- Kirsten: ”Se jeg har skrevet der”
[peger på papiret] ”Så kan du jo skrive efter hvis du vil”
- Sebastian: ”Det kan jeg ikke” [læner sig ind over papiret med blyanten i hånden og kigger ned på papiret]
- Kirsten: ”Er det svært?”
- Sebastian: ”Ja” [med svag stemme]
- Kirsten: ”Nå” [med opmuntrende stemme] ”Prøv engang”.
- Sebastian: ”Hvordan skal man skrive de der to?” [sidder og vipper lidt frem og tilbage stadig foroverbøjet over papiret, han peger på papiret med blyanten].
- Kirsten: ”Ja” [har taget det billede, hvor drengene klatrer i træer. Hun er begyndt at skrive og kigger skiftevis på papiret og på Sebastian, som stadig sidder og kigger på sit papir efter noget tid vender han det om og spørger]
- Sebastian: ”Kirsten, må jeg godt skrive den heromme?”.
- Kirsten: ”Jamen, jeg synes det... [kort pause] du kan gøre det bagefter måske for vi skal ha... [kort pause] vil du hellere skrive den der?”
- Sebastian: ”Ja” [med svag stemme samtidig med at han nikker]

Kirsten: "Ok så skriv der først og på den anden side bagefter...[kort pause] det er ok" [kigger imødekomende på Sebastian]

Pædagogen opmuntrer Sebastian til at prøve at skrive, men guider ham ikke i processen eller i forhold til de forventninger, hun har til ham. Jeg tolker hans ønske om at skrive på bagsiden som et forsøg på at løsrive sig lidt fra en opgave, han ikke er komfortabel med. Hans deltagelse vanskeliggøres af de tilsyneladende høje forventninger fra pædagogens side og hendes tilsyneladende klare forestillinger om, hvad det er for en type dokumentation, der skal produceres. Materialevalget er begrænset til papir og kuglepen, og der lægges ikke op til, at barnet kan fortolke opgaven med at gengive fortællingen – der skal skives ikke tegnes eller klippes. Det begrænsede materialevalg og den stramt formulerede opgave, er i mine øjne med til at svække børnenes mulighed for deltagelse. Hvis engageret deltagelse bl.a. kan karakteriseres som barnets mulighed for medbestemmelse, er mulighederne for deltagelse i denne sekvens ikke særlig gode.

Stram sekvenseringen gør det vanskeligt at skabe plads til børnenes bidrag

Selv om kun to børn af gangen er indbudt til dialog med pædagogen, er der flere eksempler på, at pædagogen overhører de bidrag, som disse to børn kommer med. Sebastian sidder og kigger på sit papir med billedet og Kirstens tekst. Kirsten er begyndt at skrive på et nyt

stykke papir med et billede, hvor drenge klatrer i træer.

Kirsten: "Nå, I klatrede i træer, jeg synes godt nok, I er højt oppe" [henvendt til Asger].

[Asger svarer ikke]

Kirsten: "Var I det Asger?"

Asger: "Vi klatrer i træer igen" [Rækker pædagogen det næste billede]

Kirsten "Ja" [hun fortsætter med at skrive].

[Asger sidder lidt og kigger på sine fingre]

Asger: "Vi fandt en blomst" [kigger på Kirsten].

Kirsten: "Var der lidt langt ned?" [kigger på Asger].

[Asger svarer ikke. Nemet stiller Kirsten et spørgsmål, som hun ikke svarer på. I stedet siger hun, henvendt til Nemet]

Kirsten: "Prøv at høre på hvad Asger fortæller, han fortæller, at der var langt ned, ikke også? [Hun kigger på Asger, som ikke svarer].

Asger: "Vi fandt en blomst"
[peger på et billede,
som han tidligere har
lagt over til Kirsten]

Aktivitetens indre logik (Bernstein, 2000) gør det vanskeligt for pædagogen at være nærværende i forhold til de bidrag børnene kommer. I Johansson & Samuelsson (2007) terminologi kan aktiviteten karakteriseres som formbunden, det er pædagogens intentioner og opgaven, der er det styrende. Pædagogen forsøger med sit vedvarende fokus på det første billede at fastholde børnenes opmærksomhed på et bestemt tema, som hun finder relevant. Derved kommer hun til at overhøre det første bidrag, der kommer fra Asger, da det kan relateres til et andet billede, end det hun er optaget af. Det er ikke min oplevelse, at hun hører Asgers gentagelse af budskabet om, at drengene fandt en blomst. Hvis pædagogen, af den ene eller anden årsag, ikke formår at komme tæt på barnets perspektiv, bliver det vanskeligt at sikre en engageret deltagelse, da der ikke er noget fælles at dele og deltage i.

Børn og pædagog har divergerende forventninger til tempoet

Aktivitetens sekvensering – først skal børnene fortælle, så skal pædagogen skrive, og dernæst skal børnene skrive – samt forskellige afbrydelser undervejs, bl.a. fordi pædagogen flere gange må rejse sig for at hente flere kuglepenne giver indtryk af, at børnene og den voksne er svagt synkroniseret i forhold til aktivitetens fremdrift.

Kirsten: "Jeg tænkte på, om ikke Asger og Sebastian kan fortælle en historie om, hvad det var, I lavede på et af jeres billeder".
[Kirstens opmærksomhed er på en kuglepen, som tilsyneladende ikke rigtig virker, hun banker den let i bordet].

Sebastian: "Vi gængede" [peger på det øverste billede i drengenes bunke af billeder].

Asger: "Vi gængede" [samtidig med Sebastian].

Kirsten: "I gængede" [opmærksomheden er rettet mod Sebastian og Asger. Hun rækker hånden ud efter billedet].

Kirsten: "Må jeg låne det engang, så kan jeg skrive for jer. Jeg kan hjælpe jer med det" [de øvrige børn sidder stille og kigger på Asger og Sebastians billede, som ligger foran Kirsten. Nemet rækker to gange ind over Frederikke for at tage et billede at kigge på. Kirsten gør klar til at skrive]

Kirsten: "Asger og ..." [hendes opmærksomhed rettes nu mod Nemet, hun lægger hånden på hans skulder]

Kirsten: ”Prøv og hør Nemet, prøv at hør hvad de fortæller”
[opmærksomheden rettes igen mod Sebastian og Asger. Hun smiler og siger]

Kirsten: ”Hvad fortæller I?”

Sebastian ”AT VI HAR GYNGET!!”
[han råber]

Det kunne godt tyde på, at den stramme rammesætning gør det vanskeligt for pædagogen at fokusere sin opmærksomhed på de to drenge, da en betydelig del af hendes opmærksomhed går med at sikre, at de øvrige børn forholder sig i ro. Udover at det således bliver vanskeligt at opnå fremdrift og fælles flow i samtalen, tyder Sebastians reaktion på, at der er divergerende forventninger til tempo og sekvensering. Med Bernsteins (2000) terminologi kan Sebastian med sit udbrud desuden siges at udfordre sekvenseringen.

Jeg oplever, at børnene på mange måder fremstår meget loyale over for pædagogens kontrol og rammesætning. Der er kun den ene tydelige protest fra børnenes side og de tilpasser sig på hver deres måde den træghed i aktiviteten, som træder frem i denne sekvens.

Børnenes engagerede deltagelse begrænses

Rammesætningen træder frem som værende pædagogens dialog med det udvalgte par, mens resten sidder tavst og kigger på. Da pædagogen begynder at skrive det første tur-vennepars historie, taler Yasmin og Henriette imidlertid sagte sammen.

Yasmin: ”Det her er mig” [henvendt til Henriette.
Yasmin har vendt papiret med billede på, så den blanke side vender opad og pegefingern kører hen over papiret fra højre til venstre].

[Henriette tager et af deres andre billeder og siger henvendt til Yasmin]

Henriette: ”Du skal skrive **her** Yasmin” [hendes pegefinger kører hen over papiret fra højre til venstre oven over billedet, samme sted som Kirsten er ved at skrive på det papir, hun har fået fra drengene].

[Kirsten lægger sin hånd på Henriettes papir og siger vendt mod pigerne]

Kirsten: ”Skal vi prøve at høre deres historie, prøv nu at vente lidt”.

Begge piger sidder stille og kigger. De snakker ikke mere sammen. Bortset fra en enkel lavmælt bemærkning til Sebastian senere i forløbet, taler pigerne ikke mere i denne sekvens. Store dele af tiden sidder Yasmin med hovedet i hænderne og kigger frem for sig.

