

I DYBDEN MED

Samspil og relationer i det pædagogiske læringsmiljø



BØRNE- OG
UNDERVISNINGSMINISTERIET



DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT



Indledning	2
Relationer og interaktioner mellem voksne og børn i dagtilbud	4
Tryk tilknytning i relationer mellem børn og voksne i dagtilbud	7
Interaktioner som redskab til læring og udvikling	12
Effektiv kommunikation mellem voksne og børn i alle aldre i dagtilbud	16
Interaktioner med fokus på børns deltagelse og medbestemmelse	18
Litteraturliste	22

Dette materiale understøtter den styrkede pædagogiske læreplan. Materialet her indgår i en række tematiske materialer om samspil og relationer i det pædagogiske læringsmiljø, som er et centralt område i den styrkede pædagogiske læreplan. Som leder kan du vælge at sætte fokus på dette eller andre områder fx evaluerende pædagogisk praksis, der også findes materialer om. Der findes også to grundlæggende redskaber, som I kan bruge til 1) selv at analysere og evaluere jeres pædagogiske praksis og til 2) at forankre den del af praksis I har besluttet at udvikle. I kan finde publikationen *Den styrkede pædagogiske læreplan* og alle andre materialer på www.emu.dk/dagtilbud

Indledning

Velfungerende interaktioner og relationer mellem børn og pædagogisk personale er afgørende for børns trivsel, læring, udvikling og dannelse. I *I dybden med samspil og relationer i det pædagogiske læringsmiljø* får I som pædagogiske ledere og personale i dagtilbud indblik i vigtige forskningspointer om interaktioner og relationer i læringsmiljøet. Publikationen ser nærmere på, hvad der karakteriserer relationer og interaktioner af høj kvalitet mellem børn og voksne i dagtilbud, og på, hvordan det pædagogiske personale skaber relationer og interaktioner af høj kvalitet mellem børn og voksne i dagtilbud. Formålet med *I dybden med samspil og relationer i det pædagogiske læringsmiljø* er at give et overblik over eksisterende viden om, hvordan relationer og interaktioner i dagtilbud bidrager til at skabe et stærkt pædagogisk læringsmiljø, der gavner børnenes trivsel, læring og udvikling.

I dybden med samspil og relationer i det pædagogiske læringsmiljø er skrevet til jer, der har erfaring med og viden om, hvordan man arbejder med at etablere og understøtte interaktioner og relationer af høj kvalitet i dagtilbud. Til jer, der ønsker en mere grundlæggende indføring i de mest centrale begreber og forskningspointer på området, anbefaler vi, at I læser *Kort om samspil og relationer i det pædagogiske læringsmiljø*, der ligger på www.emu.dk/dagtilbud.

I dybden med samspil og relationer i det pædagogiske læringsmiljø præsenterer forskningspointer fra 29 studier fra Skandinavien og en række andre lande fra de seneste ti års forskning. Den bygger på forskningskortlægningen *Relationer og interaktioner i dagtilbud*, som man kan læse på www.emu.dk/dagtilbud. I forskningskortlægningen redegøres der for den metodiske fremgangsmåde bag kortlægningen. Kortlægningen indgår i en række af kortlægninger, som Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) gennemfører for Børne- og Undervisningsministeriet i perioden 2017-2020 i forbindelse med realiseringen af den styrkede pædagogiske læreplan.

Forskning i samspil og relationer

Da man under anden verdenskrig evakuerede hundredtusinder af mennesker fra Sydenglands kystbyer og London for at beskytte dem mod blitzten i hovedstaden og mod en evt. invasion fra Hitler, betød det også, at mange børn blev placeret væk fra deres familier, fx hos familier på landet eller på evakueringscentre. Det viste sig, at de børn, der var blevet i London sammen med deres familier og havde oplevet den stress, der var forbundet med de gentagne bombninger, klarede sig bedre end de børn, der var blevet sendt på landet og væk fra deres familier. Dette var især tydeligt blandt de yngste børn. At børns manglende tætte relationer til voksne medførte udfordringer for dem, blev anledningen til nogle af de studier, der stadig anses for grundlæggende inden for tilknytningspsykologien. Siden er forskning i børns tilknytning til voksne og relationer og interaktioner voksne og børn imellem blevet en vigtig del af både udviklingspsykologien og den pædagogiske forskning.

Forskningen i børns relationer til deres primære omsorgspersoner tog for alvor fart op gennem 1960'erne og 1970'erne – bl.a. fordi Mary Ainsworth (1913-1999) gjorde det muligt at teste relationen i eksperimentelle rammer. I lang tid var fokus på tilknytning i hjemmet, men i 1990'erne inkluderede et omfattende forskningsprojekt i USA, NICHD Study of Early Child Care and Youth Development (SECCYD), også et fokus på betydningen af dagtilbud for børnenes tilknytning.

I kølvandet på Heckman & Masterovs (2007) forskning i betydningen af investering i tidlige indsatser fulgte en række større forskningskortlægninger af, hvad der kendetegner kvalitet i dagtilbud (Melhuish et al., 2015; Dalli et al., 2011; Christoffersen et al., 2014), og her var den slående og enslydende konklusion: ”Kvaliteten af interaktionen mellem barn og voksen [er] den mest betydningsfulde enkeltfaktor i daginstitutionen” (Christoffersen, Højen-Sørensen & Laugesen, 2014, s. 118).

Eller som Honig (2002, jf. Dalli et al., 2011, s. 71) endnu mere præcist udtrykker det: ”Opbygning af trygge tilknytningsrelationer mellem børn og voksne er den vigtigste pædagogiske opgave i dagtilbud” (Dalli et al., 2011, s. 71).

Betydningen af strukturel kvalitet for interaktioner og relationer

Et pædagogisk læringsmiljø af høj kvalitet bygger på et samspil mellem *strukturelle faktorer* som normering og børnegruppens størrelse, personalets uddannelse og kompetencer og fysiske rammer og *processuelle faktorer* som relationer og interaktioner mellem børn og personale, børn og børn og personale og forældre samt hverdagens rytme og struktur. I denne publikation er fokus på de processuelle faktorer, der handler om det pædagogiske arbejde med at udvikle relationer og interaktioner af høj kvalitet.

Den inkluderede forskning peger dog også på, at især en høj normering, organisering af børnene i små grupper og stabilitet i barn-voksen-relationer bidrager positivt til relationer og interaktioner af høj kvalitet, ligesom flere studier peger på, at uddannelse af personalet kan styrke kvaliteten i relationer og interaktioner. Disse strukturelle faktorer vil ikke blive behandlet nærmere her. I stedet henvises til Christoffersen et al., 2014, Dalli et al., 2011, og Melhuish et al., 2015.

Relationer og interaktioner mellem voksne og børn i dagtilbud

”Emma tager en farvet plastiktraktor, som hun skubber ned ad rutsjebanen. En voksen sidder på en lav stol ved siden af og kigger. Emma griner, da medarbejderen bliver nødt til at flytte sine ben for at lade traktoren passere. Emma skubber forskellige genstande ned ad rutsjebanen og siger først navnet på genstanden: ’stor hest’, ’bus’, ’bold’, og medarbejderen gentager ordet og løfter sine fødder, når legetøjet når hende. Emma griner højt hver gang.

Seland, Sandseter & Bratterud, 2015, s. 76.
EVA's oversættelse.



Citatet viser, hvordan barnets fokus på, hvad der sker, når hun skubber en traktor ned ad rutsjebanen, ændrer sig, da medarbejderen løfter sine fødder og giver aktiviteten en ny dimension karakteriseret af interaktion, humor og leg. Den voksne viser interesse og bekræfter legen ved at svare både kropsligt og verbalt. Eksemplet peger hermed på en interaktion af høj kvalitet.

Dette kapitel vil se nærmere på de relationer, voksne og børn i dagtilbud har med hinanden, og de interaktioner, der foregår mellem dem. Kapitlet vil også se på relationers betydning for interaktioner – og omvendt. Kapitlet vil også beskrive to overordnede dimensioner, en kognitiv og en emotionel, som indgår i interaktioner af høj kvalitet, og som ifølge forskningen bidrager til alle børns trivsel, læring og udvikling.

Formålet med kapitlet er ikke at beskrive en teoretisk forståelse af begreberne relation og interaktion, men at foretage en analyse af, hvordan forskning forstår og anvender dem.

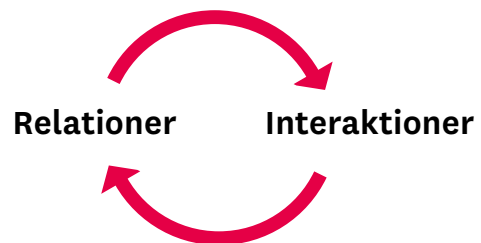
Relationer og interaktioner er forskellige, men gensidigt afhængige begreber

Relationer og interaktioner defineres i forskningen som to selvstændige begreber, men forskerne er ikke enige om graden af sammenhæng mellem dem. Dog peger flere studier på, at interaktioner af høj kvalitet har størst værdi for børns udvikling, når de udspringer af relationer af tilsvarende høj kvalitet mellem voksne og børn i dagtilbud. Her behandles relationer og interaktioner som to forskellige, men gensidigt afhængige begreber. Det sker på baggrund af forskningens tilgang til begreberne.

I et større studie fra USA undersøgte Maynard (2013), hvorvidt der var belæg for at tale om relationer og interaktioner som to forskellige, om end relaterede begreber i dagtilbud. Data kom fra Head Start Impact Study (med ca. 1.725 børn i alderen 3-4 år), Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort (med ca. 1.300 4-årige børn) og Head Start Family and Child Experiences Survey (med ca. 750 4-årige børn). Studiet viste overraskende, at relationer og interaktioner opførte sig som to unikke og uafhængige størrelser, og at der ikke umiddelbart var nogen signifikant sammenhæng mellem de to. Disse fund taler for at behandle relationer og interaktioner som to selvstændige begreber.

Mens Maynard (2013) peger på, at relationer og interaktioner er to selvstændige og til dels uafhængige størrelser, er det mere udbredt i forskningen at anskue dem som to selvstændige, men gensidigt afhængige størrelser. Fx skriver Dalli et al. (2011), at børns læring og udvikling understøttes af interaktioner, der er karakteriseret ved en høj grad af intimitet, omsorg, etik og fælles fokus (joint attention). I en evaluering af et nyt program for babyer i Australien rapporterede Winter (2003, jf. Dalli et al., 2011), at pædagogiske strategier var mest succesfulde, når det pædagogiske personale etablerede gode relationer til børnene og deres forældre gennem vedvarende interaktioner. Samtidig konkluderede Ahnert, Pinquart & Lamb (2006, jf. Dalli et al., 2011) på baggrund af en gennemgang af 40 studier, at børns trygge tilknytning i relationer til voksne i dagtilbud opstår gennem regelmæssige interaktioner med sensitive og responsive voksne. I Maynard (2013) var sammenhængen mellem høj kvalitet i relationer og børns generelle udbytte (kognitivt, socialt og motorisk) stærkere end den tilsvarende sammenhæng med hensyn til interaktioner. Dog var tendensen, at høj kvalitet i interaktioner forstærkede effekten af kvaliteten i relationer, så de børn, der oplevede relationer af høj kvalitet med voksne i dagtilbud, fik et større udbytte af disse relationer, når de også indgik i interaktioner af høj kvalitet med de samme voksne.

