

8 KUNST ER (IKKE KUN)  
FOR SJOV

24 "MÅ JEG VÆRE MED?"

40 LAD FORÆLDRENE BIDRAGE  
TIL KVALITETEN

# BAKSPEJLET

NY VIDEN OM DAGTILBUD ÅRGANG 2010

'10

**Bakspejlet – ny viden om dagtilbud**  
© 2010 Danmarks Evalueringsinstitut

**Redaktion**

Rikke Wettendorff (ansvarsh.)  
Anne Breinhold Olsen

**Design**

BGRAPHIC

**Foto**

Mette Bendixsen  
Stilleben  
Søren Osgood  
Sacha Maric  
Helene Brochmann  
Colourbox

**Illustration**

Nis R. Søndergaard, side 10-12  
Børnehaven Troldehøj, Ølstykke, side 13-15

**Tryk**

DeFacto

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

**Bemærk**

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

**Bestilling**

Alle boghandlere

40,- kr. inkl. moms

ISSN 1903-3079

ISSN (www) 1903-308

ISBN: 978-87-7958-569-0





# BAKSPEJLET

NY VIDEN OM DAGTILBUD ÅRGANG 2010



'10

## Velkommen om bord!

I år er det tredje gang vi inviterer på et krydstogt gennem den nyeste viden på dagtilbudsområdet, og vi byder alle eventyrlystne rejsende velkommen om bord. På rejsen skal vi kigge indenfor hos forskere og besøge de seneste evalueringer og undersøgelser om børn og dagtilbud. Målet er at I er nysgerrige når I igen går i land, og har lyst til at fortsætte rejsen på egen hånd. Det er nemlig det magasin Bakspejlet er sat i verden for: at formidle inspirerende viden fra forskningen som I gerne vil arbejde videre med i jeres hverdag.

Bag Bakspejlet står Danmarks Evalueringsinstitut (EVA). Vi arbejder med at undersøge og udvikle kvaliteten af danske skoler, uddannelser og dagtilbud for børn. En af vores vigtigste opgaver er at formidle viden, både den vi selv skaber, og den forskerne på området står bag.

Første del af magasinet er dedikeret ny forskning om dagtilbud. Vi har talt med en række forskere om deres resultater med særligt fokus på at det skal kunne bruges af jer, pædagoger og ledere, i jeres dagtilbud. Temaerne er sociale kompetencer, børn og æstetik, ligeværdighed samt ledelse. Og der er meget mere forskning at dykke ned i. Du får en oversigt over den nyeste og mest læseværdige forskning på dagtilbudsområdet til sidst i magasinet.

Anden del af magasinet handler om den viden EVA selv har skabt i 2009. Her kan du læse om hvordan man inddrager forældrenes perspektiver på kvalitet, hvordan man gør dokumentation meningsfuld, og hvordan man kan få fat i børnenes perspektiver på deres dagligdag.

God rejse og god læselyst!

## 10 BØRN OG ÆSTETIK



### INDHOLD

## 16 LIGEVÆRDIGHED



## 26 SOCIALE KOMPETENCER

## 20 LEDELSE



## 32 PROJEKTER FRA EVA

## VELKOMMEN TIL BAKSPEJLET

- 6 Strøtanken: Dagtilbud – en intervention eller et “være”-sted
- 8 Smag på forskningen

## INDBLIK

### BØRN OG ÆSTETIK

- 10 Kunst er (ikke kun) for sjov
- 13 Barnet bliver en halv meter højere

### LIGEVÆRDIGHED

- 16 Ligeværd er noget vi gør
- 18 Kommunikation er også pædagogik

### LEDELSE

- 21 Den er fin med videnskompasset
- 23 “Det skal være en bonus for børnene”

### SOCIALE KOMPETENCER

- 26 “Må jeg være med?”
- 30 Giv børnenes samspil en anden lyd

## PROJEKTER FRA EVA

- 33 Børn skal ses og høres
- 36 Skarpe evalueringer kan også omfatte bløde mål
- 38 Pædagoger bruger fortællinger til at evaluere om børn lærer noget
- 40 Sprogvurderingerne har gjort en forskel
- 41 Eksperternes tjekliste til et godt sprogmiljø
- 42 Lad forældrene bidrage til kvaliteten
- 44 Bakspejlet Live

## FORSKNING

- 47 Værd at læse



# DAGTILBUD – EN INTERVENTION ELLER ET "VÆRE"-STED?

To tilgange til dagtilbuddenes grundlæggende opgave brydes i disse år. Er dagtilbuddene mest af alt en intervention rettet mod de 0-6-årige børn, eller er de "være"-steder hvor børnene bare kan være til, omgivet af voksne der varetager deres almene trivsel og udvikling? Svaret er at dagtilbuddene skal være begge dele samtidig, og at pædagoger skal kunne navigere mellem to forskellige pædagogiske spor – ét hvor barnet er objekt, og ét hvor barnet er subjekt.

CAMILLA WANG

## Målrettet udvikling af sproget

I Spirrevippen har sprogpædagogen netop gennemført en sprogvurdering af tre-årige Vitus, og hun har fundet frem til at han har behov for en mere målrettet sproglig stimulering. Vitus' stuepædagog og Spirrevippens sprogpædagog formulerer nogle mål for den udvikling de gerne vil sætte i gang så Vitus får et større ordforråd og bliver bedre til at tale i sammenhængende sætninger frem for i enkeltord. De holder også et møde med Vitus' forældre for at fortælle dem om de aktiviteter de vil sætte i gang, og for at finde ud af hvad forældrene kan gøre derhjemme for at støtte Vitus' sprog. Efter et halvt år evaluerer de to pædagoger deres arbejde. De vurderer blandt andet om de fik sat de planlagte aktiviteter i gang, og hvad der gik anderledes end forventet og hvorfor, og de kigger på resultaterne af en ny vurdering af Vitus' sprog og på om målene for hans udvikling er nået.

## Fortidslandskaber og tegnekrog

I Troldebo arbejder pædagogerne med fokus på børnenes egne rytmer og inte-

resser. De er optaget af at børnene kan fordybe sig i leg og selvvalgte aktiviteter, og de bestræber sig på at være meget fleksible i forhold til børnenes sove- og spisetider. Samtidig er de opmærksomme på at nogle børn har behov for fastere rammer, og her er pædagogerne mere styrende i forhold til fx søvn og måltider.

På Bøgestuen har pædagogerne netop flyttet de store møbler ud i legepladsens skur for midlertidigt at skabe bedre gulvplads så børnene kan udfolde den interesse de har lige nu for at bygge store "fortidslandskaber" af træklodser, legoklodser, dinosaurfigurer, pinde, sten mv. Et par børn på stuen, Karl og Anna, er ikke optaget af fortidslandskaberne, og pædagogerne ser at de i stedet har fundet sammen om at tegne og høre bånd med historier og børnesange. Pædagogerne på stuen laver efter aftale med resten af personalet i Troldebo en "tegnekrog" i fællesrummet med masser af gode materialer og en båndoptager så Karl og Anna kan høre deres bånd.

## Hvem går forrest?

Hvad er forskellen på de to eksempler? Med en figur kunne man sige at pæda-

gogerne i Spirrevippen i forhold til Vitus arbejder i en pædagogisk "ret linje" – en linje med et klart begyndelsespunkt og slutpunkt: Sprogvurderingen peger på at Vitus har et særligt behov, der formuleres et klart mål, der sættes en række aktiviteter i gang, og der stoppes op igen og evalueres i forhold til målet. Pædagogerne har her taget en beslutning der bygger på at de har en større viden end Vitus, nemlig at et godt sprog er vigtigt for hans muligheder fremover, og at hans sprog lige nu ikke er alderssvarende. Det er ikke Vitus selv der har udtrykt interesse for at der skal arbejdes med hans sprog. På den måde kan man sige at pædagogerne i Spirrevippen her går foran Vitus og viser vejen frem.