Som jeg ser det, forsøger Henriette at vise sin lidt mindre kompetente turven, hvor det er på papiret, at historien skal skrives og signalerer derved, at

hun trods den noget passiviserende position nøje følger med i aktiviteten, og at hun har forstået, hvad ”opgaven” går ud på. Henriette og Yasmins forsøg på engageret deltagelse afvises af pædagogen, som med en stærke rammesætning af aktiviteten ikke skaber rum for de omkringsiddende børns samtale, ej heller når samtalen er relateret til aktiviteten og måske ligefrem kan støtte et barns forståelse af og deltagelse i aktiviteten. Den stramme styring gør det vanskeligere for pædagogen at lytte og tune sig ind på de bidrag, som børnene kommer med, hvorved den asymmetriske distribution af kontrol og styring træder frem.

Svag klassificering og rammesætning – stærk deltagelse

Den næste sekvens finder sted ca. 30 minutter længere inde i aktiviteten. Alle tur-venneparrene har nu fortalt deres historier og har på forskellig vis forsøgt at løse opgaven med at skrive. Den stærke klassificering og rammesætning er blødt betydeligt op, og de seks børn og pædagogen har været i gang med at tegne, klippe og klistre forskellige bidrag relateret til gårdagens skovtur. Billederne og ”teksterne” bliver klippet og klistret op på store stykker karton. Nogle tegner træer andre noget andet. Der foregår det, man med Anwards (1983) terminologi kan kalde fri dialog. Dialogen er dels relateret til gårdagens oplevelser, men også andre temaer bringes op. Stemningen er god, og alle er på forskellig vis og i forskellig grad engageret i aktiviteten. Sebastian og Asger har vist tegn på, at det er vanskeligt for dem at fastholde opmærksomheden på aktiviteten. Sebastian har verbalt givet

udtryk for, at han ikke vil mere, og at han hellere vil lege. Pædagogen svarede ham, at han lige skal vente lidt, til de er færdige.

Klassificeringen og rammesætningen bliver udfordret med held

Sebastian sidder og kigger på Asger, som tegner på et stykke karton med billeder fra skovturen. Sebastian lader sig glide ned på gulvet, hvor han sidder på numsen et par sekunder.

Sebastian: ”Se mig Asger” [kigger over bordkanten op på Asger. Asger ser på Sebastian, men begynder uanfægtet at tegne videre].

Kirsten: ”Hvad skete der?” [kigger på Sebastian, mens hun flytter lidt rundt på Nemet og Frederikkes karton og rækker Frederikke blyanterne].

Sebastian svarer ikke men sætter sig på sin taburet igen med albuerne på bordet. Han vipper lidt frem og tilbage kigger rundt på de andre børn og lader sig igen falde ned på gulvet, hvor han sidder nogle sekunder.

Kirsten: ”Hov med dig” [kigger på Sebastian, har et venligt tonefald, vender igen sin opmærksomhed mod Nemet og Frederikke]

Sebastian bliver siddende på gulvet, og nu lader Asger sig også falde ned på gulvet. Efter et par sekunder sætter de sig begge op på tabureterne igen. Seba-

stian lader sig igen falde, sætter sig op for igen at lade sig falde ned på gulvet efter et par sekunder.

Kirsten: "Hvad laver du?" [stemmen er lavmælt og venlig, hun kigger på Sebastian]

Sebastian smiler men siger ikke noget, han sætter sig igen op på taburetten. Kirstens opmærksomhed rettes mod Yasmin og Henriette, som er ved at tegne træer på deres karton. Asger og Sebastians sidder og kigger, deres kroppe er i bevægelse og efter nogle sekunder falder Sebastian igen ned på gulvet. Han smiler og kigger på Kirsten, som nu rejser sig og sætter sig på en stol ved siden af Sebastian, mens hun fortsætter sin samtale med Frederikke og Asger om nogle sure pærer, som de havde smagt på turen. Sebastian sætter sig op på taburetten igen, han smiler stadig.

Kirsten: "Bum faldera på numsen" [stemmen er venlig og hun lægger kortvarigt en hånd rundt om Sebastian, hun begynder dernæst at samle nogle blyanter sammen på bordet]

Først Asger dernæst Sebastian lader sig falde ned på gulvet. De kigger begge på Kirsten. Asger bliver siddende, mens Sebastian hurtigt rejser sig op igen.

Kirsten: "Nu skal I se her I to, nu skal I se her. Vær så god så kan I tegne træer her-nede, nogle gange er det nemmere at lave det på gulvet – ikke også?" [hun tager et stort stykke karton, lægger det på gulvet foran drengene sammen med et par farveblyanter. Hendes opmærksomhed rettes igen mod de øvrige børn ved bordet]

Sebastian og Asger kigger på kartonet, og i løbet af et par sekunder er de begge i gang med at tegne på det. De ligger ved siden af hinanden på gulvet.

Det, at alle børnene nu er aktive på hver deres måde med at klippe, klistre og tegne, skaber i mine øjne grundlag for mere individuelle fortolkninger af aktiviteten, hvilket er kendetegnet for en svagere rammesætning. Drengene får med deres kropslige udfoldelser held med at udfordre rammesætningen yderligere. Alene antallet af gange som børnene får lov til at falde på numsen indikerer for mig, at klassificeringen og rammesætningen ikke er så stram mere. På to et halvt minut lader Sebastian sig falde på numsen seks gange. Gulvet bliver inddraget, og det er nu tilladt at deltage i aktiviteten liggende. Kirsten bruger mindre opmærksomhed på at regulere børnenes adfærd og har derfor større mulighed for at være nærværende. Hun registrerer drengenes signal om, at de er begyndt at kede sig. Hun vælger at lytte til disse signaler uden dog at slippe kontrollen med aktiviteten og drengenes deltagelse heri. Rammesætningen løsnes, idet hun lægger kartonet på gulvet, og den skarpe

adskillelse mellem den pædagogiske aktivitet og leg oplødes, hvilket uvilkaarligt udfordrer en stærk klassificering. Drengene tilbydes nye muligheder for deltagelse, hvilket de tager vel imod, og deres engagement kan fastholdes i aktiviteten. Det giver mening for drengene at bruge deres krop aktivt efter at have siddet stille i mere end 30 minutter. Ved at videreføre aktiviteten på gulvet sender pædagogen et signal til drengene om, at deres mening tillægges betydning, og at de også har indflydelse på, hvordan aktiviteten skal udfolde sig. Den stramme sekvensering og kontrol, som tidligere kendetegnede aktiviteten, er afløst af en større grad af fleksibilitet og lydhørhed, som giver børnene flere muligheder for engageret deltagelse, fordi deres perspektiv på aktiviteten inddrages. I Johansson & Samuelsson (2007) terminologi synes et eksplorativt samspil karakteriseret ved åbenhed og en dynamik mellem leg og læring muligt.

Diskussion

De sekvenser, som jeg her har analyseret tjener til illustration af, at de intentioner og målsætninger der opstilles for en aktivitet, ikke nødvendigvis siger særlig meget om, hvad der reelt sker i et pædagogisk samspil mellem pædagog og børnegruppe. Øget indsigt i pædagogiske processer, som de udspiller sig i en konkret praksis, er et nødvendigt bidrag til diskussionen om kvalitet i daginstitutioner. Noget tyder på, at en stærk klassificering og rammesætning og derved en udbredt optagethed af at nå det fastlagte mål for aktiviteten på en ganske bestemt måde kan vanskeliggøre det pædagogiske blik for, hvad der

foregår lige her og nu. Når intentionen – som i dette tilfælde – er at få produceret dokumentation, kan hensynet til kravene i dagtilbudsloven og ønsket om at synliggøre det pædagogiske arbejde risikere at skygge for et fokus på selve processen, hvorved den pædagogiske aktivitet gennemføres.

Som Højholt (2007) påpeger, bør et øget fokus på læring ikke være en trussel mod den pædagogiske praksis; børn lærer jo også i deres dagligdag i institutionen af og med hinanden (ibid. p. 55). Set i lyset af en øget optagethed af læring og læringsaktiviteter i kølvandet på indførelsen af de pædagogiske læreplaner i 2004, er det dog relevant at udforske, hvordan politisk initierede forandringsprocesser sætter sig spor i hverdagslivet i en daginstitution. Der kan ikke trækkes en direkte linje mellem politiske initiativer i form af lovgivning og det, der udspiller sig her og nu i en konkret pædagogisk sammenhæng i en børnehave (Andersen, 2009). På den anden side er det heller ikke muligt, at forstå den her beskrevne pædagogiske aktivitet uden at skele til ydre samfundsmæssige påvirkninger. Her tænker jeg selvfølgelig først og fremmest på dagtilbudslovens krav om dokumentation, som jo er den aktivitet, børnene her er involveret i. Også kravet om, at daginstitutionerne skal være med til at bygge bro til skolelivet (jfr. dagtilbudslovens § 7 stk. 5), kan tænkes at have influeret på pædagogens valg af strategi for den pågældende aktivitet.