Konklusionen er, at interaktioner af høj kvalitet først og fremmest har en værdi, når de udspringer af en relation af tilsvarende høj kvalitet, og samtidig bidrager de i sig selv til at fastholde og forstærke denne relation. Netop dette gensidige forhold er den vigtigste pointe i dette kapitel. Forholdet kan illustreres med nedenstående figur:



Interaktioner af høj kvalitet rummer både en emotionel og en kognitiv dimension

Ifølge en forskningskortlægning fra Melhuish et al. (2015) om kvalitet i dagtilbud kan man skelne mellem to dimensioner i interaktioner af høj kvalitet mellem børn og voksne i dagtilbud. Den emotionelle dimension peger på det pædagogiske personales sensitivitet, opmærksomhed, varme og responsivitet rettet mod det enkelte barn, som er en vigtig forudsætning for, at barnet kan udvikle en tryk tilknytning til medarbejderen. Den kognitive dimension peger på medarbejderens stimulering af barnets udvikling. Ifølge Melhuish et al. er der i litteraturen udbredt enighed om, at begge dimensioner er vigtige for børns trivsel, læring og udvikling – men det er ikke klart, hvordan man kombinerer den emotionelle med den kognitive dimension for bedst muligt at understøtte børns udvikling inden for alle områder og aldersgrupper. Desuden er skellet mellem den emotionelle og den kognitive dimension et analytisk skel, som ikke nødvendigvis indfanger kompleksiteten i naturlige samspil, der på en gang er emotionelt involverende og kognitivt stimulerende. Også Dalli et al. (2011) peger i deres forskningskortlægning om kvalitet i dagtilbud for 0-2-årige på den emotionelle og kognitive dimension og definerer interaktioner af høj kvalitet mellem børn og voksne i dagtilbud som ”afstemte [attuned] interaktioner, som etablerer trygge relationer, der stimulerer emotionel og kognitiv udvikling” (Dalli et al., 2011, s. 148).

Både den emotionelle og den kognitive dimension er afgørende for børns trivsel, læring og udvikling i dagtilbudet. I et omfattende forskningsprojekt i USA, NICHD Study of Early Child Care and Youth Development (SECCYD), der fulgte 1.364 børn fra 0-3 måneder, til de havde afsluttet 9. klasse, kunne forskerne måle, at det pædagogiske personales evne til at etablere trygge relationer til børnene ved at udvise responsivitet og sensitivitet havde en positiv effekt på børnenes sproglige og øvrige kognitive udvikling (Melhuish et al., 2015). Studiet viste også, at effekterne ikke kun var begrænset til børn fra stimulerende hjem, men også gjaldt børn i socialt udsatte positioner. Effekterne varede helt ind i teenageårene.

I et engelsk studie fandt forskerne, at responsive, varme, opmærksomme og støttende interaktioner med voksne i barnets første 18 måneder var forbundet med barnets kognitive udvikling som 1½-årig (Sylva, Stein, Leach, Barnes & Malmberg, 2011). Tilsvarende viste Hamre, Hatfield, Pianta & Jamil (2014) i et studie af 1.407 børn fordelt på 325 offentlige dagtilbud (Head Start) i USA, at responsiv læring (*responsive teaching*), defineret som det pædagogiske personales ”omgående, afstemte og hensigtsmæssige reaktioner på barnet”, hang sammen med større sproglige og kognitive færdigheder hos børnene samt færre barn-voksenkonflikter.

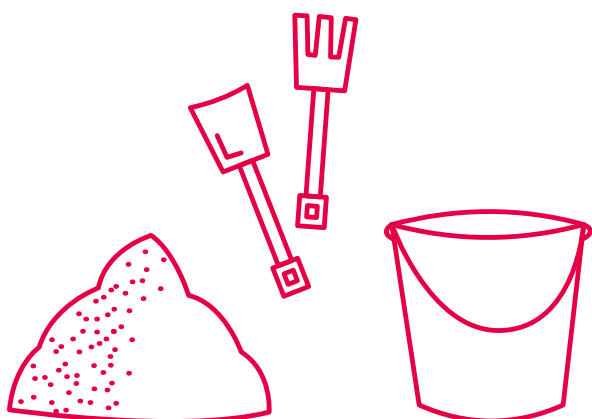
I et newzealandsk studie (Wylie et al., 2006; Wylie & Thompson, 2003, jf. Melhuish et al., 2015) fandt forskerne en række langtidseffekter på børnenes kognitive udvikling af det pædagogiske personales evne til at respondere på børnenes initiativ og behov, guide og deltage i aktiviteter med børnene, stille åbne spørgsmål og give børnene mulighed for selv at vælge aktiviteter. Melhuish et al. opsummerer effekterne af det pædagogiske personales emotionelle støtte (*emotional support*), defineret som evnen til at etablere et trygt og varmt klima, udvise sensitivitet over for børnene og inddrage børneperspektiver. Emotionel støtte

hænger positivt sammen med børns udvikling af sociale kompetencer og sproglige og matematiske færdigheder både på kort og på længere sigt. På samme måde opsummerer Melhuish et al. effekterne af det pædagogiske personales kognitive støtte, det vil sige, i hvilken grad de stimulerer børnene til at reflektere i interaktioner og samtaler, giver feedback og stimulerer børns sprog, bl.a. ved at stille åbne spørgsmål. Også her finder de effekter på både børns kognitive udvikling, børns sociale kompetencer og børns sproglige færdigheder.

Bjørnestad & Pramling Samuelsson (2012) konkluderer på baggrund af en forskningsoversigt om betydningen af livet i dagtilbud for børn under 3 år, at dagtilbuddet skal være et sted, hvor børnene møder sensitive, responsive og lydhøre voksne. De skriver videre, at ”personalets væremåde må gennemsyres af dialogisk relation for at opnå et maksimalt samspil mellem voksen og barn og mellem barn og barn. Denne form for pædagogik støtter og stimulerer til gensidighed og skaber det, som bliver betegnet som intersubjektivitet. Sensitivt samspil af denne type giver gode forudsætninger for emotionelt at kunne vejlede barnet” (Bjørnestad & Pramling Samuelsson, 2012, s. 69-70). Netop sensitivitet, responsivitet og lydhørhed er centrale begreber, der på tværs af forskningslitteraturen beskrives som afgørende i interaktioner af høj kvalitet.

Opsamling

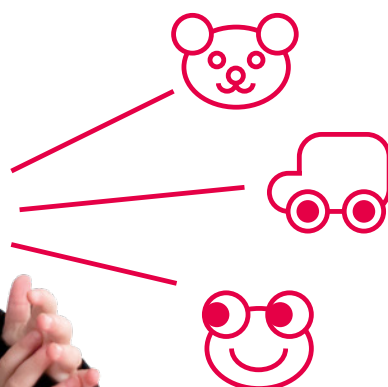
Relationer og interaktioner defineres i forskningen som to selvstændige begreber, men forskerne er ikke enige om graden af sammenhæng mellem dem. Dog peger flere studier på, at interaktioner af høj kvalitet har størst værdi for børns udvikling, når de udspringer af relationer af tilsvarende høj kvalitet mellem voksne og børn i dagtilbud. Samtidig bidrager interaktioner af høj kvalitet i sig selv til at fastholde og forstærke disse relationer. På baggrund af forskningen forstås relationer og interaktioner derfor som to gensidigt afhængige begreber. Interaktioner af høj kvalitet rummer ifølge flere studier både en emotionel og en kognitiv dimension. Den emotionelle dimension peger på voksne, der er sensitive, varme og responsive. Den kognitive dimension peger på voksne, der har fokus på at stimulere barnets læring og udvikling. Når det pædagogiske personale støtter børnene både emotionelt og kognitivt, bidrager det på en gang til at skabe trygge relationer og stimulere børns læring og udvikling.



Tryk tilknytning i relationer mellem børn og voksne i dagtilbud

En tæt relation mellem voksne og børn bygger især på en såkaldt tryk tilknytning fra barnets side. Den første og vigtigste relation, børn etablerer, er en tilknytningsrelation til deres primære omsorgsperson(er) (typisk deres forældre), og kvaliteten af denne tilknytning har afgørende og langvarige effekter på barnets trivsel, læring og udvikling.

Forskningslitteraturen er utvetydig, når det gælder betydningen af børns tilknytning til deres forældre – men en stigende interesse for dagtilbuddets betydning for børns trivsel, læring og udvikling har også ført til en stigende opmærksomhed på betydningen af børns tilknytning til voksne uden for hjemmet – herunder især i dagtilbuddet. Tilknytning har været genstand for udviklingspsykologisk forskning i flere årtier, og meget af den tidlige forskning på området gør sig stadig gældende den dag i dag.



Langt størstedelen af litteraturen om tilknytning fokuserer på tilknytning i hjemmet, og en del af forskningslitteraturen om dagtilbud trækker på denne forskning, når der argumenteres for betydningen af tilknytning i dagtilbuddet. Flere studier peger på, at dagtilbuddets afgørende opgave er at opbygge og understøtte en tryk tilknytning mellem barn og voksen. Hvad det vil sige, vil kapitlet komme nærmere ind på. Dette kapitel introducerer forskning med fokus på tilknytning både i og uden for hjemmet (primært i dagtilbud) – med vægt på det sidste.

Tryk tilknytning har afgørende betydning for børns udvikling og trivsel

Forskning i tilknytning har rod i 1940'erne og 1950'erne, hvor en række betydningsfulde studier af konsekvenserne af børns langvarige separation fra deres forældre fulgte i kølvandet på anden verdenskrig (bl.a. Freud & Burlingham, 1943, jf. Broberg, Granqvist, Ivarsson & Mothander, 2010), hvorunder mange børn over hele verden mistede deres forældre. I 1953 sammenfattede John Bowlby i en WHO-rapport om børns psykiske sundhed følgende om betydningen af en stabil relation til forældrene i de tidlige leveår:

”Spædbarnet og det lille barn bør opleve et varmt, intimt og ubrudt forhold til sin mor (eller en permanent moderssubstitut – en person, som for altid er som en mor for barnet), et forhold, som giver begge parter tilfredsstillelse og nydelse. Det er dette komplekse, rige og givende forhold til moderen, som også findes i forskellige varianter i relationen til faderen og bror og søster, og som af børnepsykiatere og mange andre anses for at ligge til grund for udviklingen af personligheden og børns psykiske sundhed.

Bowlby, 1953/1965, jf. Broberg et al., 2010, s. 40.
EVA's oversættelse.