I Troldebo er den pædagogiske figur en anden. Her arbejder pædagogerne i "spiraler" hvor der er ikke er klare begyndelser og slutninger, og hvor målet ikke er at børnene skal nå noget bestemt, men at de får mulighed for at udfolde deres interesser og fordybe sig på deres egne præmisser. Pædagogerne har til opgave at følge barnets rytme og opstille gode rammer for barnets udfoldelse af sine interesser. Man kan sige at det her er barnet der går foran og viser hvilken ret-

## TO TILGANGE TIL DAGTILBUD

### EN INTERVENTION RETTET MOD BØRN

#### I det pædagogiske arbejde:

- Er man optaget af forskellen mellem barnets nuværende tilstand og en fremtidig ønsket tilstand
- Søger man at skabe en målrettet forandring hos barnet
- Tilrettelægger man specifikke forløb for barnet med bestemte mål for øje
- Ser man på barnet i forhold til om det er på vej i den ønskede retning
- Ser man barnet med udgangspunkt i den voksnes viden om fremtiden og vurdering af hvad barnet vil få brug for.

### ET "VÆRE"-STED FOR BØRN

#### I det pædagogiske arbejde:

- Er man optaget af nuet – af tilstanden af "at være" hos barnet
- Understøtter man barnets almene trivsel og udvikling
- Er man rammesættende med fokus på barnets frie udfoldelsesmuligheder
- Ser man på om barnet er i trivsel
- Bestræber man sig på at antage barnets her og nu-perspektiv.

ning aktiviteterne skal tage, mens pædagogen går bagerst.

#### **Ikke enten-eller, men både-og**

Hvis de to pædagogiske tilgange blev praktiseret helt ensidigt i Spirrevippen og Troldebo, ville det være to meget forskellige oplevelser at være barn i de to dagtilbud. I Spirrevippen ville børnene hele tiden blive betragtet som objekter i forhold til bestemte mål, mens de i Troldebo ville blive betragtet som subjekter der går forrest i deres egen udvikling.

Men det er også svært at forestille sig at de to tilgange kan findes i ren form. Tværtimod vil de fleste dagtilbud nok sige at de har begge tilgange i spil, og at tilgangene er tæt vævet sammen i det daglige pædagogiske arbejde. Hvis begge tilgange er til stede, hvad er så pointen med at stille dem op over for hinanden?

#### **Begge tilgange i spil**

Pointen med at stille de to tilgange op over for hinanden er at tydeliggøre den bevægelse der er sket i de forventninger til dagtilbuddene der udtrykkes via lovgivning og i den måde man politisk taler om dagtilbuddenes opgave på. Dagtilbuddene skal løse flere *særlige opgaver* i forhold til børnene: De skal bidrage til at bryde negativ social arv, de skal gøre en bestemt forskel for udsatte børn, de skal formulere læringsmål inden for bestemte områder, de skal tilrettelægge sprogstimulering for de børn der har behov for det mv. Alt sammen opgaver der knytter sig til den tilgang til dagtilbud der ser det pædagogiske arbejde som en intervention.

Men samtidig er dagtilbuddene også et sted hvor børn skal være til på egne præmisser, og hvor de skal have gode ram-

mer for deres helt almindelige liv og udvikling. Dvs. opgaver der er knyttet til den tilgang til dagtilbud der opfatter dagtilbuddet som et "være"-sted.

En vigtig opgave for pædagogerne er altså at kunne navigere med stor bevidsthed og tydelighed mellem de to tilgange. Og så skal pædagogerne være opmærksomme på at det ikke altid er de samme børn der er "objekter", mens andre børn altid er "subjekter" i deres liv i dagtilbuddet.

Det er altså op til pædagogerne at sikre at dagtilbuddet både er "være"-sted for børn på børns præmisser og en intervention i forhold til bestemte børn på forskellige tidspunkter og i forhold til forskellige behov – og at finde den rette balance mellem de to tilgange.

# SMAG PÅ FORSKNINGEN

Der publiceres rigtig meget god forskning på dagtilbudsområdet – og som pædagog er der god grund til at hente viden og inspiration i de nyeste forskningsresultater fra Danmark, Sverige og Norge.

Her giver vi smagsprøver på resultater og konklusioner fra forskningen i 2008, alt sammen hentet fra den kortlægning og

kvalitetsvurdering af den skandinaviske forskning på dagtilbudsområdet som EVA igen i år har fået udarbejdet af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.

Du kan finde den samlede liste over den mest læseværdige forskning til sidst i magasinet – så er det nemt at læse videre!

ANE LØFSTRØM ERIKSEN

## BØRN I UDSATTE POSITIONER

Daginstitutioner kan fastholde børn i socialt udsatte positioner hvis pædagogerne opfatter børnene som præget af sociale, emotionelle og læringsmæssige begrænsninger. **1**

Minoritetsbørn kan hindres i at blive inkluderet i børnefællesskabet på grund af faktorer som børnehavens sprog, fælles referencer, legerelationer, fysiske rammer, sociale kategorier osv. **2**

Mange pædagogstuderende og pædagoger føler ikke de har viden nok til at arbejde med problematikker i forbindelse med børn i udsatte positioner. **3 4** og **5**

## FIND FORSKNINGEN

Tallene efter forskningsresultaterne henviser til den forskning de er hentet fra. Du finder alle forskningsrapporterne i oversigten "Værd at læse" bagest i magasinet.

Forskningsskottlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2008 i institutioner for de 0-6 årige (førskolen) af Sven Erik Nordenbo m.fl., Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, 2010.

## PÆDAGOGER

Et historisk rids af den svenske pædagoguddannelses udvikling viser at der lægges mere vægt på videnskabelige og metodiske værdier i det pædagogiske arbejde nu end tidligere. **8**

Nyuddannede norske pædagoger og deres ledere vurderer at de nyuddannedes faglige identitet er svag, at deres autoritet er svækket på grund af deres alder, og at deres teoretiske viden ikke umiddelbart kan omsættes i praksis. **9**

Det er vanskeligt for pædagoger at håndtere deres egen fagidentitet i forhold til kravet om børns læring. **10**

I Sverige vurderes aktionsforskning til at bidrage med en systematisk fremgangsmåde i kvalitetsarbejde, med viden om det enkelte barn samt med indsigt i hvilke ændringer der skal til for at opfylde kravene i læreplanerne. **11**

## BØRNS RELATIONER

Der er ikke nødvendigvis en sammenhæng mellem sprogfærdigheder hos minoritetsbørn og social integration i børnefællesskabet. **6**

Det er afgørende for børn at være med i en legegruppe for derigennem at have et tilhørsforhold til andre børn. **7**

Det er en udbredt opfattelse blandt forældre og personale at ledelsen har et langt mindre ansvar for forekomsten af mobning end forældre og pædagoger har. **7**



## KØN

Udtryk som "en rigtig dreng" og "en rigtig pige" kan være problematiske fordi de bekræfter stereotype kønsmønstre og begrænser børnenes muligheder for at afprøve andre positioner end de kønsstereotype. **12**

Børn praktiserer køn i leg ved hjælp af forskellige markører som bevægelser, kropsudtryk, stemmer og farver. Ved at opmuntre børn til at afprøve forskellige markører og positioner kan pædagoger hjælpe børnene med at overskride stereotype kønsmønstre. **13**

## ETIK

Det er pædagogens opgave at inkludere barnets perspektiv i dagligdagen i daginstitutionen fordi det er en måde hvorpå man kan respektere barnet som et menneske der har en værdi. **26**

Når pædagogen forsøger at nærme sig barnets perspektiv, være emotionelt nærværende og indbyde til leg, kan forholdet mellem barn og pædagog blive mere ligeværdigt. **27**

## RAMMERNE FOR OMRÅDET

Private børnehaver er i Norge gennemsnitligt billigere end kommunale børnehaver blandt andet fordi de kommunale daginstitutioner i højere grad end de private har uddannet personale. **19**

Ved at placere 2-års-helbredsundersøgelsen i daginstitutionerne er der i Sverige skabt en bedre dialog mellem daginstitutionspersonalet og sundhedspersonalet om barnets hverdag og placering i børnegruppen. **20**

Dokumentation og evaluering kan synliggøre det pædagogiske arbejde og dermed føre til en større samfundsmæssig anerkendelse, og kan desuden øge den faglige bevidsthed og refleksion blandt pædagoger. **21**

Pædagoger vurderer at arbejdet med de pædagogiske læreplaner har styrket deres faglige bevidsthed og haft en positiv indvirkning på børnenes læring og trivsel. **22**

## SPROG OG LÆSNING

På trods af at børn lærer sprog ved at bruge det aktivt, kan norske pædagoger have svært ved at skabe en egentlig samtale hvor det er børnene der styrer indholdet og ikke bare svarer "ja" og "nej". **14**