Den stærke klassificering og rammesætning i begyndelsen af aktiviteten har et præg af skole og undervisning over sig. I Sverige har man fundet, at der i kølvandet på indførelsen af pædagogiske læreplaner eksperimenteres

mere med skolelignende tiltag i børnehaverne, tiltag som netop er kendetegnet ved stram klassificering og rammesætning (Emilson & Folkesson, 2006). Disse mere formelle tiltag har det med at blive tillagt større betydning end det uformelle møde mellem pædagog og barn f.eks. ved en vandpyt på legepladsen (ibid.). Også Andersen (2009) peger på at der i disse år sker en øget målrationelitet på daginstitutionsområdet. Behovet for at skabe en mere synlig pædagogik risikerer med andre ord at kollidere med ønsket om at sikre børnene en engageret deltagelse i noget, der optager dem her og nu i det fællesskab, som de indgår i. Dette dilemma kan, som mit eksempel viser, genfindes i Danmark og er med til at understrege vigtigheden af en øget refleksion over, hvad der menes med læring i en daginstitutionspraksis, og hvordan den bedst får mulighed for at udfolde sig. Som Højholt (2007) påpeger, eksisterer der en udfordring i at få belyst hverdagslivets læringsmuligheder i en daginstitution. Øget opmærksomhed på læringsmulighederne i pædagogiske aktiviteter med en svag klassificering og rammesætning forekommer at være en farbar vej i den henseende.

Det er ikke mit ærinde at gøre mig til dommer over hvor lidt eller meget engageret deltagelse, et barn har krav på, eller i hvor høj grad man kan forlange, at pædagogiske aktiviteter skal opleves som meningsfulde af børnene. Pointen er snarere, at vi med analyser af samspillet har mulighed for at diskutere, hvad det er for meninger, betydninger og ikke mindst intentioner og handlinger, som kendetegner de pædagogiske processer, som daginstitutionslivet i høj grad udgøres af. I stedet for at tale

om deltagelse i en abstrakt betydning har jeg forsøgt at udforske, hvordan mulighederne for engageret deltagelse kan forstås meget konkret med afsæt i en given praksis. De erfaringer barnet gør sig i disse og lignende samspil har betydning for, om barnet går videre i livet med en oplevelse af, at dets mening betyder noget, at dets ressourcer og initiativer er værdsatte, og at det er værd at lytte til. En stærk klassificering og rammesætning kan gøre det vanskeligt at få skabt plads til børnenes bidrag og ideer. Enten fordi de ikke tillægges betydning eller fordi pædagogen har vanskeligt ved at være nærværende, fordi ønsket om kontrol tilsiger hende at fokusere opmærksomheden til anden side. Som casen illustrerer, kan den stramme styring stå i vejen for børneperspektivet, hvilket kan få betydning både i forhold til barnets oplevelse af aktiviteten som meningsfuld og i forhold til barnets læring. Engageret deltagelse fordrer, at der foregår noget, som det er muligt for barnet at deltage i og som vel at mærke giver mening for barnet. Derved bliver pædagogens interesse for og opmærksomhed på at komme tæt på barnets perspektiv af vital betydning for barnets engagerede deltagelse.

Litteratur

- Andersen, P.Ø. (2009) Dokumentation og evaluering betragtet som kamp om viden. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*. Nr. 1.
- Andersen, P.Ø. (2005) Observationer i institutions- og klasserumsforskning. I Jensen, T.B. & Christensen, G. (reds.) *Psykologiske & pædagogiske metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. Frederiksberg : Roskilde Universitetsforlag, 2005. s. 181-202
- Anward, J. (1983) *Språkbruk och språkutveckling i skolan*. Lund. Liber Förlag.

- Bae, B. (2004) *Dialoger mellom førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie*. HIO-rapport, nr. 25. Oslo. Højskolen I Oslo
- Bernstein, B. (2000) *Pedagogy, symbolic control and identity*. New York: Rowman & Littlefield Publisher, inc.
- Buch, A. (2002) *Social læringsteori*. Frederiksberg. Roskilde Universitetsforlag.
- Dreyer Hansen, A.; Bech, S.L. og Plum, M. (2004) *Spillet om læring – en diskursanalyse af brugen af læring på dagtilbudsområdet*.
- Emilson, A. & Folkesson, A-M. Children's participation and teacher control. *Early child development and care*. Vol. 176, nos 3&4
- Hansen, J.H. (2009) *Narrativ dokumentation – en metode til udvikling af pædagogisk arbejde*. København: Akademisk Forlag
- Hviid, P. (2001) *Børneliv i udvikling – om børns engagement i deres hverdagsliv, i skole og fritidsinstitution*. Ph.d.-afhandling fra Københavns Universitet.
- Højholt, C. (2007) Pædagogers faglighed og viden i relation til børns læring i børnehaven. *Vera* no. 3. pp. 52-65
- Højholt, C. (2000) Børns udvikling og deltagelse – en teoretisk udfordring. *Nordisk udkast*,
- Jerlang, E. & Jerlang, J. (red.) (2006). *Pædagogisk-psykologisk opslagsbog*. København. Hans Ritzels Forlag.
- Johansson, E. & Samuelsson, I.P. (2007) *Att lära är nästan som att leka – lek och lärande I förskola och skola*. Stockholm. Liber
- Johansson, E. (2009) Barns samspel. I Sheridan, S.; Samuelsson, I.P. & Johansson, E. (Red.) *Barns tidiga lärande – en tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg. Göteborgs universitet.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York. Cambridge University Press.
- Leseman, P.P.M; Rollenber, L & Rispeni, J.(2001) Playing and working in kindergarten: Cognitive coconstruction in two educational situations. *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 16 pp. 363–384.
- Nielsen, A.A. & Christoffersen, M.N. (2009) *Børnehavens betydning for børns udvikling - En forskningsoversigt*, SFL.
- Sheridan, S.; Samuelsson, I.P. & Johansson, E. (Red.) (2009) *Barns tidiga lärande – en tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg. Göteborgs universitet.
- Søndergaard, D. M. (2006) *Tegnet på kroppen. Køn: Koder og konstruktioner blandt unge voksne i akademia*. København: Museum Tusulanums Forlag.
- Vygotsky, L. (1978) *Mind in society*. Cambridge, MA. Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998) *Communities of practice – Learning, meaning and identity*. New York. Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2004) *Praksisfællesskaber*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Wenger, E. (2006) Social læringsteori – aktuelle temaer og udfordringer. I Illeris, K. (red.) *Læringsteorier – 6 aktuelle forståelser*. Frederiksberg. Roskilde Universitetsforlag

Social identitet som baggrund for intervention i børnehaven



I denne artikel præsenteres forudsætningerne for pædagogisk intervention i forhold til børnehavebørns forhandling af sociale identiteter. Artiklens materiale bygger på observationer lavet i en almindelig børnehave ude på landet i forbindelse med mit phd projekt om børns udvikling af social identitet. Hvilke begreber er centrale for at forstå den sociale identitet i børnehaven? Hvordan kan en iagttagende pædagogisk praksis give indblik i børnenes sociale positioner, projekter, orienteringer og motiver, og udgøre nedslagspunkter der gør det muligt at forstå børnenes situation og muligheder for alsidig personlig udvikling?

Af Ditte Winther-Lindqvist

Et stratificeret fællesskab

Det sociale liv på en børnehavestue er rigt og det fungerer som et åbent dynamisk system (Valsiner 1997). Nogle indgår i stærke og langstrakte venskaber, nogle har kun en ven, andre har mange og nogen slet ingen (Dunn 1998). De ældste børn nyder i reglen større anerkendelse og er ofte mere populære legepartnere end de yngste (Winther-Lindqvist 2006). Kort sagt, ikke alle børn på en stue har det samme mulighedsfelt i forhold til hvem de gerne vil lege med og hvilken plads de kan indtage i de fælles aktiviteter. Det er i dette mylder af relationer og relationshistorier, og i børnenes egne ønsker om hvilken plads de skal have i fællesskabet, at børnenes lege og selv-organiserede aktiviteter indtager så vigtig en position for hverdagslivet. I forsøget på at forstå hvordan det hænger sammen, er spørgsmålet om social identitet centralt.