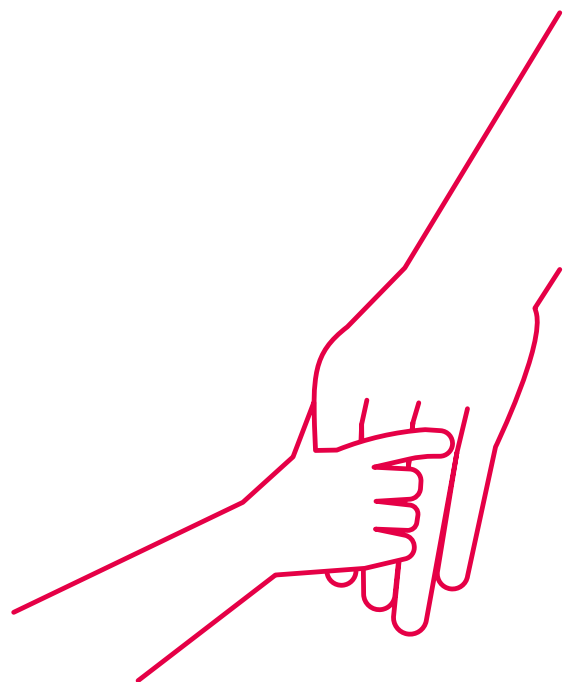
Ifølge Bowlby kan børns tilknytning til deres forældre forstås som et selvstændigt og biologisk betinget motivations-system – det vil sige, at børn knytter sig naturligt til deres forældre (eller de primære omsorgspersoner). Det er altså ikke et spørgsmål om, men på hvilken måde, barnet knytter sig. Netop dette spørgsmål tog Mary Ainsworth op i sine komparative studier af mor-barn-relationen i hhv. Uganda og USA og senere i eksperimentelle studier. Ainsworth fandt, at børns tilknytning grundlæggende kunne karakteriseres som hhv. tryk eller utryk. Tryk tilknytning er grundlæggende kendetegnet ved, at børnene viser tegn på stress, når de adskilles fra deres tilknytningsperson, og hurtigt lader sig trøste, når tilknytningspersonen vender tilbage. Børn med en utryk tilknytning vil derimod enten vise ingen eller få tegn på stress, når de adskilles fra deres tilknytningsperson (undvigende utryk tilknytning), eller de bliver stærkt stressede og har svært ved at lade sig trøste, når de genforenes med deres tilknytningsperson (ambivalent utryk tilknytning). Mens tryk tilknytning har en positiv sammenhæng med en række positive udviklingstræk hos barnet, herunder langvarigt emotionelt velvære, sociale kompetencer og følelsesregulering, har både undvigende og ambivalent utryk tilknytning langvarige negative conse-

kvenser for barnets læring og udvikling og følelsesregulering (Dalli et al., 2011).

Børns tilknytning til deres forældre er forskellig fra de følelser, forældre oplever over for deres børn. Barnet signalerer behov for nærhed, trøst og tryghed, og forældrene svarer på barnets signaler med omsorg, fx ved at tale roligt til barnet, løfte det op, kramme det m.m. Tilknytningsomsorgs-relationen er altså pr. definition en ulige relation, hvor barnet får, og forældrene giver. Som sådan er det også forældrene, der bærer ansvaret for relationen, og ikke omvendt. Dette er en vigtig pointe i forskningen – også når det gælder dagtilbud.

Dagtilbuddet skal understøtte børns tryk tilknytning

Forskning i børns tilknytning viser, at børn udviser tilknytningsadfærd over for andre voksne end deres forældre både inden for og uden for familien – herunder også voksne i dagtilbud (Broberg al., 2010). Uanset hvilke voksne det drejer sig om, kræver det dog både tid, engagement og kontinuitet i kontakten med den pågældende pædagogiske personale, for at relationen kan have karakter af tilknytning. Forskningen er enig om, at dagtilbud i dag har en afgørende opgave med hensyn til at understøtte, at børn trykt kan knytte sig til det pædagogiske personale.



Børn bruger sensitive og responsive voksne som ”en sikker base, hvorfra de kan udforske verden, og som et trygt tilflugtssted”. Det skriver Ainsworth & Bowlby (1991, jf. Dalli et al., 2011, s. 70). Honig (2002, jf. Dalli et al., 2011) peger på, at opbygning af trygge tilknytningsrelationer mellem børn og voksne er den vigtigste pædagogiske opgave i dagtilbud – især for børn i 0-2-årsalderen. Raikes (1993, jf. Dalli et al., 2011) kalder endda tilknytning for ”dagtilbuddets læreplan”, mens Stephen et al. (2003, jf. Dalli et al., 2011, s. 82) skriver, at små børn har brug for ”konstant og kærligt selskab, og høj kvalitet i dagtilbud er derfor afhængig af stabile og intime relationer med voksne, som kender hvert barn godt”. Dette understøttes af SFI’s forskningsoversigt *Daginstitutionens betydning for børns udvikling*, hvor Christoffersen, Højen-Sørensen & Laugesen (2014) konkluderer, ”at flere forskere peger på kvaliteten af interaktionen mellem barn og voksen som den mest betydningsfulde enkeltfaktor i daginstitutionen” (s. 118).

Et væsentligt spørgsmål i tilknytningsforskningen i relation til dagtilbud har været, hvorvidt den tid, barnet opholdt sig uden for hjemmet, havde konsekvenser for barnets tilknytning til moderen. Hypotesen var, at børn, der startede tidligt og opholdt sig længe i dagtilbud, ville være i større risiko for at udvikle en utryk tilknytning til moderen. I det tidligere omtalte amerikanske NICHD-SECCYD-studie fandt man ikke umiddelbart nogen direkte sammenhæng mellem omfanget (herunder typen af dagtilbud eller barnets alder ved start i dagtilbud) eller kvaliteten af dagtilbuddet og barnets tilknytning til moderen i alderen 15-36 måneder. Dog øgedes risikoen for utryk tilknytning til moderen, hvis barnet tilbragte meget tid i et lavkvalitetsdagtilbud, inden barnet var fyldt 15 måneder (Melhuish et al., 2015).

I en større gennemgang af 40 studier viste Ahnert, Pinquart & Lamb (2006, jf. Melhuish et al., 2015), at tryk tilknytning forekommer mindre hyppigt i dagtilbud end i hjemmet (hhv. 40 % og 60 %). Studiet viste også, at grupperelateret sensitivitet eller medarbejderens adfærd over for hele børnegruppen havde større betydning for det enkelte barns mulighed for tryk tilknytning i dagtilbud med større børnegrupper. Dette understreger betydningen ikke bare af medarbejderens relationer og interaktioner til det enkelte barn, men også til hele børnegruppen.

Tryk tilknytning opstår i interaktioner med sensitive og responsive voksne

Som det blev pointeret i det forrige kapitel, opbygges relationer af høj kvalitet gennem vedvarende interaktioner af tilsvarende høj kvalitet. Dette er netop konklusionen i Ahnert, Pinquart & Lamb (2006, jf. Dalli et al., 2011), der understreger, at tilknytning opstår gennem regelmæssige interaktioner med sensitive og responsive voksne. Men tilknytning i dagtilbud har en anden karakter end tilknytning i hjemmet, og ifølge Page & Elfer (2013) kan medarbejderens omsorgsadfærd ikke overføres en-til-en til dagtilbud. Fx er det problematisk at tale om kærlighed i dagtilbud. Ifølge Page & Elfer ”elsker” det pædagogiske personale ikke alle de børn, de arbejder med – der kan endda være meget

modsatrettede følelser. Forfatterne introducerer i stedet begrebet professionel kærlighed, som de mener, kan hjælpe med at skille intensiteten i den personlige kærlighed fra den professionelle.

Alligevel konkluderer Dalli et al. (2011), bl.a. på baggrund af Meltzoff, Kuhl, Movellan & Sejnowskis (2009) studier af børns sociale læring og imitation, at det ikke er nok at opholde sig i nærheden af eller vise omsorg for børnene, hvis der ikke er overensstemmelse mellem medarbejderens adfærd og medarbejderens følelsesmæssige tilstand. For selv små børn er bevidste om andres følelsesmæssige tilstand og iagttager opmærksomt og imiterer og fortolker voksnes handlinger. De forstår derfor, om interaktionen er oprigtig fra medarbejderens side eller ej. Trykke relationer kræver derfor voksne, som er nærværende over for og oprigtigt interesserede i det enkelte barn og børnegruppen som helhed og er parate og i stand til at respondere på børnenes interesse og behov. Ifølge Lee (2006, jf. Dalli et al., 2011) kræver det voksne, som er optagede af, hvad barnet retter sin opmærksomhed mod, er i stand til at se tingene fra barnets perspektiv og er følelsesmæssigt involverede i relationen.

Stabilitet i voksen-barn-relationen er vigtigt for en tryk tilknytning

Når det pædagogiske personale organiserer sig, så de samme voksne bliver med de samme børn gennem flere år, så bidrager det positivt til, at børn etablerer en tryk tilknytningsrelation til deres primære voksne i dagtilbuddet. Theilheimer (2006, jf. Dalli et al., 2011) påpeger, at det at have en primærvoksen, det vil sige en voksen, der følger de samme børn over tid, betyder, at det pædagogiske personale i højere grad tilpasser sig børnene i stedet for omvendt. Den voksne kan fx bruge tid på at finde ud af, hvordan et barn kan lide at falde i søvn, foretrækker at spise og reagerer på berøring, lugte og lyde. Theilheimer argumenterer desuden for, at især små børn føler sig mere trygge og forståede og begynder at bruge medarbejderen som en tryk base, når de kender medarbejderen godt. De Schipper, Tavecchio, van Ijzendoorn & Linting (2003, jf. Melhuish et al., 2015) har også vist, at børn trives bedre, når der er stabilitet i gruppen af voksne. Derimod kan en stor udskiftning eller pludselige skift i voksengruppen være ødelæggende for tilknytningsrelationer mellem børn og voksne (Howes & Ritchie, 2002; Raikes, 1993, jf. Dalli et al., 2011). Howes & Hamilton (1992, jf. Dalli et al., 2011) fandt, at med stor udskiftning i personalegruppen var små børn tilbøjelige til at prøve at genskabe den samme kvalitet i relationen med en ny voksen frem for at respondere på den nye voksnes adfærd. Børn, der oplever mange skift med hensyn til primære voksne, oplever mere stress og er mere tilbøjelige til at være mere socialt tilbagetrukne og aggressive end jævnaldrende (Howes & Hamilton, 1993, jf. Dalli et al., 2011). I et nyere studie viste Howes & Ritchie (2002, jf. Dalli et al., 2011), at længerevarende separation fra kendte voksne i dagtilbuddet og gentagen adskillelse og genforening med voksne, der betyder noget, er følelsesmæssigt stressende og kan føre til vedvarende problemer for børn.

Ifølge Albers, Riksen-Walraven & de Weerth (2007) fører stabilitet i voksen-barn-relationen dog ikke nødvendigvis til en øget kvalitet i interaktioner. I en undersøgelse af stabiliteten i kvaliteten i interaktioner mellem 64 helt små børn (på 3-6 måneder) og deres professionelle voksne i de første tre måneder, efter at de var startet i dagtilbud, viste forfatterne, at den gennemsnitlige kvalitet ikke øgedes i løbet af de første tre måneder. Interaktioner mellem børn og voksne blev optaget på video i tre forskellige situationer: 1) under bleskift, 2) når barnet blev lagt til at sove, og når barnet blevet taget op igen, og 3) når barnet fik sutteflaske. Forfatterne mener, at øget kvalitet muligvis først slår igennem på et senere tidspunkt, men mener ikke, det er en sandsynlig forklaring, at kvaliteten ikke kunne blive højere i de observerede interaktioner, da den gennemsnitlige kvalitet kun blev vurderet som moderat med en score på lige over fem på en nitrinsskala.