I Norge vurderes sprogtesten TRAS at give et godt indblik i børns sproglige udvikling hvis der afsættes den rette mængde af tid, og hvis personalet er uddannet til at anvende redskabet. **15**

I Danmark er sprogstimuleringsindsatsen over for tosprogede børn blevet forbedret siden 2002, men den samlede indsats er ikke optimal. **16**

Børn nærmer sig skriftsproget på to forskellige måder: ved at skabe fortællinger og lege at de læser og ved at tegne og skrive. **17**

En litteraturformidlende og litteraturpædagogisk indsats øger pædagogers bevidsthed om og brug af litteratur, men påvirker i mindre grad brugen af litteratur og læsningen i børnenes hjem. **18**

## ÆSTETIK

Når børn i alderen 3-5 år tegner, benytter de som læringsstrategier enten at kigge efter en model, at rette og instruere sig selv eller at være i dialog med andre som er mere kompetente. **23**

Arbejdet med de pædagogiske læreplaner har haft en positiv virkning på de æstetiske aktiviteter i dagtilbuddenes arbejde. **24**

Det er vigtigt at en æstetisk tilgang som følger børnenes interesser og ønsker, er den fremherskende i dagtilbuddenes arbejde frem for at børnenes læring er tilrettelagt efter nogle forudbestemte standarder. **25**

# KUNST ER (IKKE KUN) FOR SJOV

TEMA  
BØRN OG ÆSTETIK



Æstetiske aktiviteter rummer et stort læringspotentiale for børn, og derfor bør dagtilbuddene skabe gode rammer for børns leg og kreativitet. Det mener Bennyé Austring, forsknings- og udviklingsmedarbejder på University College Sjælland.





AF ANE LØFSTRØM ERIKSEN

Drama, musik og sang. Eller historiefortælling, dans og billedkunst. Der er mange æstetiske aktiviteter som et dagtilbud kan vælge at lave sammen med børnene, og det er vigtigt at dagtilbuddene gør det. For når børnene er optaget af æstetiske processer, er det en hånd i ryggen på udviklingen af deres identitet, deres evne til at tænke abstrakt og deres kompetence til at indgå i samfundets kultur. Det mener Bennyé Austring. Han har spillet børneteater i 20 år, har en uddannelse som cand.mag. i dansk og teatervidenskab og underviser nu i æstetiske læreprocesser på pædagoguddannelsen. Det er hans erfaring at det at arbejde med æstetiske udtryksformer understøtter en bred og helhedsorienteret læring.

### Omsætter indtryk og følelser

Æstetiske læreprocesser handler grundlæggende om at børnene eksperimenterer med at omsætte indtryk og følelser til æstetiske udtryk. Det er en proces hvor børnenes fantasi og kreativitet bliver sat i spil, fortæller Bennyé Austring:

”Det der karakteriserer en æstetisk proces, er at man bruger sine følelser og kommunikerer omkring dem. Man giver udtryk

for sig selv. Som pædagog skal man give børnene nogle oplevelser af forskellig art som danner indtryk, og så skal man se dem udtrykke sig omkring det, fx tegne det eller bruge det i en leg bagefter. Det er en bevægelse fra indtryk til udtryk,” siger Bennyé Austring og fortsætter:

”Når børn sætter gang i fantasien, kan de forestille sig ting der ikke er der, og leve sig ind i det. Vi er måske bare på rød stue, men vi føler vi er ude i den dybe skov.”

Og når børnene ved at arbejde med kunstneriske udtryksformer erfarer at der er afstand mellem virkelighed og fantasi, lærer de at tænke abstrakt og at arbejde med symbolik – og den kompetence er i sidste ende én som de kommer til at drage nytte af i deres udvikling, blandt andet i skolen: ”At kunne tænke abstrakt er grundlaget for at lære sprog, matematik og fysik, for matematiske og sproglige tegn er jo abstrakte systemer.”

### Legende let vej mod identitet

De æstetiske læreprocesser kan også hjælpe børnene i deres identitetsudvikling, siger Bennyé Austring. For når børn prøver sig selv af i rollelege og sanglege, vil de tage stilling til nye sider af sig selv som afprøves i den legende proces, og som med tiden kan blive nye sider af deres identitet og selvopfattelse.

Dette sker endda ganske let og legende – en af kvaliteterne ved den æstetiske læreproces er at den knytter sig til den kode børnene kender i forvejen, nemlig legekode.

“Leg er børns naturlige læringsmåde. I legen erfarer de at virkeligheden – og de selv – kan være på mange måder,” siger Bennyé Austring.

Dermed bruges børnenes lyst til og behov for at lege og prøve sig selv af musisk, kropsligt, sprogligt og dramatisk som drivkraft til at opnå læring. Og børnene mærker ikke det didaktiske lag fordi de leger.

### **Følg børnenes spor – og kom selv med input**

Da legen er et så vigtigt element i de æstetiske læreprocesser, skal pædagogen kunne give både input og plads til børnenes egen leg mens der arbejdes med fx sang eller drama. Det kalder Bennyé Austring at være i det åbne betydningsrum. Det væsentlige er at pædagogen ikke har en fast plan for hvad der skal komme ud af arbejdet, men at man tager det som det kommer, og følger og arbejder videre med børnenes ideer:

“Det betyder ikke at du fralægger dig ansvaret for situationen. Du sætter rammerne og kommer med impulser og input. Selv om du har forberedt lege og sange, er det ikke nødvendigvis dit pædagogiske program der skal køres af. Du skal bare sætte gang i noget, og så skal du se hvad der sker. Det er en blanding af at følge børnenes spor og så lægge spor ud selv.”

Det kan være frustrerende eller føles usikkert ikke helt at have kontrol over hvor den æstetiske læreproces fører hen. Men det handler om at have et lille artilleri af mulige aktiviteter som man kan bidrage med i legen: “Hvis pædagogerne lærer et antal sange, et vist antal historier, nogle dramalege og nogle tegne-

aktiviteter, giver det dem trygheden til at være i en åben proces og til at kunne arbejde videre med børnenes ideer,” forsikrer Bennyé Austring.

### **Giv plads til en zoologisk have**

Det er helt afgørende at børnene får mulighed for at opleve at deres ideer bliver brugt i legen: “Der hvor de selv helt fra starten kan få lov til at finde på noget, udtrykke det og se det blive rammesat af pædagogen, der er det fuldstændig fantastisk for dem,” siger Bennyé Austring. Som pædagog skal man altså passe på at der ikke er for meget skabelontænkning:

“Grundlæggende er det at arbejde med æstetik at overtage en kulturarv der findes i samfundet: Du skal lære noget om musik, om at synge og danse, om dramalege og om at male. Men der skal være en balance mellem at indlære nye medier og øve sig i dem og så selv lege og udtrykke dem og bruge dem til sit eget formål.”

“Det kan godt være at det var planen at male en giraf, men hvis børnene så vil lege dyr i zoologisk have, skal der også være plads til det. Det er at være i det åbne betydningsrum at tillade det, for det er det som børnene lige nu udvikler sig bedst ved,” siger Bennyé Austring.

---

### **HER KAN DU LÆSE MERE**

**Æstetik og læring – Grundbog om æstetiske læreprocesser** af Bennyé Austring og Merete Sørensen, Socialpædagogisk Bibliotek, Hans Reitzels Forlag, 2006.

**Æstetik og motivation** af Bennyé D. Austring og Merete Sørensen, KvaN nr. 78, 2007.



TEMA  
BØRN OG ÆSTETIK



## BARNET BLIVER EN HALV METER HØJERE

Når pædagoger arbejder med kunst sammen med børn, kan de give børnene værdifulde succesoplevelser som styrker deres selvværd. Sådan lyder budskabet fra projektpædagog Hanne Johanson som i 20 år har arbejdet med børn og kunst. Læs hendes gode råd til hvordan man arbejder med malerier.

AF ANE LØFSTRØM ERIKSEN

”Det er ikke sikkert man er god til at klatre i træer eller køre på cykel, men når man får en god oplevelse på et andet område – som fx en succesoplevelse med at male – så kan det give én mod på at klatre op på cyklen.”