Den sociale identitets forhandling

Ifølge socialpsykologen H. Tajfel udgør den sociale identitet den del af en persons selvopfattelse som kommer fra personens oplevelse af sin plads i en gruppe (eller grupper), sammen med den emotionelle vurdering, af den plads personen indtager i fællesskabet (Tajfel 1978). Traditionelt set har psykologer først interesseret sig for social identitet i ungdommen, men spørgsmålet om den sociale identitet bliver centralt i alle jævnaldrende grupper der mødes på en daglig basis i en institutionel sammenhæng. I børnehaven hvor børnene er følelsesmæssigt engagerede i hinanden, rejser identitets spørgsmålet sig: Hvor hører jeg til i denne gruppe? Hvad synes de andre om mig? Hvor og med hvem vil jeg gerne være?

Jeg vil ikke reducere den fælles leg eller børnehavens status for barnet til et spørgsmål alene om sociale identitets processer i mellem børnene, men oplevelsen af den sociale identitet er helt central for børnenes trivsel og mu-

ligheder for alsidig personlig udvikling i børnehaven. Sociale identifikationer (handlinger der kommunikerer ”hvordan jeg opfatter dig” og hvordan jeg opfatter mig selv, i forhold til dig”) foregår i de fleste aktiviteter og interaktioner børnene imellem – men særligt tydeligt når børn indgår i forpligtende fælles projekter med hinanden.

Legen som primært projekt

Jeg har tidligere beskrevet hvordan den fælles fantasileg (2009a) og regellegen (2009b) udgør væsentlige arenaer for sociale identitetsprocesser blandt børnene, som forhandler mere eller mindre centrale positioner for sig selv og de andre via legen. Børnene laver identifikationer af hinanden når de organiserer en leg eller aktivitet, og selve kompositionen af gruppen (hvem må være med, og i hvilke roller) indebærer at børnene bliver identificeret og selv identificerer de andre som særlige deltagere i gruppen. Når en aktivitet er fælles på en måde der indebærer at børnene også møder deres orientering og motiver ved at deltage, bliver aktiviteten et projekt for børnene. For de fleste børn er legen med vennerne også et projekt, fordi de gennem legen har det svært (møder deres orientering) og samtidig gennem projektet fastholder og nyder deres venskaber (møder deres motiv). Børnene vil ikke kun legen og projektet; de vil også hinanden på bestemte måder, gennem projektet. Er vi opmærksomme på børnenes placering i det sociale hierarki og sociale identitet, deres ønsker om hvor de burde høre til i det, og at det ikke er et forhold som giver sig selv - for dem - så forstår vi også bedre de skuffelser og overraskelser, ydmygelser og glædelige

oplevelser som børnene har med det at være børnehavebarn. I det følgende vil jeg eksemplificere den sociale identitetskomponenter igennem en case om en dreng på kanten af en venskabsgruppe, og drengenes fodboldfællesskab, og også på kanten af pædagogernes opfattelse af hvad det gode børnehaveliv skal indeholde. Analysen benytter de begreber jeg foreslår at benytte til at forstå børnenes sociale identitet (Winther-Lindqvist 2009c): Tilknytning til aktiviteter og projekter via venskabsgrupper, personlige motiver og orienteringer, samt potentiel handle- evne. Begreberne er forankret i en virksomhedsteoretisk kultur-historisk og kritisk psykologisk tilgang til børns udvikling (Hedegaard 1995, Schousboe 1989, Valsiner 1997).

Adrians tilknytning til aktiviteter og projekter

Der er fire måneder til sommerferien og de 5 årige børn skal starte i skolen inden længe. Adrian er 5 år og befinder sig i en venskabsgruppe med tre piger (Signe, Lene og Pia). Denne venskabsgruppe er præget af konflikter, hvor de alle rivaliserer om Signes gunst. Gruppens største problem er at de ikke kan beskæftige sig selv, i det hele taget, og nærmest aldrig om noget de enes om er spændende. Derfor kan de heller ikke finde ud af at lege sammen. I stedet keder de sig sammen; de drysser rundt sammen og bevæger sig mellem aktivitetsstederne på legepladsen uden at være engageret i noget bestemt. Gruppen er også præget af spontane og uartikulerede opbrud. Derfor er der også megen venten, irritation og uvished. Så selvom børnene omtaler sig selv og hinanden som en gruppe, så opfører de sig

ikke forpligtet på hinanden som gruppe. Det er typisk at ingen af deltagerne kommer op med ideer der kan samle gruppen: *"I kan bestemme hvad vi kan lave...Hvad skal vi lave?"* Spørger Adrian. Så tager Signe og Pia et puslespil frem som de lægger sammen, og de andre er arbejdsløse. *"Er I sikre på I vil lægge puslespil?"* Spørger Adrian skeptisk. De nikker. *"Skal vi ikke lave noget andet?"* De ryster på hovedet og Adrian vender sig mod noget andet og nogle andre.... Når tiden bliver for lang i pige-gruppen eller når konflikterne mellem dem bliver for store henvender Adrian sig på fodboldbanen. Han får ofte lov at være med, men tit vælger han også bare at se på kampen. Det Adrian oplever på fodboldbanen (og også ofte med pige-gruppen), er at blive lukket ind, og ignoreret – han bliver aldrig rost for sit spil og alle er enige om at han ikke er specielt dygtig til det.

En dag hvor Adrian har fået lov at spille med, siger Frede direkte til ham at han spiller dårligt. Adrian melder sig ud af spillet og sætter sig på sandkassen: *"Spiller du ikke med mere?"* Spørger jeg. Adrian forklarer hvad der er sket – så siger han: *"Jeg hader Frede nu – Jeg bliver hentet kl. 14. Er der lang tid til det?"* *"Nej, der er en halv time"*, svarer jeg. *"Godt!"* Siger han så og sætter sig og venter i sandkassen.

Kommentarer:

Uanset hvilken form for fælles-leg der er tale om, så udgør legen en arena hvor sociale identiteter forvaltes og forhandles. Fodbolddrengene har et tydeligt og velafgrænset hierarki, intern positionering og rollefordeling, hvilket mange gange er typisk for drenges fællesskaber

(Kampmann 1993). For de i toppen af fodboldhierarkiet er børnehaven et slaraffenland af gode venner, sjove kampe og opøvelsen af færdigheder og selvtillid, indenfor den store passion og projekt som fodbold er for dem. For Adrian og flere andre, er det sværere at klare den råhed hvormed de sociale identiteter markeres i fodbold spillet. Heldigvis, bliver Adrian ofte hentet tidligt i børnehaven, som for ham mest er præget af kedsomhed, og forsøg på at komme den til livs, ved at melde sig ind i aktiviteter eller grupper med andre. Adrian hører blandt de børn som ofte springer på de aktiviteter de voksne igangsætter (kagebagning, hjemmelavet modellervoks, højtlesning, påskepyntning osv.), og heldigvis er der næsten altid en voksen, som sætter noget i gang for de børn der ikke lige er med i noget, og ikke ved hvad de skal lave.

Sammenbrud i Adrians tilknytning til fællesskabet

Da der er 2 måneder til sommerferien finder Pia og Signe ud af at de vil være bedste venner og herefter forsøger de systematisk at ryste Lene og Adrian af sig. Adrian reagerer stærkt på pigernes afvisning: *"Jeg hader dig"*, skriger han efter Pia som gynger med Signe. Lene bliver også afvist: *"Er I ikke venner med mig mere?"* Spørger hun dem. *"Jo vi gider bare ikke lege med dig mere"*, siger Pia. Adrian og Lene forsøger sig med at lege sammen alene, men de kan ikke more sig sammen, og de taler grimt til hinanden i bydeform - samtidig med at de spejder efter de to andre og leder efter indgange eller muligheder for at komme ind i lege med Pia og Signe igen. Adrian beskriver problemet med

Lene, som at hun altid vil bestemme, og i denne dysfunktionelle gruppe, defineres det fra starten hvem der bestemmer og når det er Lene der bestemmer, tager hun ikke bestik af hvad Adrian har lyst til.

Kommentarer:

Adrian er tilknyttet forskellige fællesskaber hvor han i stigende grad er uønsket, eller ikke selv ønsker at være (f.eks. sammen med Lene). Det fundamentale motiv for den sociale identitet – at høre til i en gruppe og dets modstykke i social eksklusionsangst, får i visse tilfælde nogle børn til at vælge isolation og social tilbagetrækning. Adrian er ikke nået dertil endnu, men er på vej i denne retning, da han ikke har ressourcerne til at håndtere nederlag i drengefællesskabet omkring fodbold, eller en social position der tillader ham positiv deltagelse i den pige-gruppe han tidligere tilhørte. Han har ikke noget projekt og ikke nogen gruppe, hvilket betyder at hans sociale status og identitet er negativ og negligeret.