Omsorg og rutiner skaber og opretholder barnets trygge tilknytning til det pædagogiske personale i dagtilbud

Alle interaktioner, der udspiller sig mellem børn og voksne i dagtilbuddet, har betydning for kvaliteten af de relationer, der udvikles, både for de børn, der er direkte involveret, og for de børn, der iagttager interaktionen på afstand. Flere studier peger på, at især nogle af de situationer, der udspiller sig hver dag i dagtilbuddet, herunder bleskift, omklædning, sove-/hvilesituationer, trøstesituationer m.m., rummer et særligt potentiale for interaktioner præget af intimitet, nærvær og omsorg og dermed for at udvikle relationer præget af tryk tilknytning.

Johansson (2011) giver et eksempel på, hvordan en situation som bleskiftet kan være en særligt gunstig ramme for intime og stimulerende interaktioner mellem børn og voksne:

”Jerry (2 år og 5 måneder) kommer med Ann-Charlotte, pædagogen. Hun holder ham i hånden. De er alene på badeværelset. Han klatrer op ad stigen. Den voksne står tæt ind til stigen. ’Såå ja, hvor går det fint. Hvor fint. Hvor er du dygtig,’ opmuntrer Ann-Charlotte. ’Jaa, dygtig dreng,’ roser hun. ’Jaa,’ istemmer Jerry og ler [...] Ann-Charlotte griner lidt. Hun begynder at tage hans tøj af. ’Orv, du har faktisk to trøjer, nej tre. Det må vi tage af. Hva?’ Hun småsnakker med Jerry, og han imiterer hende og gentager indimellem, hvad hun siger. ’Du bliver jo så varm,’ siger Ann-Charlotte og bøjer sig ind over Jerry. ’Rarm,’ siger Jerry. ’Ja, varm bliver du,’ fortsætter Ann-Charlotte. ’Bi du,’ gentager han. ’Ja, det bliver du,’ bekræfter pædagogen.

Johansson, 2011, s. 135. EVA's oversættelse.

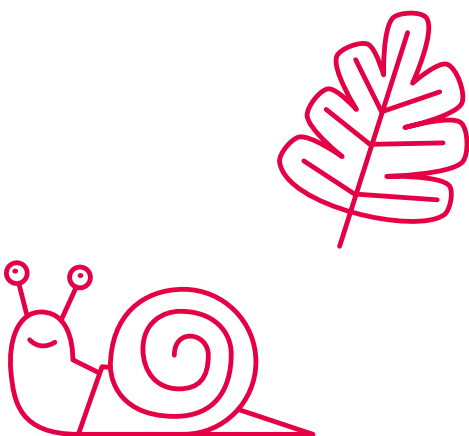
Situationen er præget af varme og nærhed. Pædagogen er fuldt til stede og har fokus rettet mod drengens oplevelser og kommunikation. Også Foss (2009) undersøger omsorg i dagtilbud og betydningen af dette for børn i 0-6-årsalderen. Hun knytter specifikt omsorg til trøstesituationer og viser eksempler på de konsekvenser, det kan have for børn, når de ikke bliver mødt med omsorg og trøst, når de græder eller på anden måde viser tegn på at være i en uheldig tilstand.

Ifølge Foss er det ødelæggende for relationen mellem barnet og det pædagogiske personale, når barnet ikke oplever sensitive og responsive voksne, der reagerer med omsorg i disse situationer. At vise omsorg i sådanne situationer er ifølge Foss en naturlig reaktion, der viser sig i hele kropsholdningen på en måde, der er genkendelig og sanselig for børnene. Det betyder også, som tidligere nævnt, at børn gennemskuer, hvis medarbejderen blot lader som om. Omsorg er også at være fysisk med barnet, fx at tage det på skødet, holde om det, stryge det over hovedet eller give det et kram. Fysisk omsorg er en vigtig del af at skabe tryk tilknytning. Thelen & Smith (1996, jf. Dalli et al., 2011) fremhæver, at pædagogik i forbindelse med 0-2-årige ikke bare er et møde mellem sind, men også mellem kroppe, og Manning-Morton (2006, jf. Dalli et al., 2011) understreger fra et neurovidenskabeligt perspektiv, at ”måden, børn bliver holdt og rørt ved på, internaliseres og bliver en del af barnets selvfølelse”.

Børn giver ikke nødvendigvis udtryk for deres tilknytning verbalt (slet ikke 0-2-årige), men som en pædagog i Dalli et al. (2011) beskriver det, kan tilknytning også udtrykkes på andre måder:

”Så meget omsorg er nonverbal. Tilknytning er ikke nødvendigvis udtrykt gennem sprog. [...] De [børnene] siger ikke ’jeg elsker dig’ – men en baby ruller til den anden side af rummet og kaster hurtigt et blik tilbage på dig. Og i det øjeblik er du fuldstændig forbundet til dem, og de er fuldstændig forbundet til dig.

Dalli et al., 2011, s. 81. EVA's oversættelse.



Pædagoger ser også udfordringer i at etablere tætte relationer til børnene

Når barnet føler en tryk tilknytning til en pædagog i et dagtilbud, kan det betyde både emotionelle og praktiske udfordringer for medarbejderen.

Page & Elfer (2013) peger på, hvor følelsesmæssigt krævende det kan være for det pædagogiske personale at etablere og vedligeholde tætte relationer med alle børnene. I et eksempel fortæller en pædagog om situationer, hvor hun har taget en dreng med til frokost, fordi han blev så ulykkelig, hver gang hun forlod ham. Eller situationer, hvor hun ikke nåede at få sin frokost overheadet, fordi hun var nødt til at tage sig af nogle børn. To pædagoger fortæller også om skyldfølelse, når de fx har været nødt til at melde sig syge fra arbejde. Endelig fandt Page & Elfer masser af eksempler i pædagogernes dagbøger på følelser af vrede, usikkerhed, stress m.m. forårsaget bl.a. af interaktioner med børn. Men der var samtidig en stærk vilje til at holde disse følelser i skak og at være professionel i relationen til børnene.

I Brebner, Hammond, Schaumloffel & Lind (2015) fortæller pædagogerne om stærke følelser forbundet med at knytte tætte bånd til børn, som på et tidspunkt forsvinder ud af deres verden igen. Forfatterne peger på betydningen af at give disse brud opmærksomhed i det pædagogiske arbejde, da de kan have negative konsekvenser for både børn og voksne. Det pædagogiske personale anerkender også, at de etablerer forskellige relationer til forskellige børn, men udtrykker samtidig en overbevisning om, at den forskel ikke må få indflydelse på, hvordan de interagerer med børnene.

Nitecki (2017) peger også på en række udfordringer forbundet med en organisering, hvor børnene bliver sammen med den samme voksne gennem længere tid: Det er ikke altid praktisk, fx hvis der er stor udskiftning i personalegruppen, det kræver, at der er et godt match mellem voksne og børn – ellers kan det give langvarige negative relationer – det kan være svært for både barn og voksen at give slip på relationen, når enten barn eller voksen på et tidspunkt skal videre, og det kræver voksne, der kan arbejde med børn i flere aldre.

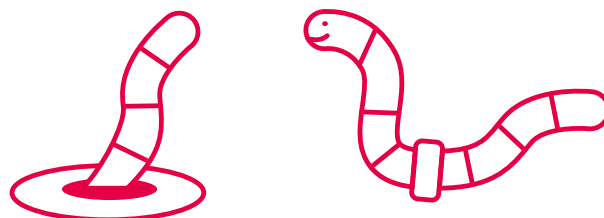
Opsamling

At børn udvikler en tryk tilknytning til deres primære voksne, er afgørende for deres trivsel og udvikling. Forskningen har derfor de seneste ti år været optaget af at undersøge betydningen af børns tilknytning til voksne i dagtilbud. En række studier viser, at børn kan knytte sig til andre voksne end forældre, og derfor er dagtilbuddets mulighed for at understøtte børns tryk tilknytning afgørende.

Tryk tilknytning opstår gennem regelmæssige interaktioner med sensitive og responsive voksne, der viser oprigtig interesse og omsorg for det enkelte barn og for hele børne-

gruppen. Samtidig er tryk tilknytning udgangspunkt for interaktioner af høj kvalitet, der kan bidrage til børns læring og udvikling. Børns tilknytning kan udvikles både i planlagte pædagogiske aktiviteter og i rutinesituationer i løbet af dagen. Brugen af primærvoksne – det vil sige en organisering af det pædagogiske personale, hvor de samme voksne bliver med de samme børn gennem flere år – er ofte gunstig for børns tryk tilknytning i dagtilbud.

En række studier peger også på, at det at skabe tryk tilknytningsrelationer kan være forbundet med både praktiske og emotionelle udfordringer for det pædagogiske personale. Studierne i dette kapitel er dog enige om, at opbygning af tryk tilknytningsrelationer mellem børn og voksne er én af de vigtigste pædagogiske opgaver i dagtilbud.





Interaktioner som redskab til læring og udvikling

Forrige kapitel viste, at tryk tilknytning er grundlæggende og betydningsfuld for børns trivsel, udvikling og læring. Samtidig viste studierne her, at tryk tilknytning udvikles og vedligeholdes gennem vedvarende interaktioner med sensitive og responsive voksne. I dette kapitel ser vi nærmere på interaktioner, der har fokus på *at stimulere børns læring og udvikling*. En vigtig pointe er, at interaktioner ud over at bidrage til at skabe *trygge relationer* også kan stimulere børns læring og udvikling. Dette kan ske både i hverdagens rutinesituationer som under måltidet og i pædagogisk tilrettelagte aktiviteter, når interaktionerne tager udgangspunkt i barnets interesse og inddrager barnets perspektiv.

Børns læring og udvikling skal tage udgangspunkt i børnenes egen interesse

Læring og udvikling i dagtilbud er i høj grad sociale processer, hvor børn lærer og udvikler sig i samspil med andre børn og voksne. Dalli et al. (2011) anvender begrebet inter-

aktiv synkroni (*interactional synchrony*) til at understrege, at børn er aktive sociale deltagere, som bidrager til at etablere og vedligeholde interaktioner. Samtidig peger Dalli et al. på, at voksne har et særligt ansvar for at etablere interaktioner, der stimulerer børns læring og udvikling, med udgangspunkt i barnets interesse og perspektiv. Fx har Tomasello, Carpenter & Liskowski (2007, jf. Dalli et al., 2011) vist, at helt små børn stoppede med at pege, når medarbejderen ikke viste interesse for det, de pegede på. Dette understreger betydningen af det pædagogiske personales engagement og deltagelse. Tomasello et al. anvender begrebet *joint attention*, der kan oversættes til fælles opmærksomhed, om mødet mellem børn og voksne, hvor begge parter bliver optaget af et fælles tredje.