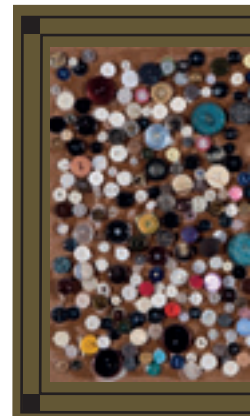
Det er i korte træk substansen af Hanne Johansons erfaring med hvordan det kreative kan påvirke børn. Hun har arbejdet som pædagog i 20 år og har altid brugt det kunstneriske udtryk i forhold til børn. I fem år havde hun sammen med en kollega en støttegruppe hvor de blandt andet arbejdede med kunst som udtryksmiddel. Og i to år var hun i atelieret med en gruppe børn en gang om ugen i en institution med en særlig kunstprofil i Egedal Kommune. I dag er hun ansat i et særligt inklusions-

projekt hvor hun bruger kunsten til at skabe fællesskab mellem børnene. Ved siden af arbejder hun som kunstner med sin egne malerier.

”Når børn arbejder med en kreativ proces som at male, kan de få mulighed for at opleve at det aftryk de sætter, faktisk er noget værd, og det styrker grundlæggende børnenes selvværd og tro på deres egen formåen,” fortæller Hanne Johanson.

### **Alfa og omega at tage udgangspunkt i barnet**

Det er Hanne Johansons erfaring at en bunden opgave der er tilpasset børnenes kompetencer og interesser, giver størst succes og mere lyst til at prøve kræfter med nye opgaver. Det kan for de større børn fx være at male efter figurer som en legetøjs-giraf, en ægte fisk eller en buket blomster. Alfa og omega er at stille en opgave som tager højde for barnets niveau.



”Det er vigtigt at børnene kan indfri de forventninger vi gennem opgaverne viser at vi har til dem. Hvis fx børnenes finmotorik ikke er så udviklet, skal de ikke sættes til at tegne en lille, fin krokus. Så er det bedre at male lange striber med mange forskellige farver. For de små børn op til tre år handler det om oplevelsen med at tegne; at holde på en blyant og sætte streger og prikker på et stykke papir og bagefter male det i en flot farve,” siger Hanne Johanson.

#### **Aldrig noget der er forkert eller grimt**

Som voksen skal man tænke over hvor man vil hen, og hvilke materialer der skal bruges, og så ellers give børnene frit spil. Maleprocessen er børnenes egen, men det er vigtigt at pædagogen guider børnene mod et flot resultat. Fx vil Hanne Johanson gribe ind hvis de begynder at blande farverne sammen til en ubestemmelig brun farve. Men hun ville aldrig sige til børnene at det er forkert eller grimt.

”Det skal være en succes, og det er det ikke hvis man får at vide at det er forkert. Man skal opmuntre og anerkende. Giv børnene en klar og enkel instruktion, brug kun tuscher der virker, skift vandet, og gør det overskueligt for dem. Det er ikke godt for tre-fire-årige børn at have 60 fedtkridt at vælge imellem. Det er bedre at give dem fem.”

#### **Resultat eller proces?**

For Hanne Johanson er det en balancegang på den ene side at give børnene erfaringer med at eksperimentere med farver og maling og udtrykke sig frit og på den anden side at give dem oplevelsen af at mestre malegrej og udtryksformer.

Hanne Johanson sætter nogle gange bare maling på bordet, og så handler det om at blande farver sammen: ”Det ender 80 %

af gangene i brunlige nuancer, men det er drevet af børnenes nysgerrighed på hvad der sker med farverne når man blander dem. Hvordan blander man fx grøn – og hvad med blå?”

Der kan dog også komme for meget fokus på processen, mener Hanne Johanson: ”Man skal ikke underkende børns æstetiske sans. De kan sagtens se om et billede er godt, eller om det bare er okay. Med de rigtige materialer og den rette instruktion hæver man niveauet og kommer tættere på et godt resultat rent æstetisk.”

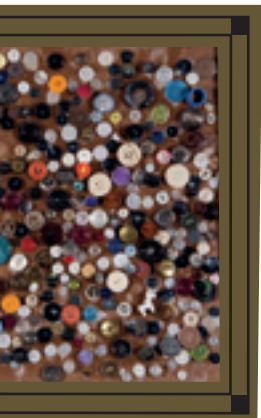
#### **Sælg varen som det mest fantastiske i verden**

For at maleprojektet skal blive en succes er det vigtigt at man fanger børnenes interesse så der skabes den ro og koncentration der er nødvendig.

”Et langt stykke hen ad vejen handler det om at du lægger noget på bordet der er interessant nok. I introduktionen skal du sælge varen som om det er det mest fantastiske i verden de skal i gang med. At skabe en succes hænger rigtig meget sammen med pædagogens eget engagement i projektet,” siger Hanne Johanson.

Hanne Johanson anbefaler at man starter med at kigge på tingene sammen med børnene, lader dem mærke på penslerne og snakker med dem om hvad fx en malerrulle egentlig er, og hvad den kan: ”Man skal skabe en god stemning. Det er fedt for et barn at være i et rum som oser af koncentration, god stemning og fællesskab.”

Det er også vigtigt at stille materialer til rådighed så børnene kan male nogle interessante billeder, og der hjælper det ikke hvis man kun arbejder i det Hanne Johanson kalder ”LEGO-farver”:



“Klar rød, klar blå, klar grøn og klar gul er fine farver, men det er håbløst at se på gang på gang. Rigtig mange børnemalerier der er hængt op i institutioner, er i den skala. Hvis man putter to dråber rød i en grøn, får man en fin olivenfarve som giver nogle andre udtryksmuligheder end den LEGO-grønne.”

### **Kom usikkerheden i forkøbet**

Hos nogle børn kan der være ekstra modstand mod at gå i gang med at male fordi de mangler troen på at de kan. Men det er bare indtil børnene har prøvet det nogle gange, fortæller Hanne Johanson: “Så begynder de selv at tro på at de godt kan. Og så spørger de om hvornår de skal male igen.”

En måde at overvinde den modstand på er at komme børnenes usikkerhed i forkøbet. Det kan man gøre ved fx at tage de usikre børn med ind i det lokale hvor maleaktiviteten skal foregå, og forklare hvad der skal ske. Også her handler det altså om at have børnene som udgangspunkt og at skabe et samarbejde med det frem for at det bliver en kamp: “Hvis det ender i kamp, får man i hvert fald aldrig børnene til staffeliet.”

### **Fernisering på Galleri Rød Stue**

Når malerierne er færdige, opfordrer Hanne Johanson til at man gør det lidt mere festligt end bare at lægge dem ud i børnenes garderobes så forældrene kan tage dem med hjem.

“Ram malerierne ind, hæng dem op på væggen, og inviter så børn og forældre til en lille fernisering med saftvand til – børnene bliver en halv meter højere når de oplever deres forældres ægte fascination over et maleri som de næsten ikke kan forstå at deres barn har lavet – at se den stolthed i barnets øjne er ubetaleligt.”

## **SKAB EN SUCCES**

### **HANNE JOHANSONS RÅD TIL ET GODT MALEPROJEKT**

#### **Afklar hvor højt projektet skal prioriteres**

Det kan ikke nytte at der er to der synes det er en fantastisk ide, og de andre bare er halvt med. Resultatet bliver derefter.

#### **Fordel rollerne på forhånd**

Hvem deler børnene op? Hvem står ved staffeliet? Hvem sørger for at rydde frem og tilbage? Hvem er backup på børnegruppen når der fx er en der skal tisse? Hvem informerer forældrene og sørger for at de i ugen op til aktiviteten får lagt maletøj i børnenes kasser?

#### **Overvej opdelingen af børnene**

Skal det være efter alder og evne så man kan opnå gruppe- og synergi-effekter, eller skal man blande gruppen så de små kan lære af de store?

#### **Færre børn i kortere tid**


Mindre grupper giver bedre mulighed for voksenassistance. Kort tid udfordrer ikke børnenes koncentrationsevne unødigt. Afsæt dog mindst en halv time.

#### **Fyld ikke rummet med voksensnak**

De voksne skal ikke tale privat eller hen over hovedet på børnene. Der skal være ro til at koncentrere sig. Kom dog gerne med anerkendende kommentarer, og hjælp børnene undervejs.

#### **Accepter at det er learning by doing**

Man kan aldrig planlægge et kunstprojekt så godt at det ikke er rodet og uoverskueligt den første dag. Allerede anden dag begynder det at tage form, på tredjedagen ser man lyset, og på fjerdedagen så kører man!



TEMA  
LIGEVÆRDIGHED



## LIGEVÆRD ER NOGET VI GØR

Ligeværd mellem barn og voksen er et ideal som børnehaver bør have. Og det gør de bedst ved at se tingene fra barnets perspektiv og anerkende det. Det mener den norske forsker Solveig Østrem.