Adrians personlige motiver og orientering

Ofte ender Adrian med at lege for sig selv og det er særligt i disse ene-aktiviteter (eller i samtale med de voksne) at hans orientering viser sig. Adrian er optaget af at *lære og kunne* – det er ikke de mest oplagte orienteringspunkter i fantasilegen og måske en af grundene til at Adrian har svært ved at få ideer til fantasilege. De aktiviteter Adrian selv igangsætter minder på mange måder mere om arbejde end om leg. Han finder på at rydde op på legepladsen

og al legetøjet får deres egen plads i et system udvikler. Eller han stabler brænde i mange timer, indtil han har stabledet så langt op han kan nå i hele brændeskuret. Eller han sidder og tegner i en malebog, med tungen i mundvigen og inden for stregerne. Hver gang er målet at dygtiggøre sig ved at løse en krævende opgave. Hans orientering imod læring og opgaveløsning er tydelig og hans motiv retter sig i mod anerkendelse først og fremmest fra de voksne, men også fra børnene.

Kommentarer:

De voksne i denne børnehave betragter fantasilegen eller fodboldspillet som de primære og passende aktiviteter for børnene, og de børn der tilhører fællesskaber med disse projekter falder derfor indenfor denne pædagogiske praksis' zone for opfordrede handlinger (ZPA) (Valsiner 1997) – De børn der falder uden for denne zone er lette at overse - måske derfor negligeres Adrians orientering mod at arbejde, og der er ingen der tænker på om denne orientering kunne omsættes til noget konstruktivt for ham i børnehaven. Det er sådan set alvorligt, så længe vi erkender at hver gang vi ved noget, lærer noget, og deltager i noget i verden – lærer vi også noget om os selv i den verden (Bang 2009). Hvad er det Adrian lærer om sig selv i børnehaven? Når Adrian ikke har adgang til aktiviteter han kan gøre til projekter; så lærer han, at han er én der keder sig, én der er udenfor, én der er forkert og misforstået – og han har samtidig dårlige vilkår for at forfølge og videreudvikle sin orientering og motiver.

Sociale positioner angiver muligheder og begrænsninger for deltagelse

Hvis vi tager afsæt i casen om Adrian, så er det tydeligt at han ikke starter med at give op på sig selv som deltager i fodboldspillet og i pige-gruppen. Det gør han gradvist, efter at have brændt fingrene adskillige gange først, og oplevet krænkelse af selvforståelsen og den sociale identitet. Det er imidlertid ikke uden konsekvenser for ham at stå uden for fodboldspillet - for det er omkring fodbold, at de positive sociale identiteter i drengefællesskabet forhandles. Drengene positionerer sig stærkest, både som enkeltpersoner og som deltagere i "drengefællesskabet" gennem fodboldaktiviteten. Når man ikke har en plads her, bliver det meget vanskeligt at være blandt de store drenge i denne børnehave, for så er man henvist til at lege med de yngre børn (og det siger ikke Adrian noget), eller med pigerne (og de gider ikke lege med ham mere, bl.a. fordi han er dreng). Ingen af de positioner der bliver tilbudt ham i denne børnehaves fællesskab, er attraktive for ham, og Adrians muligheder og handleevne indskrænkes. Han opgiver, hen ad vejen, sig selv som deltager i fællesskabet med sine jævnaldrende. Tiden går med at vente (og med at hade Frede, Lene og Pia). Vente på at blive hentet og vente på at skulle starte i skole.

Iagttagelse som baggrund for refleksion

Når man iagttager børns interaktioner og lege får man et unikt indblik i deres sociale liv og sociale identiteter. Hvem må være med/hvem udelukkes? Hvem deltager i hvilke roller og ud fra

hvilke positioner i hvilke aktiviteter? Er samspillet præget af samarbejde/tyranni? Er der konflikter i gruppen? Hvad handler de om? Hvordan slutter legen eller interaktionen? Retter man denne type spørgsmål til børnegrupper, vil man ofte bekræftes og nuanceres i de opfattelser man havde i forvejen. Men man vil også ofte blive overrasket. Frem for alt giver man sig selv muligheden for at opdage, når nogen ser ud til at være på vej ud af et socialt sidespor, som Adrian f.eks. Det kræver iagttagelse at få øje på børnenes indbyrdes sociale positioner og hvor de støder på vanskeligheder henne. Hvis man ikke forventer at finde konflikter i børns lege eller venskabsgrupper, så ser man dem ofte heller ikke. Personalet i den børnehave jeg lavede observationer i, var meget positivt indstillede og opmuntrende omkring fodbold og fodboldspillet og denne aktivitet understøttes og næres derfor. *"Drengene er gode venner og det er sundt og godt for kondien at spille fodbold"*. Ved at promovere visse aktiviteter (ZPA) og underkende andre, er pædagogerne også indirekte med til at styrke og stadfæste børnenes indbyrdes hierarki. I dette tilfælde er det fodbold-drengene der bestemmer over de andre børn og har stor handleevne - et potentiale som de samtidig ofte nægter de andre børn. Hvis personalet havde benyttet sig af iagttagelser som pædagogisk værktøj og metode, så havde de også set nogle af disse andre dimensioner ved fodboldspillet. De havde sandsynligvis fået øje på at fodboldspillet også er rammen om en effektiv udstøelsesmekanisme. Hvilket kunne lede tankerne hen på hvilke muligheder man har på legepladsen som dreng der *ikke* spiller fodbold? Her ville man have fået øje på

et hul, som flere drenge faktisk var faldet ned i. Herudover havde de måske også set at fodbold-drengene lever i et stærkt og fastlåst socialt system – Phillip står altid på mål, Jannik er altid i angrebet – det er Jannik, ikke Phillip der bestemmer om målet tæller osv. Har drengene egentlig glæde af at systemet er så stift? Kunne de have godt af at blive udfordret lidt i de sociale positioner de selv vælger, eller altid placeres i af de andre?

Når man iagttager børn for at lære noget mere om dem og deres verden, så gør man det fordi man interesserer sig for hvordan de har det – og for hvor de er på vej hen. Det er ikke et neutralt spørgsmål, for der er oplevelser vi ønsker at børnene skal bevæge sig i retning af og situationer vi vil hjælpe dem til at undgå. Vi vurderer derfor også om vi synes at børnene er på rette vej i forhold til sig selv og hinanden (Tønnesvang 2002). Børnenes oplevelser med at være deltagere i et fællesskab, på bestemte måder, er ikke kun betydningsfuldt her og nu. De erfaringer børnene har med at være bestemte personer, som deltager på bestemte måder i forskellige sammenhænge tager de med sig – frem i tiden (Kragh-Müller 2005). Iagttagelse af børnenes lege, giver pædagogen mulighed for at vurdere hvordan børnene har det nu i fællesskabet – men også hvor de er på vej hen.

Alsidige erfaringer med positioner i fællesskabet

Hvad er det for nogle oplevelser, situationer og erfaringer vi ønsker børnene skal tage med sig fra deres fællesskab med de jævnaldrende i børnehaven? Hvis vi ser på hele spektret af det so-

cialle liv: Fra social isolation til stjerne-status - og alt det ind i mellem, så indebærer den sociale arena at nogen befinder sig mere centrumnært i forhold til de aktiviteter der foregår end andre. Gruppen af børnehavebørn på en stue er aldrig lige med hensyn til muligheder for at udfolde sig og øve indflydelse på de fælles projekter (men miljøet kan være mere eller mindre inklusivt). Det er et vilkår i alle de grupper jeg kan tænke på: legegrupper, skoleklassen, arbejdspladsen, parforholdet, familien og foreningslivet. Derfor er det vigtigt, at børn får gode erfaringer med sig selv, i *forskellige* sociale positioner, der giver børnene mulighed for at håndtere sig selv i forskellige former for deltagelse. Det enkelte barn skal både opleve at befinde sig i centrum af hvad som foregår og intenst være med til at skabe fællesskabet via fælles projekter og aktiviteter. Det kræver kendskab til fællesskabet for at mestre de sociale strategier i børnehavens lege-kultur (Corsaro 1981, 2001). Men det er også vigtigt for barnet at kunne fungere i periferien, og tillade at det ind i mellem er andre der sætter sig i centrum. Det er den mest almindelige position som novice i et fællesskab, hvor personen endnu ikke har indgående kendskab til de fælles projekter. Det er afgørende for børn at kunne deltage på forskellige præmisser, for det kræver menneskelige fællesskaber at man kan. Forskellige positioner giver hver i sær, og samlet set, børnene vigtige erfaringer – og alle har noget at lære af dem. Derfor er alsidighed i fællesskabets positioner godt for børnene at opleve og få erfaringer med. Men det er ligeså vigtigt at børnene, uanset positioner, med tiden oplever at de er aktive deltagere, dvs. medskabere af fællesskabet,