Tilbagevendende og længerevarende interaktioner karakteriseret af fælles opmærksomhed er stimulerende for børns sproglige, sociale og kognitive udvikling. Det gælder især, hvis interaktionen tager udgangspunkt i barnets interesse snarere end i medarbejderens (Dalli et al., 2011). Johansson (2011) giver følgende eksempel på en interaktion, der opstår med udgangspunkt i barnets interesse:

”Anders har taget en stor plastikspand med låg på frem. Han forsøger forgæves at tage låget af. Pædagogen, som sidder ved siden af, hjælper ham. Hun spørger, hvad der er i spanden. ’Der er ler,’ konstaterer Anders. Han mærker på leret og siger: ’Det er hårdt.’ [...] Pædagogen spørger Anders: ’Hvad tror du, der sker, hvis vi hælder vand på?’ Det ved Anders ikke. Pædagogen rejser sig og henter en kop med vand. Sammen hælder de vand på leret. Pædagogen viser med både tonefald og holdning, at hun er interesseret i det ler, som drengen har fundet frem, og at hun er nysgerrig efter, hvad man kan gøre med det [...] En anden dreng, Felix, er blevet interesseret i, hvad der sker. Han finder endnu en spand med ler. Pædagogen spørger med et tonefald, som om hun er vældigt nysgerrig, om de skal se, hvad der er i spanden. Børnene fortsætter ivrigt med at undersøge leret i begge spande.

Johansson, 2011, s. 98-99. EVA's oversættelse.

Gennem sin entusiasme og sine spørgsmål inspirerer pædagogen barnet til på en legende måde at undersøge leret i spanden.

For at kunne reagere på og følge barnets nysgerrighed er det ifølge Johansson vigtigt ikke på forhånd at lægge sig fast på snævre mål for en bestemt aktivitet. Johansson giver et eksempel, hvor det pædagogiske personales intention med en aktivitet slet ikke stemte overens med børnenes:

”En dag skal bøgerne afleveres på biblioteket [...] Vejen til biblioteket går gennem et skovområde, hvor skovbunden er fyldt med anemoner. Der bliver fældet træer i nærheden. Det har lige regnet, og der er mange regnorme på vejen. Turen gennemføres uden at vige fra stien, stoppe op eller iagttage eller på anden vis

vise opmærksomhed over for det, som sker uden for stien. Dette, på trods af at flere børn viser interesse for både regnorme og skovfældning. Pædagogen fortæller børnene, at de skal ’gå ordentligt’ og ikke stoppe op. Henne ved biblioteket går pædagogen alene ind og afleverer bøgerne, mens børnene venter udenfor.

Johansson, 2011, s. 106-107. EVA's oversættelse.

I eksemplet er børnene optagede af det, de oplever i skoven, men i stedet for at stoppe op og dele børnenes opmærksomhed skynder pædagogerne på børnene for at nå at aflevere bøger. Dette er et eksempel på, hvordan et snævert mål med en aktivitet kan forhindre børns spontane læring.

Det er dog ikke al forskning, der understøtter, at børn er mere optagede af en aktivitet, når aktiviteten tager udgangspunkt i børnenes interesse. De Bilde, Boonen, Speybroeck, De Fraine, Van Damme & Goos (2015) fandt i deres studie ikke, at børn var mere engagerede i aktiviteter, når aktiviteterne tog udgangspunkt i børnenes interesse. Forfatterne foreslår, at andre faktorer også kan spille ind i forhold til børns engagement, fx hvor ny en aktivitet er for børnene, hvordan den bliver introduceret, og hvilke alternativer der er til den. Derudover påpeger forfatterne, at det er et vilkår for pædagogerne at skulle stimulere mange børn på én gang, og at mange aktiviteter derfor vil tage udgangspunkt i en generel interesse, som ikke nødvendigvis rammer det enkelte barns interesse.

Systematisk fælles refleksion kan styrke barnets kognitive kompetencer

Brug af vedvarende fælles tænkning mellem børn og voksne i dagtilbud kan stimulere børns udvikling. Det viser et studie af Sylva et al. (2007). Her peger forfatterne på det, de kalder ”Sustained Shared Thinking” – på dansk ”vedvarende fælles tænkning” – som en afgørende faktor i interaktioner, der har fokus på at stimulere børns læring og udvikling. Forfatterne understreger betydningen af, at børn og voksne regelmæssigt fordyber sig i aktiviteter, der involverer problemløsning, gennem fælles udforskning, refleksion og diskussion. Regelmæssige og længerevarende interaktioner, der involverer vedvarende fælles tænkning, er kognitivt stimulerende og udvikler barnets evne til abstrakt tænkning og kritisk refleksion. En væsentlig forudsætning for vedvarende fælles tænkning er en voksen, der er nærværende og fordybet i interaktionen sammen med barnet. En anden vigtig forudsætning er, at medarbejderen er oprigtigt interesseret og stiller åbne spørgsmål, og at barnet oplever at deltage i interaktionen på lige fod med medarbejderen. Et eksempel på vedvarende fælles tænkning kan fx være i en samtale om en idé, barnet har fået, hvor barnet sammen med medarbejderen tænker over og taler om, hvordan verden/tingene ville se ud, hvis barnets idé blev til virkelighed (García-Carrión & Villardón-Gallego, 2016).

Gjems (2011) peger ligeledes på, at pædagogisk personale i dagtilbud skal stille åbne spørgsmål og udfordre børnene kognitivt, bl.a. ved at samtale om abstrakte ting og fænomener. Ifølge Gjems er hverdagssamtaler mellem voksne og børn i dagtilbud imidlertid ofte præget af spørgsmål, der kan besvares enkelt med et ja eller nej, og det pædagogiske personale stiller ikke mange spørgsmål, der udfordrer børnenes mentale processer. Børnene udfordres heller ikke i tilstrækkelig grad til at formulere sig i lange sætninger, udtrykke tanker og meninger eller tale om følelser. Gjems konkluderer, at det er vigtigt, at det pædagogiske personale har viden om, hvordan man kan invitere børn til sproglig aktivitet.

Purdon (2016) undersøgte, hvordan det pædagogiske personale kunne implementere vedvarende fælles tænkning i praksis, og hvilke fordele og udfordringer de oplevede i forlængelse af dette. Pædagogerne i studiet oplevede, at jo mere engagerede de var i vedvarende fælles tænkning, jo roligere og mindre hektiske blev både børn og voksne. Desuden oplevede de, at en dybere forståelse for barnet førte til et mere motiveret kollegialt team, højere engagement blandt det pædagogiske personale og personalestabilitet i dagtilbuddet.

Der kan dog også være udfordringer forbundet med at etablere vedvarende fælles tænkning i interaktioner i dagtilbud. I Egan (2009) blev en gruppe af pædagogstuderende bedt om i et praktikforløb at etablere situationer, der kunne karakteriseres som vedvarende fælles tænkning. I deres dagbøger pegede de studerende på følgende udfordringer forbundet med at etablere denne type situationer:

- Børn er ikke altid parate til eller har ikke altid lyst til at tale med voksne. Dette kan især være tilfældet, hvis børnene ikke er vant til medarbejderen eller den form for fordybelse, som vedvarende fælles tænkning kræver.
- Det er svært at finde tid til fordybelse med et enkelt barn eller en mindre gruppe, når både børn, kolleger og ledelse forventer, at det pædagogiske personale skal være til rådighed for resten af børnegruppen og til løsning af andre opgaver.
- Der sker meget andet, der fanger børnenes interesse, og det kan være svært at fastholde børnenes opmærksomhed eller fordybelse i en aktivitet, når der sker en masse andet rundt om dem. Flere af de pædagogstuderende følte ligefrem, at de forstyrrede børnenes spontane og naturligt forekommende oplevelser og læring ved at fastholde dem i en bestemt aktivitet.
- Det er svært ikke at blive for styrende i samtalen, ikke at tale for meget, at stille åbne spørgsmål og at lade børnene have lige så meget indflydelse på samtalen som det pædagogiske personale.

Børn kan lære af voksne og andre børn ved måltidet og i andre rutinesituationer

Børn lærer hele tiden ved at iagttage og imitere både voksne og andre børn. Dette gælder også de værdier og interaktionsformer, som kommer til udtryk gennem handlinger, der gentages hver dag i rutinesituationer som fx måltidet. Med reference til Bateson (1978) taler Bae (2009) om medlæring, det vil sige den læring, som er indlejret i og finder sted samtidig med interaktioner mellem børn og voksne og børn imellem. Det er en vigtig pointe, at denne form for læring finder sted hele tiden og i alle interaktioner – også for de børn, der kun deltager på sidelinjen. I artiklen tager Bae udgangspunkt i de samspil, der finder sted omkring måltidet.

I et eksempel fra en måltidssituation i Bae (ibid.) begynder et barn ivrigt at fortælle om, at der er jern i osten. Pædagogen viser interesse og giver rum til, at pigen kan komme med sin viden, samtidig med at pædagogen selv bidrager med sin viden om produktion af ost. På den måde bliver pigen en aktiv deltager i et samspil. Ud over at lære om produktionen af ost lærer både pigen og de andre børn, at hun har kundskab, som hun kan dele med det pædagogiske personale, og at både børn og voksne lytter til det, hun har at sige. Hvis sådanne former for dialogisk samspil gentager sig, lærer både pigen og de andre børn ved bordet også at deltage i samtaler, fx at tage initiativ, lytte og vente på tur.

Bae (2009) medgiver, at måltidet i dagtilbud kan være kaotisk, og at det kan være krævende at være nærværende og fleksibel sammen med børnegruppen. Men Bae advarer mod at strukturere måltidet med mange regler, fordi hun fastslår, at vigtige medlæringsmuligheder med hensyn til individualitet og fællesskab hermed vil forsvinde fra dagtilbuddet.

Også andre daglige rutiner rummer mulighed for stimulerende interaktioner mellem voksne og børn. Som vi så i det foregående kapitel, rummer situationer som bleskift, omklædning og sove-/hvilesituationer et særligt potentiale for intimitet, nærvær og omsorg. Disse situationer rummer samtidig potentiale til at stimulere børns læring og udvikling. Det sker især, hvis det pædagogiske personale i situationerne giver rum til børnenes bidrag og interesse.

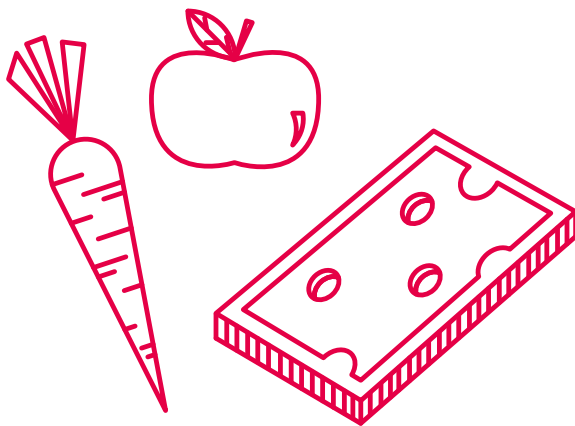
Omsorgs- og rutinesituationer kan også opleves som rent praktiske forløb og blot blive betragtet som en overgang mellem aktiviteter. Det sker fx, hvis børnenes omklædning i garderoben blot bliver en overgang mellem deres leg og aktivitet inde og ude frem for at blive prioriteret som en situation med potentiale for nærvær, omsorg, læring og udvikling. Hvis medarbejderen blot vil have situationen overstået, vil kommunikationen typisk være i form af korte instruktioner som fx ”gå hen og tag dit tøj på” eller ”sæt dig ned, når du skal binde dine snørebånd”. Samtidig får børnene skiftet bleer og får tøj på på en mere mekanisk og effektiv måde (Johansson, 2011). Hermed forsvinder medlæringsmuligheder med hensyn til omsorg, nærvær, tålmodighed m.m.