Er barn og voksen lige? Nej, ville man måske umiddelbart sige – for det er jo den voksne der ved bedst, og den voksne der har ansvaret for barnet og i sidste ende bestemmer over det. Men selv om barn og voksen ikke har et lige forhold, er ligeværd et meget vigtigt ideal at stræbe efter, mener den norske forsker Solveig Østrem der har skrevet en ph.d.-afhandling om børns subjektivitet og ligeværdighed i børnehaver. I afhandlingen stiller hun det store filosofiske spørgsmål: Hvad handler anerkendelse af børn om? For Solveig Østrem er anerkendelse en helt central rettighed børn har, og hun ser børnehaven som et sted hvor man skal understøtte den rettighed.

”Pædagoger må ikke gøre det til et ideal at der er forskel på barn og voksen. Den voksne bør ikke se sig selv om én der tager vare på en ’svag part’ – barnet. For så får man en relation hvor der er en der giver og handler – en der er subjekt – og en der modtager og er passiv – en der er objekt. Og det krænker helt fundamentale aspekter ved menneskeligheden, for det er kun ved at blive anerkendt som individ at du kan blive menneske,” siger Solveig Østrem.

### Barnets perspektiv skal på banen

Ifølge Solveig Østrem handler anerkendelse blandt andet om at den voksne skal sørge for at se ting fra barnets perspektiv – som man fx gør når man står over for et barn der græder, og man forsøger at sætte sig ind i grunden for at give barnet den rigtige omsorg. I den situation er barnets perspektiv lige så relevant som den voksnes. Og den tankegang opfordrer Solveig Østrem til at overføre på andre situationer i den pædagogiske hverdag:

”For når du indtager barnets perspektiv, anerkender du at barnet er forskelligt fra dig selv. Din erfaring af at være menneske er ikke identisk med barnets, og ved at opleve verden fra barnets perspektiv anerkender du barnet som et menneske der har lige så stor værdi som dig selv,” siger Solveig Østrem.

### Vi skal være sammen om noget

Der ligger dog den store udfordring i at se verden fra en andens perspektiv, medgiver Solveig Østrem, at det nærmest er umuligt. I stedet kan man lytte til hinanden, undersøge hvordan den anden ser verden og forholder sig til den, men man kan aldrig krybe helt ind under huden på hinanden. Derfor har man brug for noget at være sammen om når man forsøger at skabe en ligeværdig relation. Det kan være en aktivitet som pædagog og barn er sammen om, noget man deler og mødes om – et ”tredje led” i forholdet.

”Når to børn fx laver sæbebobler af sæbevand og udforsker hvordan vandet bliver til bobler, er de sammen optaget af noget tredje – og de er ligeværdige i deres udforskning,” siger Solveig Østrem og fortæller som et andet eksempel om en situation hvor en gruppe børn sidder og maler. En af drengene har svært ved at koncentrere sig, og en pædagog viser ham derfor en bestemt maleteknik som gør at han igen kan koncentrere sig om at male.

”Pædagogen satte sig ind i barnets situation og så at drengen havde svært ved at vælge mellem de mange mulige måder at male billedet på. Derfor foreslog hun ham en enkel løsning som han kunne koncentrere sig om – hun viste engagement i den aktivitet han sad med. Det fik ham til at engagere sig i opgaven på ny.”

### Pædagogen skal engagere sig

De voksnes engagement er et af de absolutte kodeord til at skabe en ligeværdig relation mellem barn og voksen, mener Solveig Østrem. Hun giver et eksempel fra en undersøgelse af de norske læreplaner som hun har været med til at udføre. Her talte forskerne med en masse børn om hvordan de så på børnehaven og på de voksne. Alle steder talte børnene om de voksne som ansvarspersoner som passede på dem – på nær et sted som Solveig Østrem derfor bed særligt mærke i. I den børnehave lagde personalet vægt på at børnene var aktive medbestemmere, og pædagogerne forsøgte at tage udgangspunkt i børnenes interesser.

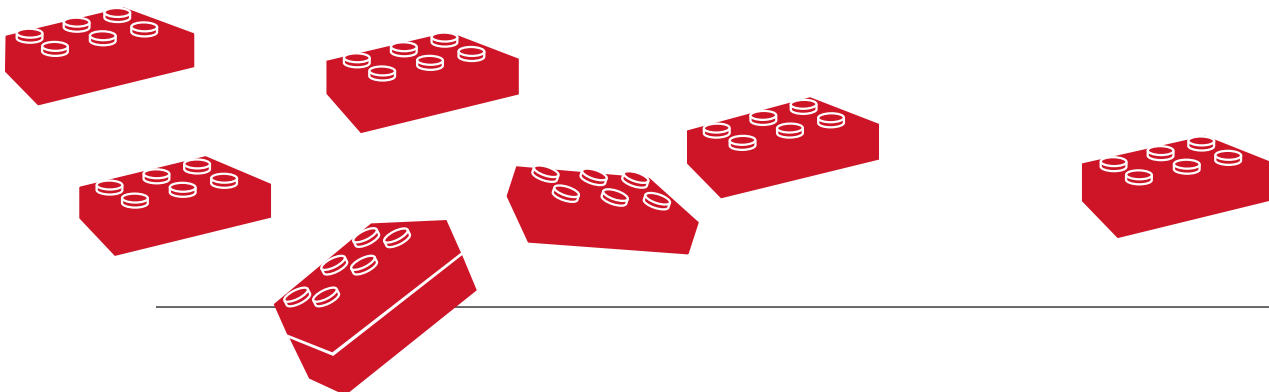
”Her sagde børnene at de voksne var nogle der kunne vise dem ting fordi de ved mere. De voksne havde vist børnene at de har noget at byde på, og at de var interesserede og engagerede sammen med børn om aktiviteter. De voksne var ikke bare ’maskiner’ der skulle få børnene til et eller andet, men de var selv aktive.”

Det er pædagogens ansvar at der er noget meningsfuldt at være sammen om, slutter Solveig Østrem. Og at bestræbe sig på at se verden fra barnets perspektiv.

---

### HER KAN DU LÆSE MERE

**Barns subjektivitet og likeverd. Et bidrag til en diskussion om barnehagens pædagogiske indhold og etiske forankring af Solveig Østrem, ph.d.-afhandling i teologi, Det teologiske fakultet, Universitetet i Oslo, 2007.**





TEMA  
LIGE VÆRDIGHED



## KOMMUNIKATION ER OGSÅ PÆDAGOGIK

Hvilke værdier kommunikerer vi til børnene – og på hvilken måde? De to forhold er værd at holde øje med hvis vi gerne vil skabe en ligeværdig relation mellem barn og pædagog, mener den svenske forsker Anette Emilson.

AF SANNE LISBORG

Det vi kommunikerer til børnene, og den måde vi gør det på, er med til skabe magtforholdene mellem børn og pædagog. Hvis vi gerne vil have en ligeværdig relation til børnene, skal den voksne være meget bevidst om sin kommunikation. Det mener Anette Emilson der forsker ved Linnéuniversitetet i kommunikation mellem barn og pædagog i svenske daginstitutioner.

Hun har undersøgt hvordan der kommunikeres til 1-3-årige børn i svenske dagtilbud, og har fundet ud af at der findes værdisystemer eller normer som præger den måde som pædagoger kommunikerer med børn på: et omsorgsetisk, et demokratisk og et disciplinerende værdisystem. Værdisystemerne definerer den "gode" og ønskede adfærd hos børnene: I det omsorgsetiske værdisystem har de voksne fx fokus på at barnet tager sig af andre, i det demokratiske skal barnet gøre sin egen

stemme hørt og bidrage til fællesskabets bedste, og i den disciplinerende værdisystem skal barnet lytte til hvad der bliver sagt.

"Børn i dagtilbud skal kunne opfylde alle tre normer, så man kan sige at dyder som at barnet er omsorgsfuldt, demokratisk og disciplineret, er i højsædet," siger Anette Emilson.

### Sæt dig ned, og tag din flyverdragt på

Værdisystemerne påvirker den måde de voksne kommunikerer med barnet på, siger Anette Emilson som har fundet to kommunikationsformer som dominerer: en målorienteret og en forståelsesorienteret. I den målorienterede kommunikation har pædagogen et bestemt formål i tankerne, fx at få barnet til at lege eller sidde stille. Pædagogen har kun øje for at opnå sit mål og lytter ikke til hvad barnet siger.