snarere end underlagt præmisser fra et fællesskab som kun er defineret af andre (Holzkamp Osterkamp 1979). Adrians orientering imod læring, mestring og opgaveløsning falder udenfor Zonen for opfordret handling (ZPA) i hans børnehave. Hvis man interesserer sig for børns udvikling, det vil sige for deres muligheder for at udfolde sig nu og på længere sigt – som personlige deltagere i fællesskaber, så kigger man også efter hvad børnene vil, og hvor denne rettetthed bevæger børnene hen? Det kan skærpe et kritisk blik på den pædagogiske praksis – tilbyder vi egentlig nogle rammer der promoverer de aktiviteter og deltagelsesmåder Adrian brænder for? Fordrer den sociale identitet Adrian er i nu, at han har og får positive oplevelser med at deltage i projekter der giver ham alsidige erfaringer med de sociale positioner?

Refleksiv indirekte indgriben

Pædagogerne i Adrians børnehave var gode til, ind i mellem, at deltage i fodboldkampene og her var det tydeligt, at der skete nogle andre ting på banen blandt drengene. Den voksne insisterede på at danne hold og lave reglerne (under store protester). Ved disse lejligheder fik børnene pludselig mulighed for at prøve sig selv af i omvendte og nye positioner: Adrian fik ros for at være en god medspiller. Det viste sig at Jannik solospiller, med mange brændte chancer til følge. Marius blev topscorer, fordi hans mål ikke automatisk blev annulleret. Den type oplevelser er udviklende for fodbold-drengene, både som enkeltpersoner og som gruppe. Man behøver ikke at ødelægge det fællesskab og selvstyre børnene har omkring fod-

bold, ved ind i mellem at insistere på, at der nu skal ske noget andet, på nogle andre præmisser. Kunne man tænke sig at være med til at skabe nogle rammer omkring alternative måder at være dreng på i børnehaven? F.eks. ville iagttagelser af Adrian i ene-aktiviteter afsløre at han brænder for at gøre sig nyttig og have noget at lave. Hvorfor ikke iværksætte et projekt for de som havde lyst til at bygge noget, rive noget ned – og arbejde med noget. En sådan indirekte indgriben, omkring at skabe flere forskellige aktiviteter hvor børnene får mulighed for at opleve positiv deltagelse i nye positioner - ville være vældig positivt både for ”fodbold drengene” og for de som ikke spiller fodbold.

Pædagogisk intervention handler ikke kun om at hjælpe de børn som allerede sidder med store problemer. Pædagogisk intervention handler i høj grad om også at styrke de børn som egentlig har det godt til at blive ved med at have det – og give dem de bedste muligheder for at få alsidige erfaringer med at være deltagere i et fællesskab med andre. I den forbindelse er børnenes indbyrdes sociale positioner som centrumsnære og perifære vigtige at være opmærksom på. Ligesom deres tilknytning til venskabsgrupper og aktiviteter sat i forhold til deres motiver og orientering giver en pejling af hvor de er og hvor de er på vej hen. En sådan afklaring er et vigtigt udgangspunkt for også at vurdere egen pædagogisk praksis og stille kritiske spørgsmål til om (ZPA) zonen for opfordret handling er stor og bred nok – sat i forhold til de børn og børnegrupper det skal fungere for.

Forudsætninger for pædagogisk intervention

En iagttagende praksis er nødvendig for at leve op til kravet om de pædagogiske læreplaner, men også nødvendig i forhold til at identificere relevante nedslagspunkter for intervention i forhold til de børn der er i negative, fastlåste, negligerede sociale identiteter. Gode pædagogiske interventioner er sjældne – primært fordi de er vanskelige at foretage. Det er den anerkendelse vi skylder det pædagogiske felt og det pædagogiske arbejde. Men det gør det ikke bedre at også rammerne der muliggør gode interventioner ofte er for dårlige i almindelige børnehaver. Det tager tid at indarbejde iagttagelser som pædagogisk redskab og for at de skal have nogen reel effekt skal de udsættes for kritisk dialogisk refleksion blandt personalet. På et fagpolitisk plan synes jeg vi burde kæmpe for at der udarbejdes nationale mindste-værdier for antallet af uddannede pædagoger pr. barn i børnehaven. I øjeblikket er det op til den enkelte kommune at forvalte midlerne, og i alt for mange kommuner sjofles børneområdet med stadige besparelser. Tilstrækkelig med uddannet personale kan ikke alene garantere gode pædagogiske interventioner – men det er en klar forudsætning, som vi skylder både børnene og personalet i daginstitutionerne.

Referencer

Bang, J. (2009). An Environmental Affordance Perspective on the Study of Development – Artefacts, Social Others and Self, in Hedegaard, M. Fleer, M. Tudge, J. (eds.). *World Yearbook of Education 2009: Childhood Studies and the Impact of Globalization:*

- Policies and Practices at Global and Local Levels*, pp. 161-181, Routledge
- Corsaro, W. A. (1981). Friendship in the nursery school: Social organization in a peer environment. In *The development of children's friendships*, Asher, S.R. & Gottman, J.M. (eds.). Cambridge University Press, UK.
- Corsaro, William (2001). *Barndommens sociologi*, København Gyldendal
- Dunn, J. (1998). *Små børns nære relationer*. Hans Reitzels Forlag, KBH
- Hedegaard, Mariane (1995). *Tænkning, viden, udvikling*. Århus universitetsforlag.
- Holzkamp Osterkamp, U. (1979): Erkendelse, emotionalitet, handleevne. I: O. Dreier (red.): *Den kritiske psykologi*. København: Rhodos, s. 237-348.
- Kampmann, J. (1993). Kønnets betydning i småbørns relationsdannelse, i, Maj-Nielsen, A. et.al. (eds). *Køn i forandring*. Forlaget Hyldespjæt, København.
- Kragh-Müller, G. (2005). Relationer, anerkendelse og underkendelse. I, Ritchie, T. *Relationer I psykologien*. Billesøe og Baltzer, 58-89.
- Tajfel, H. (1978). Social Categorization, Social Identity and Social Comparison. IH. Tajfel (ed.), *Differentiation Between Social Groups: studies in the social psychology of intergroup relations*. Academic Press Inc. UK.
- Tønnesvang, J. (2002). *Selvet I pædagogikken*. Klim, Århus
- Schousboe, Ivy (1989). Integrationsformer, i *Udkast 1* s. 3-43.
- Valsiner, Jaan (1997). *Culture and the development of children's actions*. New York: John Wiley.
- Winther-Lindqvist, D. (2006). *Skal vi lege? Leg, identitet og fællesskaber i børnehaven*. Frydenlund.
- Winther-Lindqvist, D. in press (2009a). Symbolic group-play and social identity, in Wagoner, B. (ed). *Symbolic Transformation: The Mind in Movement through Culture and Society*, Routledge, pp. 249-268.
- Winther-Lindqvist, D. (2009b): Game Playing: Negotiating rules and identities, in *American Journal of Play*, Vol. 2. no. 1, Strong National Museum of Play, pp 60-84.
- Winther-Lindqvist, D. (2009c). Children's development of social identities in transitions, Phd. Afhandling, Institut for Psykologi, KU, særligt artikel 4.

Litteratur

Andersen, P. Ø., 2007: *Pædagogens praksis*. København. Hans Reitzels Forlag, 2. udgave

Dahlberg, G. mfl. (1999): *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London. Falmer Press

Dahler-Larsen, P. (2006a): *Evaluering og magt*. Århus. Magtudredningen

Evald R. M. mfl. (2007): *Forandring gennem styring og markedstænkning*, København, Børsen.