Opsamling

Børns læring og udvikling skal tage udgangspunkt i børnenes egen interesse. De fleste studier peger på, at børns egen interesse er den bedste katalysator for læring og udvikling, og at medarbejderen derfor bedst kan stimulere børnenes læring og udvikling ved at tage udgangspunkt i det, der interesserer dem. Fælles for studierne er, at de viser, hvordan små oplevelser i hverdagen kan stimulere børns opmærksomhed og læring, hvis pædagoger griber børnenes interesser i situationen. Enkelte andre forskere mener dog, at børns egen interesse ikke er afgørende for udbyttet af læringen, hvis pædagogen fx introducerer en aktivitet på en måde, så børnenes opmærksomhed fanges.

Flere studier peger på, at regelmæssige og længerevarende interaktioner, der involverer vedvarende fælles tænkning, er kognitivt stimulerende for barnet. Dette kræver en voksen, der er nærværende og fordybet i interaktionen sammen med barnet og stiller åbne spørgsmål. Samtidig er det en løbende udfordring for det pædagogiske personale at finde tid til fordybelse og ikke blive for styrende i samtalen.

Rutinesituationer som måltider rummer ifølge flere studier et stort potentiale for læring og udvikling, fordi børn fx i måltidet kan opleve, hvordan man kan deltage i og bidrage til en samtale med både voksne og andre børn. Begrebet medlæring peger på, at læring finder sted hele tiden og i alle interaktioner i hverdagen. Ligesom måltidet kan andre rutiner, som fx at få overtøj af og på, åbne for læringssituationer, hvis pædagogerne ikke kun er fokuserede på resultatet, men giver sig tid til at være nærværende over for børnene i situationen.



Effektiv kommunikation mellem voksne og børn i alle aldre i dagtilbud

De foregående kapitler har vist, hvordan voksne kan opbygge relationer og stimulere børn gennem interaktioner, der også åbner for børnenes bidrag. Både relationer og interaktioner fordrer kommunikation mellem barnet og medarbejderen. Hvordan kommunikerer voksne med dagtilbuddets børn, og hvordan henvender børnene sig til det pædagogiske personale, hvis de ikke taler til dem? En række studier belyser de forskellige kommunikationsformer, der eksisterer i dagtilbud, og belyser, hvilken betydning børnenes mulighed for at kommunikere med det pædagogiske personale har for interaktioner og relationer i dagtilbuddet.

Voksne kombinerer verbal og nonverbal kommunikation i kontakten med børn

Både verbal og nonverbal kommunikation er vigtige interaktionsformer mellem børn og voksne i dagtilbud. White, Peter & Redder (2015) undersøgte dialoger mellem voksne og børn under 2 år i dagtilbud af høj kvalitet i New Zealand og fandt, at voksne hyppigst benyttede sig af en kombination af verbale og nonverbale udtryksformer, når de tog initiativ til dialog med børn. De mest hyppige former for nonverbale udtryk, som det pædagogiske personale benyttede, var at tilbyde børn objekter – fx legetøj – og berøring.



Her fortæller en pædagog, hvordan hun fangede et barns opmærksomhed ved at slå to klodser sammen og læne sig forover og smile:

”Jeg startede med at invitere hende [ved at slå klodserne sammen, læne mig forover og smile] og fortsatte [ved at række klodserne frem mod barnet] [...]. Hun tager klodserne, jeg elsker, at det er så enkelt.

White et al., 2015, s. 167. EVA's oversættelse.

Eksemplet viser en effektiv nonverbal kommunikation mellem medarbejderen og barnet, hvor også mimik indgår som en del af kommunikationen. Studiet viste, at gestik og mimik var de mest benyttede nonverbale kommunikationsformer fra det pædagogiske personale. Studiet viste også, at børn var mest tilbøjelige til at besvare det pædagogiske personales initiativ til dialog, når det pædagogiske personale benyttede sig af en kombination af verbale og nonverbale udtryk. Børn var mindst tilbøjelige til at indgå i dialog med voksne, der udelukkende benyttede sig af verbale udtryksformer.

Omvendt var børns initiativ oftest verbalt i form af lyde – andet end gråd og latter – og dernæst en kombination af verbale og nonverbale udtryk. De mest hyppige nonverbale udtryksformer var at vifte med arme og ben, at tilbyde et objekt eller at berøre en anden. Et eksempel på børns nonverbale udtryksformer er en observation i studiet, hvor et barn kigger på sin primære pædagog og laver dybe, gurgende lyde, samtidig med at barnet vifter med arme og ben. Den voksne responderer ved at røre ved barnet og lave lignende dybe lyde. White et al. konkluderer på baggrund af deres observationer, at børn er lige så ivrige efter at kommunikere med voksne som omvendt, og at de benytter sig af alle de udtryksformer, de har til rådighed, for både at tage initiativ til og at besvare det pædagogiske personales initiativ til kommunikation. Lige så væsentligt konkluderer de, at den rent verbale kommunikationsform var den, der var mindst stimulerende for dialogen, og at dialog med børn derfor handler om andet og mere end ord. Dette gælder især spædbørn, men også ældre børn.

Interaktioner af høj kvalitet understøtter børns forskellige udtryksformer

Børn kan kommunikere deres behov og ønsker på mange andre måder end sprogligt. Ifølge Rockel (2010, jf. Dalli et al., 2011) bruger små børn alle tilgængelige ressourcer til at kommunikere, inklusive nuancer i lyde som volumen og toneart og hele kroppen fra subtile bevægelser til dramatisk fægten med arme og ben. At være responsiv over for helt små børn handler derfor om at lytte til og forstå disse signaler. Men det er ikke altid let at forstå helt små børns signaler. Fx viser Nyland (2004, jf. Dalli et al., 2011), at australske pædagoger sjældent genkendte helt små børns forsøg på kommunikation og som en konsekvens heraf undervurderede børnenes forståelse og potentiale for læring. Ligesådan fandt White (2009), at pædagoger i newzealandske vuggestuer tildelte verbal kommunikation en særlig position sammenlignet med kropslige bevægelser og fagter.

Men nonverbal kommunikation er afgørende for interaktionen mellem børn og voksne i dagtilbud. I en forskningskortlægning fra García-Carrión & Villardón-Gallego (2016) opsummerer forfatterne på tværs af 11 udvalgte studier følgende karakteristika ved kommunikative interaktioner af høj kvalitet mellem børn og voksne i dagtilbud:

- Interaktionerne er sensitive over for og understøtter både børns og voksnes forskellige udtryksformer.
- Interaktionerne kombinerer verbal og nonverbal kommunikation, hvor fagter understøtter sproglige meningsudvekslinger, og hvor børn bruger deres kroppe til at tage initiativ til og besvare interaktioner med voksne.
- Interaktionerne involverer fælles vedvarende tænkning (sustained shared thinking) og åbne spørgsmål for at udvikle barnets tænkning og refleksion.
- De voksne observerer børnene og registrerer tegn på sprog (language cues), som de kan anvende i deres kommunikation med barnet.
- De voksne giver plads til, at børnene kan dele ideer og oplevelser.
- De voksne understøtter børns deltagelse og involverer og fastholder børn i længerevarende samtaler ved fx at stille åbne spørgsmål, holde pauser, der signalerer en forventning om, at barnet har mere at fortælle, holde et langsomt tempo i dialogen og komme med kommentarer, der understøtter, at samtalen kan fortsætte (García-Carrión & Villardón-Gallego, 2016, s. 66).

Opsamling

Både verbal og nonverbal kommunikation er vigtige interaktionsformer mellem børn og voksne i dagtilbud. Eksempler på udbredt nonverbal kommunikation mellem børn og voksne er berøring, mimik, fagter og at række hinanden genstande. Nogle studier konkluderer dog, at det pædagogiske personale ofte prioriterer verbal kommunikation fra børn højere end nonverbal. Samtidig understreger studierne vigtigheden af, at voksne er opmærksomme på børns nonverbale kommunikation og tidlige tegn på sprog. Det er derfor vigtigt, at det pædagogiske personale bliver klædt på til at forstå og engagere sig i børns forskellige former for kommunikation. Studierne er enige om, at voksne bør kombinere verbal kommunikation med nonverbal kommunikation i interaktioner med børn i alle aldre.

Interaktioner med fokus på børns deltagelse og medbestemmelse

Interaktioner blev tidligere beskrevet som noget, der havde fokus på at *stimulere børns læring og udvikling* og på den form for læring, der er indlejret i og finder sted samtidig med interaktioner mellem børn og voksne og mellem børn og børn, og som Bae (2009) beskrev som medlæring. I dette kapitel skal vi kigge nærmere på interaktioner, der har fokus på børns deltagelse og medbestemmelse, og som i sig selv understøtter medlæring af disse demokratiske værdier. I en nordisk dagtilbudstradition er værdier om deltagelse og medbestemmelse en vigtig og integreret del af det pædagogiske arbejde (Ringsmose & Kragh-Müller, 2017). I *Master for en styrket pædagogisk læreplan* (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016) står der, at ”dannelse, ligestilling og demokrati må medtænkes i det konkrete hverdagsliv i dagtilbuddet, således at børnene oplever at medvirke i og have indflydelse på udformning af dagligdagen og aktiviteterne uanset baggrund, køn, alder og kultur”. I dette kapitel kigger vi nærmere på den forskning om relationer og interaktioner, der har fokus på deltagelse og medbestemmelse. Til sidst vil kapitlet introducere en række analytiske definitioner af de forskellige mulige interaktioner mellem voksne og børn i dagtilbud.



Plads til medbestemmelse fremmer børns deltagelse i pædagogiske aktiviteter

Zachrisen (2016) har fokus på betydningen af det pædagogiske personales interaktioner med hele børnegruppen for børnenes muligheder for at lære om deltagelse og medbestemmelse. Mens en-til-en-interaktioner mellem børn og voksne ifølge Zachrisen især giver mulighed for, at det enkelte barn kan udvikle en tryk relation til medarbejderen, understøtter interaktioner i børnegruppen i højere grad børnenes muligheder for at opleve sig selv som en del af et fællesskab og lære om deltagelse og medbestemmelse i dette.

I sit studie af børnehavebørns deltagelsesmuligheder i pædagogisk tilrettelagte aktiviteter giver Svinth (2014) et eksempel på, hvordan børns medbestemmelse og indflydelse på aktiviteten er med til at stimulere børnenes interesse og øge deres engagement. Svinth nævner som eksempler på pædagogisk tilrettelagte aktiviteter bl.a. samlinger og værksteder, hvor der males, klippes og klister, spilles musik eller bages boller. I eksemplet nedenfor har pædagogen, Kirsten, samlet en gruppe børn for at bage brød:

”Kirsten giver hvert barn en klump dej, de selv kan ælte og forme et brød af. ’I kan lave brødet, lige som I vil have det’, instruerer hun. Der er en livlig atmosfære, og børnene iagttager hinanden, mens de ælter. Efter at have æltet i et minuts tid er der en pige, der siger Kirsten, jeg vil lave en gris med et tæppe. ’Okay’, svarer Kirsten. To andre børn siger ’det vil jeg også’. [...] En dreng siger ’Jeg vil lave en gulerod’. Et andet barn siger ’Det vil jeg også’. Børnene bliver ved med at ælte, imitere hinanden og finde på nye ideer.