"Så bliver relationen mellem barn og voksen ret asymmetrisk fordi det er den voksne der styrer kommunikationen. Det er ofte den disciplinerende verden som pædagogen kommunikerer målorienteret, fordi disciplin handler om at få barnet til at handle på en bestemt måde. 'Sæt dig lige ned' og 'tag din flyverdragt på' er hverdageksempel på en målorienteret kommunikation," siger Anette Emilson.

### Barnet som en ligeværdig samtalepartner

Den forståelsesorienterede kommunikation handler derimod om at den voksne ser barnet som en ligeværdig samtalepartner der har noget interessant at byde på. Pædagogen forsøger at få barnet i tale og lytter til hvad det siger. Kommunikationen er jævnbyrdig, og magten i kommunikationen fordeles mellem barn og voksen.

Kommunikationen udspringer af værdierne i den demokratiske norm hvor der lyttes til hinanden, og hvor alle kommer til orde.



Anette Emilson kommer med et eksempel på en situation hvor en pædagog kommunikerer forståelsesorienteret og på den måde skaber en ligeværdig relation mellem barn og voksen:

“En pædagog sidder med nogle børn og former snegle af ler. Pædagogen begynder spontant at fortælle forskellige historier om snegle. Hendes engagement i aktiviteten smitter af på børnene, og de begynder selv at fortælle historier om snegle. Her er der ikke et bestemt formål med kommunikationen, og der lukkes op for at børnene kan bidrage med deres perspektiv og være med til at bestemme samtalsindhold,” forklarer Anette Emilson.

Der er tre elementer som især gør at magtbalancen mellem den voksne og barnet bliver mere lige, siger Anette Emilson. Det er at den voksne forsøger at nærme sig barnets perspektiv ved at forstå dets tanker, at den voksne er nærværende og følelsesmæssigt til rådighed, og sidst, men ikke mindst, at den voksne har en legende tilgang til og tone i samtalen.

#### **Vi skal have begge kommunikationsformer**

Både den forståelsesorienterede og den målorienterede kommunikation er selvfølgelig berettiget i pædagogikken, pointerer Anette Emilson. I nogle situationer er det nødvendigt at pædagogen har et bestemt formål med kommunikationen, eksempelvis at få barnet til at hjælpe med at lægge legetøjet på plads, men i andre situationer er det vigtigt at barnet bidrager med sin forståelse og er med til at bestemme retningen for kommunikationen, fortæller hun. Der er ikke én kommunikationsform der altid er bedre end den anden, men pædagogen skal være bevidst om hvornår man skal bruge den forståelsesorienterede og den målorienterede kommunikation.

“Hvis man gerne vil kommunikere en værdi om at barnet har indflydelse, kan man ikke gøre det ved hjælp af en målorienteret

kommunikationsform da man ikke kan tale om indflydelse hvis pædagogen på forhånd har bestemt formålet med kommunikationen,” understreger Anette Emilson.

#### **Få øje på kommunikationen**

Det kan være rigtig svært at blive bevidst om hvordan man selv kommunikerer med børnene. I sin forskning har Anette Emilson arbejdet med videooptagelser, og det er et redskab som hun ikke tøver med at anbefale pædagogerne:

“Når man fastholder forskellige samtalsituationer mellem børn og pædagoger på video, får man et rigtig godt materiale at tale om sin egen og kollegernes kommunikationspraksis ud fra.”

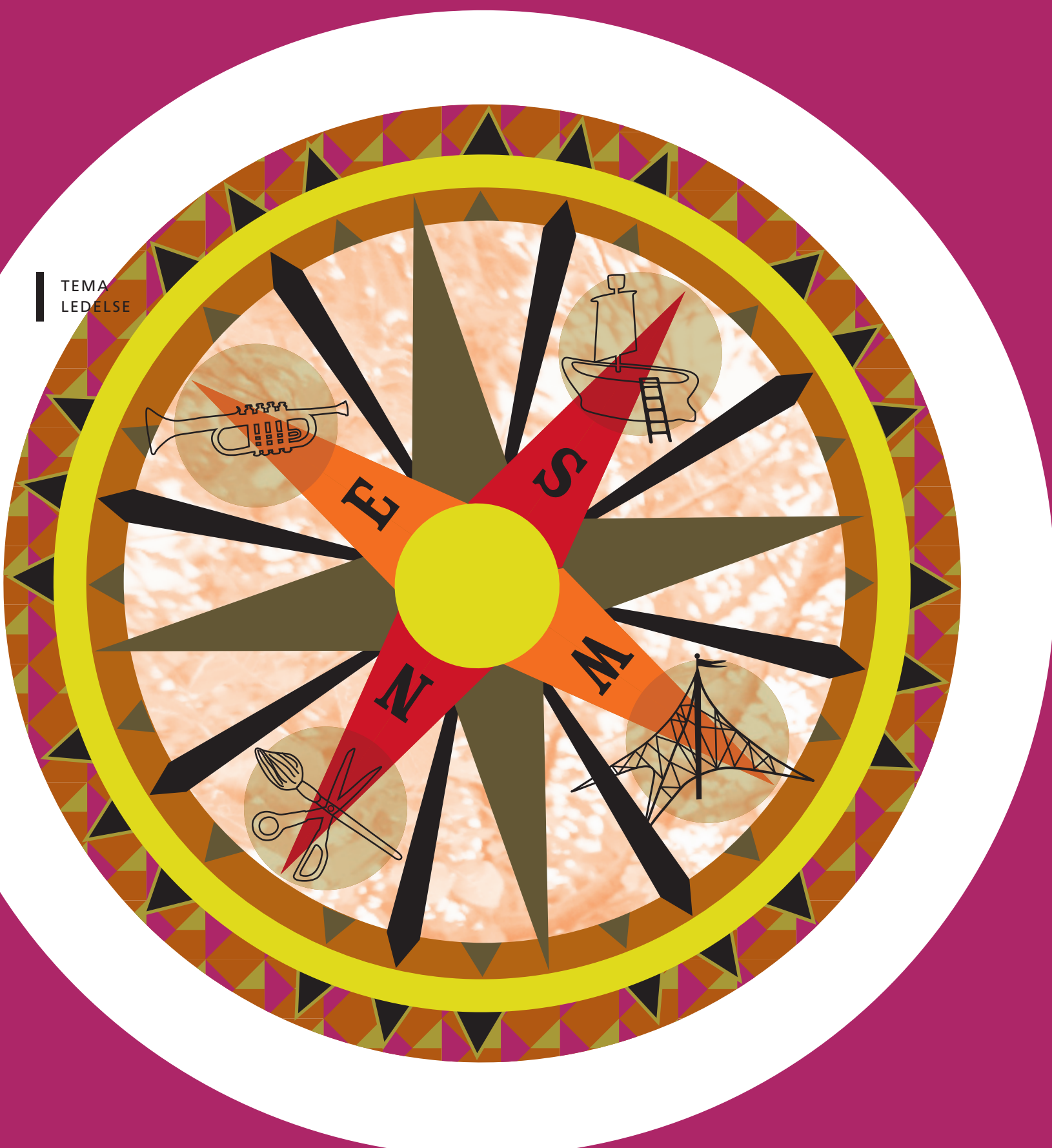
At det kan kræve lidt overvindelse at lade sig filme, er Anette Emilson helt med på, men når man først er kommet sig over den skæve skilning og lyden af sin egen stemme, er der gevinst at hente: “Det at gennemgå de forskellige situationer sammen er en rigtig god måde at blive klogere på sin egen praksis og samtidig lære af hinanden på,” siger Anette Emilson.

---

#### **HER KAN DU LÆSE MERE**

Det önskvärda barnet. Forstran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan af Anette Emilson, Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet, 2008.

TEMA  
LEDELSE



# DEN ER FIN MED VIDENSKOMPASSET

Hvordan navigerer man som pædagog i al den nye viden om pædagogik, børns udvikling og pædagogisk praksis som man bombarderes med i dag? Svaret kan være en vidensstrategi, siger forskningschef Frank Ebsen. Han har undersøgt hvordan pædagoger bruger forskning i dagligdagen.