Greve, C. (2006): Ikke mange offentlige organisationer i Andeby. New Public Management og offentlig organisationsteori. Fra Hansen Foss, H. (red.): *Den organiserende forvaltning. Politik, viden og værdier i samspil*. København, Forlaget Politiske Studier

Greve, C. (2008): Reguleret konkurrence gennem reformer – institutionalisering af markedsmekanismer over tid. Fra Pedersen, D. Greve, C. og Højlund, H. (red.): *Genopfindelsen af den offentlige sektor*. København. Børsen

Grimen, H. (2008a): *Profesjon og kunnskap*. Fra A. Molander og L. I. Terum (red.): *Profesjonsstudier*. Oslo. Universitetsforlaget

Grimen, H og Molander, A. (2008): *Profesjon og skjønn*. Fra A. Molander og L. I. Terum (red.): *Profesjonsstudier*. Oslo. Universitetsforlaget

Hansen, H. Foss (2003): *Evaluering i staten: kontrol, læring eller forandring?* Frederiksberg. Samfundslitteratur

Hjort, K. (2002): *Moderniseringen af den offentlige sektor*, 2. udgave 2002, Roskilde. Roskilde Universitetsforlag

Jarlov, S. (2005): *Konstruktioner af offentlig ledelse*, København, Handelshøjskolen CBS

Knudsen, T. (2007): *Fra folkestyre til markedsdemokrati. Dansk demokrati-historie efter 1973*, København. Akademisk forlag

Lindblad, S. & Popkewitz, T.S. (2004) (eds.): *Educational Restructuring. International Perspectives on Traveling Policies*. Connecticut. Information Age Publishing

Plum, M. 2003: Synliggørelse – og den usynlige dimension af styring. I *Vera nr. 22: Forvaltning, styring og pædagogik*

Vrangbæk, C (2006): *Strukturreformen, forandringsperspektiver og offentlig sektor værdier*. Fra Hansen, F. H. mfl. (red.): *Den organiserede forvaltning. Politik, viden og værdier i samspil*, København, Forlaget Politiske Studier

Lovgivning

Lovgivning, gældende

LBK nr. 501 af 06/06/2007 - Lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven), Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender

LBK nr. 1049 af 28/08/2007 Bekendtgørelse af lov om folkeskolen (Folkeskoleloven), Undervisningsministeriet

LBK nr. 1597 af 20/12/2006: Lov om ændring af lov om Danmarks Evalueringinstitut (Evalueringer på folke-

skoleområdet og dagtilbudsområdet), Undervisningsministeriet

BEK nr. 356 af 24/04/2006 - Bekendtgørelse om folkeskolens specialpædagogiske bistand til børn, der endnu ikke har påbegyndt skolegangen, Undervisningsministeriet

LBK nr. 548 af 08/06/2006 - Lov om kommuners udførelse af opgaver for andre offentlige myndigheder og kommuners og regioners deltagelse i selskaber, Økonomi- og Erhvervsministeriet

LBK 166, 14/03/2001, Lov om elevers og studerendes undervisningsmiljø (Undervisningsmiljøloven), Undervisningsministeriet

Lovgivning, historisk

LBK nr. 58 af 18/01/2007 Lov om social service (Serviceloven), Socialministeriet

LBK nr. 699 af 07/06/2006: Bekendtgørelse af lov om social service (Serviceloven), Socialministeriet
BEK nr. 684 af 25/06/2004: Bekendtgørelse om temaer og mål i pædagogiske læreplaner, Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender
LBK nr. 764 af 26/08/2003 - Bekendtgørelse af lov om social service (Serviceloven), Socialministeriet
LBK nr. 581 af 06/08/1998 - Bekendtgørelse af lov om social service (Serviceloven), Socialministeriet

Dokumenter

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) (2004): Leg og lær – en guide om pædagogiske læreplaner til alle dagtilbud og forældre med børn i dagtilbud

EVA (2006): Delevaluering af loven om pædagogiske læreplaner.

EVA (2007a): I gang med pædagogiske læreplaner – inspirationsmateriale

til udarbejdelse og evaluering af pædagogiske læreplaner i dagtilbud.

EVA (2007b): Dokumentation i dagtilbud

EVA (2007c): Evaluering af loven om pædagogiske læreplaner

EVA (2008a): Evaluering af loven om pædagogiske læreplaner – Slutevaluering

EVA (2008b): Arbejdet med pædagogiske læreplaner – kort gennemgang af den landsomdækkende evaluering

EVA (2008c): Tegn på læring

EVA (2008d): Tilgange til udvikling i dagtilbud: Første delrapport

Finansministeriet (2005): Aftale om finansloven for 2006

Finansministeriet (2006): Aftaler om finansloven for 2007

Finansministeriet (2007): Aftale om finanslov for 2008

Kommunernes landsforenings forlag (1998): Intern kontraktstyring – et redskab til politisk styring

Kommunernes landsforenings forlag (2003): 10 gode råd om kontraktstyring af dagtilbud og folkeskole

Kommunernes landsforening, notat (2. nov. 2007): Kvalitetsprojekt – Projektkatalog

Kongelig resolution af 23. november 2007

Ministeriet for familie- og forbrugeranliggender, Familiestyrelsen (4. juli, 2007): Orientering om sprogvurderingsmateriale

Ministeriet for familie- og forbrugeranliggender (1. nov. 2006): 600 millioner kroner til bedre kvalitet i dagtilbud

Ministeriet for Familie- og forbrugeranliggender (31. okt., 2006): Initiativer i aftalen om bedre kvalitet i dagtilbud, herunder en forstærket indsats i forhold til udsatte børn

Ministeriet for familie- og forbrugeranliggender (29.juni 2007), pressemeddelelse: Nyt materiale til sprogvurdering af alle 3-årige børn

Ministeriet for Familie- og forbrugeranliggender (31. maj 2006): Vejledende skrivelse om børnemiljøvurdering

Ministeriet for Familie- og forbrugeranliggender (2006): Sprogscreening af alle 3årige i udbud

Ministeriet for Familie- og forbrugeranliggender (2005): Inspiration til det kommunale tilsyn – om tilsyn med dagtilbud og privat pasning med tilskud

Moss P. mfl. (1996): EU børnepasningsnetværk 1986-1996. 10 års resultater. Europa-kommissionens netværk for børnepasning

Moss P. mfl. (aug. 1990): Kvalitet og børnepasning, EF-kommissionens børnepasningsnetværk, Barcelona

OECD (2001): Starting strong: Early childhood education and care, OECD Publications

OECD (2006): Starting strong 2: Early childhood education and care, OECD Bookshop

Regeringen (jun. 2004): Aftale om strukturreformen

Regeringen (apr. 2004): Det nye Danmark – en enkel offentlig sektor tæt på borgeren

Regeringen (2005): Regeringsgrundlag ”Nye mål”

Regeringens skolestartsudvalg (feb. 2006): En god skolestart. Et samlet læringsforløb for dagtilbud, indskoling og fritidsordning, Undervisningsministeriet

Regeringen (aug. 2007): Kvalitetsreform: Bedre velfærd og større arbejdsglæde – regeringens strategi for høj kvalitet i den offentlige service

Regeringen (2007): Kommunalreformen – de politiske aftaler

Om forfatterne

Berit Bae, professor. Afdeling for læreruddanning og internationale studier, Høgskolen i Oslo.

Anne-Marie Jensen, cand. scient. soc., pædagogisk konsulent. Afdeling for dagtilbud, Køge Kommune.

Michael Elm Olsen, pædagogisk konsulent. Afdeling for dagtilbud, Køge Kommune

Klaus Kasper Kofod. Lektor, Ph.d, cand. mag, HD.DPU, Århus Universitet, Institut for Pædagogik.

Lone Svinth, Kandidat i pædagogisk psykologi og cand.merc.jur., ph.d.-sti-

pendiat på Institut for Læring, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet

Ditte Winther-Lindqvist, ph.d. adjunkt på Institut for læring på DPU, Aarhus Universitet.

Peter Østergaard Andersen, Lektor ph.d. Københavns Universitet. Institut for Medier, Erkendelse og Formidling. Afdeling for Pædagogik.

Charlotte Ringsmose, Lektor MSK og ph.d., Institut for læring, DPU, Århus Universitet.