Svinth, 2014, s. 156-157.

I eksemplet opfordrer medarbejderen børnene til selv at finde ud af, hvilken form deres brød skal have. Hun åbner dermed for samarbejde og validerer med sin responsivitet børnenes eksperimenter og ideer. Børnene inspirerer hinanden og er engagerede i den fælles aktivitet. Ifølge Svinth hænger medbestemmelse og engagement sammen, og når børn kommer til orde, øges engagementet i den pædagogisk tilrettelagte aktivitet.

Svinth bygger sin undersøgelse på 24 videoobservationer af voksen-børn-samspil i forbindelse med pædagogisk tilrettelagte aktiviteter og konkluderer, at det ofte er det pædagogiske personales perspektiv, der dominerer denne type aktiviteter. Dette er fx tilfældet, når pædagogerne har fokus på at organisere, lede og kontrollere en aktivitet på særlige måder. Medbestemmelse er noget, børnene forhandler sig til, og ikke noget, pædagogerne inviterer dem til. Derimod er formaninger som fx ”du må vente”, ”nej, lyserød er ikke en efterårsfarve” eller ”du skal sidde stille” hyppigt forekommende. I disse situationer er barnets mulighed for at udtrykke sig fx begrænset til at besvare pædagogens spørgsmål.

Pædagogen kan kontrollere eller åbne en aktivitets ramme og indhold

For at forstå, hvordan pædagogiske aktiviteter organiseres og kontrolleres af det pædagogiske personale, anvender Emilson (2008) Bernsteins begreber klassifikation og indramning (Bernstein, 2000, jf. Emilson, 2008). Klassifikation refererer til indholdet i aktiviteten, mens indramning refererer til organiseringen af aktiviteten. En høj grad af klassifikation og indramning betyder en høj grad af voksenstyring med hensyn til aktivitetens indhold og organisering. Ifølge Emilson begrænser en sådan form for voksenstyring børns muligheder for at deltage på egne vilkår. Derimod øges børns deltagelse, når medarbejderens kontrol over indhold og organisering er svag, og når det pædagogiske personale er sensitive over for og tager udgangspunkt i barnets perspektiv og interesse. Emilson peger på tre vigtige aspekter i den måde, medarbejderen interagerer med børnene på, som understøtter børns deltagelse og medbestemmelse:

- Inddragelse af børnenes perspektiv
- Emotionelt nærvær
- En legende tilgang (*playfulness*).

Inddragelse af børneperspektivet betyder, at det pædagogiske personale viser respekt for og nysgerrighed over for barnets egen måde at forstå og erfare verden på. Emotionelt nærvær refererer til det pædagogiske personales sensitivitet og lydhørhed over for barnets behov og forsøg på kommunikation samt vilje til at reagere på en passende måde. Fx at når et barn griner, griner medarbejderen med, og når barnet bliver ked af det, bliver medarbejderens stemme blød og trøstende. En legende tilgang betyder, at interaktioner mellem børn og voksne fremstår som glædesfyldte, at de har det sjovt sammen, og at der forekommer meget morskab og latter.

Medbestemmelse inspirerer børn til indbyrdes samspil

Også børnenes indbyrdes samspil er betinget af det pædagogiske personales responsivitet over for det enkelte barn. I Baldanza (2013) var børns positive samspil, herunder initiativ til leg, deling af information og argumentation for egne synspunkter blandt jævnaldrende, positivt betinget af interaktioner med voksne, der var kognitivt stimulerende, sprogligt udviklende og åbne i deres rammesætning ved fx at vise interesse for børnenes synspunkter frem for at fiske efter bestemte svar på lukkede spørgsmål. Derimod var en stærk voksenstyring af de pædagogiske aktiviteter negativt korreleret med børns indbyrdes samspil.

I det føromtalt studie af børnehavebørns deltagelsesmuligheder fandt Svinth (2014), at børn i pædagogisk tilrettelagte aktiviteter ofte arbejdede individuelt og henvendte sig til voksne frem for til andre børn, når de havde brug for hjælp. De voksne lagde sjældent op til, at børnene samarbejdede og trak på hinandens viden og færdigheder. Når børnene samarbejdede, fx ved at hjælpe hinanden, skete

det ofte spontant og på børnenes initiativ. De voksne billige dog ikke altid dette samarbejde, men opfattede det som forstyrrende, som eksemplet nedenfor viser:

”Seks børn og en pædagog er i gang med en skriveaktivitet. Børnene inviteres efter tur til dialog med pædagogen, som skriver børnenes historier fra gårsdagens skovtur på A4-papir. Derefter skal børnene ’genskrive’ historien længere nede på siden. De øvrige børn er instrueret i at forholde sig i ro. Mens pædagogen er i dialog med to drenge, venter Uzma og Henriette, begge 5 år, på, at det bliver deres tur. ’Det er mig her’, siger Uzma og kører sin finger fra højre til venstre på papirets bagside. ’Du skal skrive her, Uzma,’ siger Henriette og vender papiret. Henriette kører sin pegefinger hen over papiret fra venstre til højre på samme sted, som pædagogen netop har skrevet på drengenes papir. Pædagogen siger: ’Skal vi prøve at høre drengenes historie? Prøv nu at vente lidt.’ Begge piger sidder stille og kigger. De snakker ikke mere sammen.

Svinth, 2014, s. 136-137.

Når medarbejderen som i denne situation begrænser børnenes samarbejde og fælles læring, går børnene glip af vigtige erfaringer med at være en ressource, som de andre børn kan trække på, og med, at hvert enkelt barn har noget at byde ind med. I stedet vænnes børnene til, at voksne er de primære og måske eneste ressourcer til at lære og få hjælp af – hvilket også øger presset på det pædagogiske personale. Når det pædagogiske personale ikke tilrettelægger muligheder for samarbejde i pædagogiske aktiviteter, bliver børnenes erfaringer med fællesskabet begrænsede. Ifølge Svinth går det især ud over de socialt udsatte børn, når medbestemmelse og samarbejde ikke prioriteres af det pædagogiske personale, men først og fremmest overlades til børnenes eget initiativ og evne til at forhandle indflydelse.

Også Johansson (2011) peger på, at hvis det pædagogiske personale ikke sætter rammer for, at børnene kan samarbejde, får hvert barn meget forskellige erfaringer med medbestemmelse, både når det gælder aktivt at tage initiativ til samarbejde, og når det gælder at blive inviteret til samarbejde med andre børn. Især de yngste børn i børnegruppen, børn med etnisk og kulturel minoritetsbaggrund og børn med begrænsede danskundskaber og institutionserfaringer er fraværende i de fællesskabende samspil, når de ikke prioriteres i de pædagogiske aktiviteter. Et flamsk studie (de Bilde et al., 2015) viste, at mere tid til aktiviteter efter eget valg hang positivt sammen med selvstændig deltagelse for børn med gennemsnitlige matematiske og sproglige forudsætninger eller derover, men ikke for børn med dårligere forudsætninger. Dette tyder på, at ikke alle børn har samme forudsætninger for at deltage i frie aktiviteter, men at børn i udsatte positioner kan have brug for målrettet støtte til dette.

Pædagogiske læringsmiljøer kan understøtte børns deltagelse og medbestemmelse

Pædagogiske læringsmiljøer kan ifølge Johansson (2011) understøtte børns deltagelse og medbestemmelse, hvis det pædagogiske personale lykkes med at etablere det, hun definerer som en *samspillende pædagogisk atmosfære*. Den samspillende atmosfære står i kontrast til den *kontrollerende atmosfære* og er kendetegnet ved tre vigtige elementer, hvis indhold er genkendeligt fra studierne af både Emilson (2008) og Svinth (2014): *lydhørhed* over for barnet, *nærvær* i barnets livsverden og *afslappethed* med hensyn til overtrædelse af grænser. Her er tale om en analytisk og normativ skelnen, og ifølge Johansson kan et læringsmiljø sjældent karakteriseres som enten-eller, men vil ofte indeholde elementer af begge og veksle mellem disse flere gange i løbet af en dag.

Lydhørhed over for barnets initiativ og hensigter betyder, at pædagogerne er mentalt og emotionelt åbne over for barnets intentioner, oplevelser og behov. I Johanssons studie fortæller pædagogerne følgende om at forstå børnenes perspektiv:

”At man måske ikke altid kommer dem i forkøbet, men forsøger at lytte. At man prøver at tie og se, hvad de så vil gøre. Når de fx rejser sig fra samling, gør de det måske ikke bare, fordi de vil forlade samlingen, fordi de keder sig. Men måske har de en mening med at gøre det. Og når man afventer, ser man faktisk [...], at de ofte har en lille plan, når de rejser sig.

Johansson, 2008, s. 29. EVA's oversættelse.

Som citatet også viser, er grænserne i den samspillende atmosfære vide for barnet. I stedet for at fokusere på at håndhæve grænserne, når barnet overskrider dem, er det pædagogiske personale optagede af at forstå barnets hensigter og støtte det i at afprøve forskellige ting. Som i eksemplet nedenfor, hvor det pædagogiske personale følger børnenes initiativ og giver dem plads til at lege med deres beskidte gummistøvler indenfor:

”Efter luren leger Eva (2 år og 8 måneder), Magnus (3 år) og Sofia (2 år og 6 måneder). Pigerne tørrer bordet af og begynder også at aftørre møblerne i garderoben. Så udvikler de legen, går ud i garderoben og begynder at tørre børnenes støvler af. Det har regnet, og støvlerne er sandede. Pædagogen foreslår, at de lægger støvlerne i ’vaskemaskinen’, et tomt rum mellem køleskabet og en væg. Børnene er entusiastiske og koncentrerede. De vasker og bærer alle støvlerne ind i køkkenet og lægger dem i ’vaskemaskinen’. Legen varer i 35 minutter, og en gang imellem nærer medarbejderen legen ved at iagttage, spørge og støtte børnene i legen. Da forældrene senere kommer for at hente deres børn, leder de efter støvlerne og får at vide, at de kan hente dem i ’vaskemaskinen’.

Johansson, 2008, s. 31. EVA's oversættelse.

I modsætning hertil håndhæver det pædagogiske personale i en kontrollerende atmosfære grænserne ud fra et voksenperspektiv, som ofte er begrænsende for børnenes udfoldelse og udforskning. Interaktioner er præget af irettesættelser og negative kommentarer. De er også præget af en magtkamp om kontrol, og det pædagogiske personale udtrykker irritation og opgivelse, særligt med hensyn til børn, som afviger fra den forventede adfærd.

Rumlige interaktionsmønstre er karakteriseret af responsive voksne og deltagende børn

Ifølge et studie af Bae (2012) kan man skelne mellem forskellige kvalitative aspekter i interaktioner mellem børn og voksne i dagtilbud, alt efter om de understøtter hhv. hæmmer børns deltagelse og medbestemmelse. På baggrund af omfattende etnografiske observationer og videooptagelser i et norsk dagtilbud introducerer hun kategorierne *trange* og *rumlige* interaktionsmønstre som normative kategorier, der skelner mellem disse aspekter. Ligesom i Emilson (2008) er der tale om analytiske kategorier, der kan bruges til at definere og forstå forskellige situationer, hvor børn og voksne interagerer.