AF ANNE KJÆR OLSEN

Børn kan ikke bare sættes på pause så man som pædagog får mulighed for lige at gå ind i personalerummet og slå op i brugsanvisningen hvis man kommer i tvivl. Tværtimod – der skal handles nu og her. Derfor skal pædagogerne have et solidt vidensgrundlag at handle ud fra, et grundlag der består af blandt andet viden fra seminaret, professionel erfaring og ny forskning. Men det er ikke så enkelt at få ny forskning ind i den pædagogiske hverdag. Det fortæller Frank Ebsen som er forskningschef ved Center for Forskning i Socialt Arbejde ved Professionshøjskolen Metropol. Han har undersøgt om pædagoger læser og omsætter ny forskningsviden – og det gør de kun i meget begrænset omfang.

## **Forskning udfordrer "plejer"**

At få forskningsbaseret viden ind i pædagogernes hverdag er en udfordring, pointerer Frank Ebsen, men det er utroligt vigtigt at udfordringen bliver taget op. For forskning er vigtig for pædagogernes hverdagspraksis:

"Forskningen kan fungere som et spejl for pædagogerne, og den udfordrer den viden som pædagogerne handler på baggrund af. Det er en del af den professionelle rolle at man indhenter forskningsviden og derigennem får ny viden om specifikke praktikker."

Forskningen udfordrer "plejer" og booster dermed pædagogfagligheden og medvirker til at holde faget levende. Den udstyrer også pædagogerne med muligheden for at argumentere for praksis på nye måder, både over for kolleger og over for forældre.

"Sommetider har forskningen gaver med i form af bud på at 'sådan er det bedst at gøre', og sådan en gave vil det da være ærgerligt ikke at tage imod," siger Frank Ebsen og fortsætter: "Den pædagogiske praksis kan hele tiden blive bedre, især hvis den er i stand til at indarbejde ny viden og nye perspektiver og bruge dem som afsæt for udvikling af nye måder at gøre tingene på."

## **Videnskompasset sætter kursen**

En af udfordringerne i forhold til at få forskningen ind i

den pædagogiske hverdag er at der hele tiden kommer masser af ny forskning og viden man kan sætte sig ind i. Hvordan finder man så ud af hvad der er vigtigt at læse, og hvad der er relevant? Frank Ebsen mener at dagtilbuddene skal forholde sig aktivt til hvordan de vil bruge pædagogisk forskning i deres arbejde.

”En vidensstrategi kan fungere som kompas for hvordan man vil navigere i det store hav af viden der findes. Den giver nemlig svaret på hvordan pædagogerne skal komme i kontakt med forskningen, og hvor meget og hvilken slags viden personalet skal sætte sig ind i,” siger Frank Ebsen.

#### Lederen går foran

Opgaven med at lave en vidensstrategi ligger hos lederen af dagtilbuddet. Det handler blandt andet om at sætte en debat i gang om hvilken viden pædagogerne skal holde sig ajour med, om at skabe de rette betingelser for at pædagogerne kan sætte sig ind i den, og om at få forskningen – og måske endda ligefrem forskere – ind i institutionen.

”Det er lederen der skal gå foran. Lederens opgave er jo i høj grad at skabe en fælles ånd i dagtilbuddet, en fælles pædagogisk vision, og her spiller viden en central rolle: Hvordan får vi omsat denne pædagogiske vision til pædagogisk praksis? Man kan se det som en slags fællesskabskabende projekt – det er det her vi vil være gode til, og vi ved hvordan vi skal nå derhen,” foreslår Frank Ebsen.

#### Bring forskning til live

Frank Ebsens undersøgelse viser at den vigtigste kilde til ny viden er pædagogernes egen læsning af artikler. Set med

Frank Ebsens øjne er det imidlertid vigtigt at forskningen kommer til at spille en levende rolle i praksis og ikke bare bliver inde i hovedet på de enkelte pædagoger.

”Det er helt centralt at forskningen bringes ind i dagtilbuddenes virkelighed, men det skal være på den pædagogiske virkeligheds betingelser. Forskning kan kun komme til sin ret hvis pædagogerne kan genkende det forskningen beskæftiger sig med,” siger Frank Ebsen.

Derfor er det vigtigt at pædagogerne får mulighed for at diskutere den nye forskning med hinanden eller med de forskere der har udført forskningen.

”Hvis man har læst noget spændende forskning, kan man fx prøve at invitere den forsker der har lavet det, til at komme og diskutere resultaterne på et personalemøde,” foreslår Frank Ebsen og understreger samtidig at forskningen ikke skal stå alene:

”Det centrale er at den nye viden fra forskningen ikke kan stå alene, men netop skal spille sammen med den viden pædagogerne allerede har. Derfor er det helt afgørende at pædagogerne spiller en aktiv rolle i at ’oversætte’ forskningspointerne til deres egen virkelighed.”

---

#### HER KAN DU LÆSE MERE

Forskningens betydning for pædagogers praksis af Frank Ebsen, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, 2009.

---

## SÅDAN FÅR DU FORSKNINGEN IND I HVERDAGEN FRANK EBSENS TRE GODE RÅD

### Hold dig orienteret

Læs og diskuter forskningstekster med dine kolleger. Det er vigtigt at forskningen ”diskuteres ind i” dagtilbuddets virkelighed.

### Inviter forskere indenfor i institutionen

Lad dem fortælle om deres forskning, og diskuter med dem og hinanden hvad forskningen betyder for jer.

### Opsøg selv forskningen

Lyt til foredrag og oplæg på professionshøjskoler og universiteter, og formuler på den baggrund tre spørgsmål til jeres praksis som du diskuterer med dine kolleger.

---



TEMA  
LEDELSE

## “DET SKAL VÆRE EN BONUS FOR BØRNENE”

Et dagtilbud er nærmest forpligtet til at udnytte den nyeste viden der findes på det pædagogiske område, siger dagtilbudsleder Connie Sørensen. Bakspejlet har talt med hende om de overvejelser hun har gjort sig om anvendelse af ny viden i det pædagogiske arbejde. Hendes svar er klart: “Det skal give bonus for børnene at pædagogerne sætter sig ind i den nyeste pædagogiske viden.”

AF ANNE KJÆR OLSEN

I Børnehaven Østerbo i Viby ved Århus har pædagogerne købt en masse nye, spændende børnebøger. På bestemte tidspunkter læser de højt for børnene af de mange nye bøger i små grupper. Alt sammen resultatet af et oplæg som en medarbejder holdt for resten af personalet, om den nyeste viden om dialogisk

oplæsning og forskning i nyere børnelitteratur. Det blev besluttet at købe stort ind af de nye, spændende børnebøger der udgives, og at skabe en helt ny praksis med at læse højt for alle børn og ikke bare den gruppe børn som er god til at finde bøgerne frem selv og til at sidde stille og få læst højt.

### **Opfordrer personalet til at holde oplæg for hinanden**

Connie Sørensen er leder af Børnehaven Østerbo og to vugge-



stuer der ligger ved siden af. Hun mener at det er en vigtig ledelsesopgave at skabe rammerne for udviklingen af pædagogernes faglighed så nye input af pædagogisk viden løbende kan berige praksis. Hun fortæller:

“Det er vores fornemste opgave som daginstitution at sikre børnenes udvikling, og vi er forpligtet til at udnytte den nyeste pædagogiske viden. Derfor opfordrer vi personalet til at byde ind med oplæg for de andre medarbejdere når der er emner de ved noget særligt om.”

Connie Sørensen mener nemlig ikke at det altid er den bedste løsning at det er lederen som fortæller medarbejderne om den

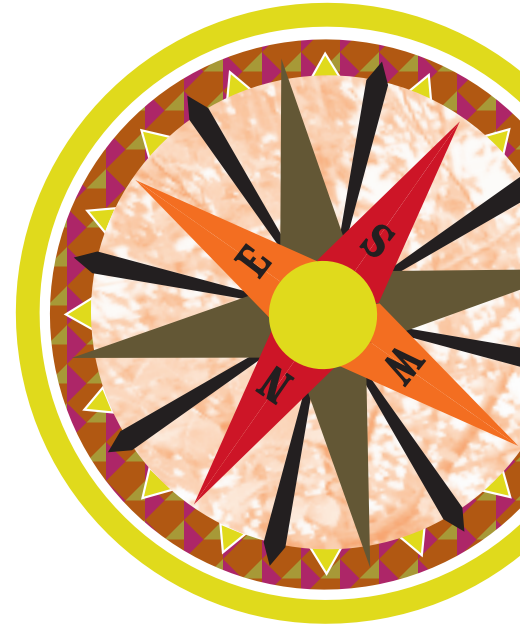
nye viden. Tværtimod har Connie Sørensen oplevet at det gør den nye viden levende på en anden måde når det er pædagogerne selv der står for formidlingen:

“Jeg tror det er afgørende for om et oplæg om fx sprogforskning ændrer pædagogernes sprogpraksis at det er en kollega der fortæller om ny forskning og nye metoder. Pædagogerne skal have mulighed for at være “fyrtårne” for hinanden og udvikle særlig viden om forskellige emner. Dem der er længst fremme i skoene, skal have lov at stå på tæer.”