6. Andersen, Peter, Østergaard. **Different Perspectives on the Evaluation of Quality.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2010, Vol. 47, 87 – 103.* – The growing tendency to focus on quality has increased the use of evaluation and documentation in teaching. This has important consequences for the position of teachers and their capacity to handle this. There are large discrepancies btw. the quality in the daily work of teachers, reflecting interpretative and process-oriented tasks, and “official” quality depending on systematic descriptions and evaluation, dealing with goals and results recognizable by politicians and administration representatives. – *Peter Østergaard Andersen.*

7. Kofod; Klaus, Kasper. **Leadership in Day Care Institutions.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2010, Vol. 47, 104 – 113.* – There is a marked tendency towards fewer but larger institutions. This is a challenge to leadership, and leaders are becoming full time professionals who must be trained in value-based leadership, strategic economical thinking and negotiating individualized working conditions. Quality of leadership depends on how well leaders master these functions. – *Bjørn Glæsel.*

8. Ringsmose, Charlotte (Lecturer at the Danish School of Education, The University of Aarhus). **Quality in a Systemic Perspective.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2010, Vol. 47, 114 – 122.* – Searching for quality in day-care institutions, context factors soon appear as being most important; the staff must be qualified, teachers must be well trained, and the child-adult ratio must be in order. The large EPPE project is presented, and its results indicate the importance of: sustained common attention betw. children and teachers, a mixture of child and adult initiatives, knowledge abt. the development and learning of children, parent involvement, and conflicts solved by discussions. In Denmark we should also focus on efforts to include immigrant children and Danish children with weak backgrounds. – *Bjørn Glæsel.*

9. Ringsmose, Charlotte; Jensen; Anne, Marie & Olsen; Michael Elm (Lecturer at the Danish School of Education, the University of Aarhus). **Daycare Does Make a Difference.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2010, Vol. 47, 123 – 131.* – In the municipality of Køge, all day care institutions participated in a developmental project. Its method was to raise the quality in all institutions by training all teachers, improving physical facilities, and focusing on disadvantaged children. The evaluation documents that the teachers have improved their capacity to work innovatively and to have a generally improved focus on learning and cooperation. – *Bjørn Glæsel.*

10. Bae, Berit. **Room for Participating? The Quality of Interaction Between Pre-school Teacher and Child.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2010, Vol. 47, 132 – 147.* – Based on her own doctoral dissertation, the author focuses on how qualitative aspects of teacher-child interactions create the prerequisites of child partici-

pation. Open and inviting attitudes engage children, while narrow communication diminishes the appetites of children to engage themselves. The distinguishing marks of these opposites are verbal as well as non-verbal. – *Bjørn Glæsel*.

11. Svinth, Lone. **Child Participation in Educational Activities.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2010, Vol. 47, 148 – 163.* –Two groups of children were video-taped discussing a trip to a nearby wood the day before. A detailed transcript depicts one teacher taking lead and classifying and structuring the input from the children, thus diminishing their participation. Another teacher allows and invites much more child input which clearly results in more involvement and participation. These findings are discussed. – *Bjørn Glæsel*.

12. Winther; Lindquist, Ditte. **Social Identity as a Background for Intervention in a Day Care Institution.** *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, 2010, Vol. 47, 164 – 171.* - A case study presents 5-year old Adrian in his kindergarten. He is becoming progressively lonelier and could be depicted as a child with a low and dwindling social identity. The discussion focuses on the need of teachers to be extremely observant in order to intervene as early as possible. – *Bjørn Glæsel*.

En lærer bliver til – i mødet med praksis

Henrik Fischer: *En lærer bliver til – i mødet med praksis*, Hans Reitzels forlag, 2009, 197 s., kr. 249,-

Henrik Fischer er cand.pæd.psych. og lektor samt praktikleder på læreruddannelsen Zahle, professionshøjskolen UCC og er i øvrigt tidligere ledende skolepsykolog på PPR NØ. i København.

Man bør notere sig bogtitlens sidste del, for det er det gennemgående tema for bogen. Hvordan kan man uddanne lærere, der både kan, tør og vil gå ud i praksis og møde behovene og forventningerne hos børnene og de unge?

Kapitel 1 beskæftiger sig med lærerens personlighed og professionalitet. Tre kompetencer drøftes: relationskompetence – videnskompetence – handlekompetence. Alle af afgørende betydning for lærerens virke: og alle kompetencer der kan udvikles og læres. En af metoderne hertil er refleksion, som belyses udmærket i en fire-feltsmodel med tanke – eftertanke som den ene akse og rutine – forandring som den anden. Det ”gode” rum er forandringsorienteret og bevidst for læreren. Her som efter de øvrige kapitler stilles der nogle (udmærkede) spørgsmål til eftertanke og drøftelse med de studerende. For eks., ”Giver det mening at tale om den ”hele” lærer”?

I de to følgende kapitler gennemgås lovstoffet, praktikken placering i læreruddannelsen og progressionen i praktikken. En figur giver en fin oversigt over dette. Kapitel 4 beskriver og diskuterer praktikken i dagligdagen. Hvordan forberedes den, og hvad sker der undervejs og under evalueringen?

Der er grund til fremhæve kapitel 6 om rådgivning og vejledning i praktikken. Forfatterens omfattende erfaring og store indsigt danner grundlag for mange overvejelser og forslag. Trepårtssamtalen mellem den studerende, dennes lærer og praktiklæreren er lige så krævende som den er betydningsfuld. – Der var engang, hvor netop trepartssamtalen var et – godt – særkende i pædagoguddannelsen, men ikke tillagdes betydning i læreruddannelsen. Det er helt anderledes nu!

Efter et fint kapitel om skolen som læreruddannelsessted rundes der af med et kapitel 8 om ”den rummelige skole”, hvor der stilles skarpt på både den ønskede udvikling af en mere rummelig skole og på spørgsmålet om, hvor rummelighedens grænser kan og bør ligge.

Anmelderen har en fortid i seminarieverdenen og som mangeårig censor i læreruddannelsen, hvilket vel farver bedømmelsen af, hvordan forfatteren har ”løst den stillede opgave”. Det har han til og med kryds og slange. Bogens emne er nok det allervigtigste for læreruddannelsen. Hvad skal der til for at slå bro

mellem uddannelsesstedet og skolens virkelighed? En bro som den lærerstuderende tør betræde med en rimeligt begrundet selvsvurdering? Fremstillingen lyser af mange års erfaring på området, sproget er klart og ligetil, figurerne klar-
gørende og opsamlende, eksemplerne og rådene mange, og det er den lærerstude-
rendes egen indsats, der er i fokus. Som ved al anden undervisning er det den, der gør arbejdet, som lærer noget. Anbefales varmt til alle lærerstuderende, deres lærere samt praktiklærere.

Bjørn Glæsel

Motiverende samtaler med børn og unge

Mikael Lundgren og Kent Lökholm: *Motiverende samtaler med børn og unge*. Frydendal, 2009, 127 s, kr. 199

M.L. er gymnasielærer og har undervist både elever, fængselsindsatte og personale i psykologi; K.L. er speciallærer og arbejder med et projekt, der skal implementere motiverende samtaler i svenske institutioner.

Efter indledende bemærkninger om skolens læreplan, undervisningens formål mv. præsenteres der i kapitel 2, hvad der kaldes "en teoretisk klangbund". Fire psykologiske skoler gennemgås: den kognitive, den indlæringspsykologiske, den humanistiske og den psykodynamiske. Efter en introduktion til teorien berettes der om "Barske Bertram", og hvordan han kan forstås inden for hver teori.

Et kort kapitel om motivation og sammenhængen mellem ros og indre motivation følges af kapitel 4 om forandring. Elever, der udviser destruktiv adfærd

og måske har gjort det længe, er i en situation, der kræver forandring. En helt afgørende forudsætning er, at eleven opnår en indsigt i sammenhængene mellem egen adfærd og omgivelsernes reaktion og derpå støttes i et ønske om forandring. Et "forandringshjul" illustrerer forskellige faser i udviklingen fra ureflekteret, destruktiv adfærd henover refleksion – beslutning – handling til en etableret og varig forandring.

Kapitel 6, der er bogens største (35 s.) handler om hovedtemaet: den motive-
rende samtale. Nogle vigtige principper for læreren begrundes: åbenhed over for modstand – empati – betydningen af self-efficacy og af ambivalens. Fire teknikker gennemgås: bekræftelse – åbne spørgsmål – reflekterende lytten og sammenfatning/opsamling. "Barske Bertram" må holde for igen og er til samtale med læreren; både principper og teknikker illustreres i løbet af samtalen.

I kapitlet "Værktøjskassen" findes nogle evalueringsskemaer, et forslag til, hvordan en handleplan kan se ud, og en anbefaling af rollespil.

Der er en fyldig litteraturoversigt med overvejende amerikanske/engelske kilder, nogle svenske og enkelte danske.

Det er faktisk en ganske god bog, om end ikke nyskabende med hensyn til teorier og metoder. Det gode består i, at fremstillingen danner gode koblinger mellem teori, overvejelser om metoder og den praktiske anvendelse af disse. Der er belæg for udsagnene, og beskrivelsen af praksis tyder på stor erfaring hos forfatterne.

Bogen kan klart anbefales til både lærerstuderende og pædagogstuderende.

Bjørn Glæsel