Rumlige interaktionsmønstre er karakteriseret ved livlighed, åbenhed, bevægelse og frihed til at udtrykke sig for både børn og voksne.

De voksne er nærværende og opmærksomme på, hvad børnene er optagede af. De er sensitive over for børnenes forskellige kommunikationsformer, både verbale og nonverbale, og de registrerer børnenes stemmeleje, ansigtsudtryk og kropsholdning i et forsøg på at vurdere og indstille sig på børnenes emotionelle tilstand. De tolererer børns fejl og stiller generelt få spørgsmål og altid i en åben, undrende tone, der indikerer, at de ikke søger et bestemt svar. Som sådan kommunikerer det pædagogiske personale også, at det er o.k. at stille spørgsmål, når man er i tvivl, og dette bidrager til en dialogisk atmosfære præget af nysgerrighed, hvor det er o.k. at dele sin tvivl.

Børnene tager tydeligt initiativ og bidrager til dialogen med spørgsmål i stedet for bare at svare på det pædagogiske personales spørgsmål. Både børn og voksne viser tegn på humor og en legende tilgang.

Trange interaktionsmønstre er defineret ved mindre humor og leg mellem voksne og børn og ved, at de deler mindre viden og færre følelser med hinanden.

De voksne er ikke så opmærksomme på, hvad børnene er optagede af. De bruger ikke intonation, stemmeleje eller andre metakommunikative signaler i deres kommunikation, og de besvarer først og fremmest børnenes verbale kommunikation. De er mindre sensitive over for børnenes følelsesmæssige tilstand. De er først og fremmest optagede af at forfølge deres egen agenda som at stille spørgsmål og holde ro og orden omkring måltidet eller i de pædagogisk tilrettelagte aktiviteter. Derfor er de knap så opmærksomme

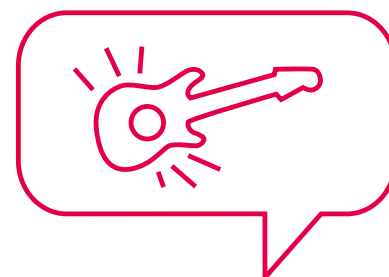
på, hvor børnene har deres fokus. De vil typisk stille flere og mere lukkede spørgsmål, hvor de allerede kender svaret på forhånd, og beskeder bliver givet kortfattet.

Børnene bruger mere energi på at forsøge at komme med tilfredsstillende svar og stiller til gengæld selv færre spørgsmål. Det ender ofte med, at barnet trækker sig fra interaktionen ved fx at kigge ned eller væk med et irriteret eller flovt udtryk.

Opsamling

Interaktioner kan understøtte børns deltagelse og medbestemmelse i dagtilbud, når det pædagogiske personale inviterer børnene til medbestemmelse og åbner op for børnenes indflydelse. Medbestemmelse og indflydelse er i sig selv med til at stimulere børnenes interesse og øge deres engagement og indbyrdes samspil. Flere studier peger på, at børns deltagelse øges, når det pædagogiske personales kontrol over indhold og organisering i aktiviteten er svag, og når det pædagogiske personale inddrager børnenes perspektiv.

Derfor er det afgørende, at det pædagogiske personale giver plads til og understøtter alle børns muligheder for at bidrage aktivt med ideer, forslag, viden og kunnen. Flere studier peger på, at hvis ikke det pædagogiske personale påtager sig dette ansvar, vil det først og fremmest være sprogligt stærke børn og børn, der evner at forhandle, der kommer til orde og får indflydelse i dagtilbuddet. Interaktioner og læringsmiljøer, hvor det pædagogiske personale er åbne for og aktivt understøtter børns deltagelse og medbestemmelse, kan defineres som samspillende atmosfærer eller rumlige interaktionsmønstre, mens interaktioner eller læringsmiljøer, hvor det pædagogiske personales kontrol er stærk, og interessen for børnenes perspektiv er lille, kan defineres som trange interaktionsmønstre.



Litteraturliste

I dybden med samspil og relationer i det pædagogiske læringsmiljø bygger på følgende studier:

Albers, E. M., Riksen-Walraven, M. J., & de Weerth, C. (2007). Infants' interactions with professional caregivers at 3 and 6 months of age: A longitudinal study. *Infant Behavior & Development*, 30 (4), 631-640.

Bae, B. (2009). Samspill mellom barn og voksne ved måltidet. Muligheter for medlæring? *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 2 (1), 3-15.

Bae, B. (2012). Children and teachers as partners in communication: Focus on spacious and narrow interactional patterns. *International Journal of Early Childhood*, 44 (1), 53-69.

Baldanza, M. T. (2013). *Teacher-child interactions and children's peer engagement in pre-kindergarten*. Los Angeles: UCLA Electronic Theses and Dissertations, University of California.

Bjørnstad, E., & Pramling Samuelsson, I. (2012). *Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år? En forskningsoversikt*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.

Brebner, C., Hammond, L., Schaumloffel, N., & Lind, C. (2015). Using relationships as a tool: early childhood educators' perspectives of the child-caregiver relationship in a childcare setting. *Early Child Development and Care*, 185 (5), 709-726.

Bygdeson-Larsson, K. (2010). "Vi började se barnen och deras samspel på ett nytt sätt": utveckling av samspeleddimensionen i förskolan med hjälp av Pedagogisk processreflektion. Umeå: Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap, Umeå universitet.

Christoffersen, M. N., Højen-Sørensen, A.-K., & Laugesen, L. (2014). *Daginstitutionens betydning for børns udvikling: en forskningsoversigt*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Dalli, C., White, E. J., Rockel, J., Duhn, I., Buchanan, E., Davidson, S., ... Wang, B. (2011). *Quality early childhood education for under-two-year-olds: What should it look like? A literature review*. New Zealand: Ministry of Education.

De Bilde, J., Boonen, T., Speybroeck, S., De Fraine, B., Van Damme, J., & Goos, M. (2015). Experimental Education in Kindergarten. Associations with School Adjustment and the Moderating Role of Initial Achievement. *Elementary School Journal*, 116 (2), 173-197.

Egan, B. A. (2009). Learning conversations and listening pedagogy: the relationship in student teachers' developing professional identities. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17 (1), 43-56.

Emilsson, A. (2008). *Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

Foss, E. (2009). *Den omsorgsfulle væremåte: En studie av voksnes væremåte i forhold til barn i barnehagen*. Bergen: Universitetet i Bergen.

García-Carrión, R., & Villardón-Gallego, L. (2016). Dialogue and interaction in early childhood education: A systematic review. *REMIE Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 6 (1), 51-76.

Gjems, L. (2011). Why explanations matter: a study of co-construction of explanations between teachers and children in everyday conversations in kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19 (4), 501-513.

Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R., & Jamil, F. (2014). Evidence for General and Domain-Specific Elements of Teacher-Child Interactions: Associations With Preschool Children's Development. *Child Development*, 85 (3), 1257-1274.

Johansson, E. (2011). *Möten för lärande. Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Skolverket.

Maynard, C. N. (2013). *Teacher-child interpersonal dynamics: A closer look at prekindergarten children's classroom experience*. Greensboro: Faculty of The Graduate School, University of North Carolina.

Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., ... Broekhuizen, P. (2015). *A review of research on the effects of early childhood education and care (ECEC) on child development*. Curriculum and Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care. Utrecht: Care Project.

Nitecki, E. (2017). Looping and Attachment in Early Childhood Education: How the Applications of Epigenetics Demand a Change. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 17 (2), 85-100.

Page, J., & Elfer, P. (2013). The emotional complexity of attachment interactions in nursery. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21 (4), 553-567.

Purdon, A. (2016). Sustained shared thinking in an early childhood setting: An exploration of practitioners' perspectives. *Education 3-13*, 44 (3), 269-282.

Seland, M., Sandseter, E. B. H., & Bratterud, Å. (2015). One-to three-year-old children's experience of subjective wellbeing in day care. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16 (1), 70-83.

Svinth, L. (2014). *Samspil og læring – børnehavebørns deltagelsesmuligheder i pædagogisk tilrettelagte aktiviteter*. Aarhus: Aarhus Universitet.

Sylva, K., Stein, A., Leach, P., Barnes, J., & Malmberg, L. E. (2011). Effects of early child-care on cognition, language, and task-related behaviours at 18 months: An English study. *British Journal of Developmental Psychology*, 29 (1), 18-45.

Sylva, K., Taggart, B., Siraj-Blatchford, I., Totsika, V., Ereky-Stevens, K., Gilden, R., & Bell, D. (2007). Curricular quality and day-to-day learning activities in pre-school. *International Journal of Early Years Education*, 15 (1), 49-65.

White, E. (2009). *Assessment in New Zealand early childhood education: A Bakhtinian analysis of toddler metaphoricality*. Melbourne: Monash University.

White, E. J., Peter, M., & Redder, B. (2015). Infant and teacher dialogue in education and care: A pedagogical imperative. *Early Childhood Research Quarterly*, 30 (A), 160-173.

Zachrisen, B. (2016). The contribution of different patterns of teachers' interactions to young children's experiences of democratic values during play. *International Journal of Early Childhood*, 48 (2), 179-192.

Øvrige referencer i teksten

Broberg, A., Granqvist, P., Ivarsson, T., & Mothander, P. R. (2010). *Anknytningsteori. Betydelsen av nära känslomässiga relationer*. Stockholm: Natur & Kultur Akademisk.

EVA. (2017). *Kvalitet i Dagtilbud. Pointer fra forskning*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2012). *An Introduction to Systematic Reviews*. London: SAGE Publications.

Heckman, J., & Masterov, D. V. (2007). The Productivity Argument for Investing in Young Children. *Applied Economic Perspectives and Policy*, 29 (3), 446-493.

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. (2016). *Master for en styrket pædagogisk læreplan*. København: Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.

Popay, J., Roberts, H., Sowden, A., Petticrew, M., Arai, L., Rodgers, M., ... Duffy, S. (2006). *Guidance on the Conduct of Narrative Synthesis in Systematic Reviews*. ESRC Methods Programme.

Ringsmose, C., & Kragh-Müller, G. (red.). (2017). *Nordic Social Pedagogical Approach to Early Years*. Basel: Springer International.

Sådan kan I arbejde med den styrkede pædagogiske læreplan

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

GRUNDLÆGGENDE MATERIALER



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



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

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



TEMATISKE MATERIALE

Kort om er en grundlæggende indføring i forskning og viden om samspil og relationer i det pædagogiske læringsmiljø.



Film illustrerer hovedpointer om samspil og relationer i det pædagogiske læringsmiljø.



Inspiration til forløb er jeres guide til et forløb, hvor I arbejder med samspil og relationer i det pædagogiske læringsmiljø.



Dialogkort giver jer spørgsmål til refleksion over samspil og relationer med børnene.

I dybden med giver jer dybere indsigt i forskningen bag samspil og relationer i det pædagogiske læringsmiljø.

I dybden med samspil og relationer i det pædagogiske læringsmiljø

© 2018
Danmarks Evalueringsinstitut og
Børne- og Socialministeriet

Citat med kildeangivelse er tilladt

Design & Illustration: BGRAPHIC
Foto: Søren Svendsen,
Mette Bendixsen, Kamilla Bryndum

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

ISBN (www): 978-87-7182-166-6
ISBN (tryk): 978-87-7182-167-3