#### **Lederen skal være et vidensfilter**

Men blot fordi der popper ny pædagogisk viden op, betyder det





ikke at det hele skal trækkes ind i dagtilbuddet og føres ud i praksis af pædagogerne. Det er først og fremmest lederens ansvar at sortere fra og vurdere hvad der er vigtigt, relevant og interessant. Men det er ikke nok at den nye viden er relevant og interessant, den skal også komme på det rigtige tidspunkt. Connie Sørensen fortæller:

“Timing er altafgørende. For at ny viden kan finde fodfæste og blive et emne som hele personalegruppen skal sætte sig ind i, skal lederen kunne forklare hvordan de nye indsigter kobler sig til hverdagen i institutionen lige nu og her.”

Hun fortsætter: “Der kan være nok så meget god viden, og det kan i og for sig være nok så relevant at sætte sig ind i. Men hvis tidspunktet ikke er rigtigt, vil den nye viden som pædagogerne bliver tilbudt, ikke for alvor komme i spil.”

#### **Hvad får børnene ud af det?**

Det er også en opgave for lederen at skabe engagement og motivation hos personalet til at arbejde med den nye viden. Det er vigtigt at man som leder forstår at formidle hvad meningen er. Connie Sørensen fortæller:

“Det er lederens opgave at forklare hvordan den nye viden vil give bonus for børnene. Pædagogerne vil gerne kunne se den effekt for sig som det skal have for børnene at de lærer noget nyt fx om børns sproglige udvikling og børnelitteratur.”

Connie Sørensen synes det er helt naturligt at pædagogerne er kritiske i deres vurdering af relevansen af at være væk fra børnene og lære om nye metoder og den bagvedliggende viden:

“Pædagogerne vil med rette kunne sige: ‘Nu skal vi lære om noget der er langt væk fra børnene, hvad skal børnene få ud af det?’ Og her skal man som leder have svar parat.”

## **FRA EN LEDER TIL EN ANDEN**

Connie Sørensens fem gode råd om hvad du som leder skal tænke over når du vil drage ny pædagogisk viden ind i praksis:

### **Ledelsesmæssig bevågenhed**

Forklar personalet hvorfor du mener ny forskning og nye metoder er vigtige redskaber i jeres hverdag.

### **Fokus på koblingen til hverdagen**

Hav fokus på hvordan den nye viden kobler sig til hverdagen i institutionen og den praksis der er i forvejen – det kan være knyttet til læreplanstemaer I har arbejdet særligt med.

### **Giv tid til processen**

At få ny pædagogisk viden ind i praksis tager tid. Det er vigtigt at sætte tid af til at pædagogerne kan sætte sig ind i den nye viden, fx ved at tage på kursus og ved at arbejde med hvordan den nye viden foldes ud i praksis.

### **Bonus for børnene**

Forklar hvordan den nye viden kan give bonus og gøre en forskel for børnene – det gør det nemmere for pædagogerne at se formålet med at sætte sig ind i den nye viden, fx om hvordan nye pædagogiske tiltag kan bidrage positivt til børnenes sproglige udvikling.

### **Du er et filter**

Al viden kan ikke være i spil hele tiden. Når I kaster lys over noget, betyder det at der er mørkt andre steder. Sig højt at det er i orden at fokusere på noget og mindre på noget andet, og at det er i orden at denne prioritering kan aflæses – positivt såvel som negativt – i evalueringer og tilfredshedsundersøgelser.

# ”MÅ JEG VÆRE MED?”

”Vi skal væk fra forestillingen om idyl og harmoni hvis vi vil ruste børnene til at indgå i sociale relationer.” Sådan siger Robin May Schott der er forskningsprofessor ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet og tilknyttet forskningsprojektet Exploring Bullying in Schools hvor hun blandt andet forsker i nye måder at forstå børns relationer og mobning på.

TEMA  
SOCIALE KOMPETENCER





AF PERSILLE SCHWARTZ

Det er eftermiddag i Børnehuset Myretuen. Amalie, Marie, Emma og Thomas er i gang med en god leg. Pludselig kommer Signe og spørger om hun må være med. "Nej!" lyder det fra Amalie. De andre børn bakker Amalie op og leger videre med ryggen til Signe. Signe går. Lidt efter kommer Jens og spørger om han må være med. "Nej," lyder det fra Thomas, præcis samtidig med at Amalie siger ja. De kigger på hinanden, og Amalie uddyber: "Du må godt være med hvis du henter alle mælkekasserne herhen." Jens går i gang med at slæbe mælkekasser. Der er mange. Ti minutter senere har han samlet alle kasserne og udbryder småhivende efter vejret: "Så!" Amalie kigger på ham og derefter på de andre børn og siger så: "Jeg tror faktisk ikke jeg gider lege den her leg mere," og så går hun. De andre – undtagen Jens – følger efter hende.

Historien er et tænkt eksempel, men det er en situation som mange pædagoger nok vil kunne nikke genkendende til. Det er tydeligt at Signe og Jens gerne ville være med i legen, men ikke blev lukket ind. Hvordan skal pædagogerne håndtere den situation? Og hvordan kan man i det hele taget forstå den konflikt der udspiller sig i eksemplet?

### **Konflikter skal ikke undgås, de skal læres**

"Det er vigtigt at vi helt grundlæggende gør op med forestillingen om børnefællesskabet som et harmonisk, idyllisk fællesskab som det enkelte barn skal finde sin plads i. Hvis harmoni og idyl bliver en slags uopnåelig idealtilstand, bliver vi bange for konflikterne. Sociale relationer er også konfliktfyldte, og de kan gøre ondt. Sådan er det," siger Robin May Schott der har forsket i blandt andet mobning blandt skolebørn.

Robin May Schott fortsætter: "Derfor er det vigtigt at børn lærer hvilke ressourcer de kan trække på når de skal håndtere de konflikter de uundgåeligt vil opleve. Fx ved at erfare at voksne ikke svigter dem, og at de kan finde hjælp i familie, hos andre børn eller i deres egne ressourcer."

### **Konstante forhandlinger i børnegruppen**

Når de sociale relationer er kørt af sporet, skaber de voksne ofte mening i situationen ved at opdele børnene i aggressive mobbere og svage mobbeofre som om det ligger i deres natur eller personlighed. Det er en tankegang vi må væk fra, mener Robin May Schott, fordi vi ellers overser at børn orienterer sig så godt de nu kan, i forhold til de sociale dynamikker de indgår i og er med til at skabe i deres hverdag. I den forbindelse er behovet for at blive set og anerkendt og risikoen for at blive overset og

---

## ALLE HAR BRUG FOR AT HØRE TIL

Både børn og voksne har brug for at føle at de hører til. Er børnegruppen fasttømret med faste positioner, kan det være svært at være den der ikke passer ind. Er der derimod flere grupperinger inden for børnegruppen, er der flere muligheder for at finde et tilhørsforhold.

Det er derfor vigtigt at de voksne omkring børnene undersøger hvordan inklusions- og eksklusionsmekanismerne i børnegruppen virker, altså hvad der giver adgang til gruppen for hvem og hvornår, at de overvejer muligheder for at skabe flere potentielle fællesskaber inden for det større institutionsfællesskab, og at de introducerer børnene til dem. På den måde får Amalie, Signe, Emma, Thomas, Marie og Jens alle sammen andre børnefællesskaber at hvile i end det der kom i spil i legen.

“Jeg tror det er ubærligt for et menneske at blive udstødt, usynliggjort og underkendt,” siger Robin May Schott og fortsætter: “Derfor er det utrolig vigtigt at man sikrer sig at der ikke er nogen børn der oplever at blive systematisk isoleret og usynliggjort.”

“ENS FORVENTNINGER FORMER SAMVÆRET MED BARNET, OG DET KAN VÆRE RIGTIG SVÆRT AT SE UD OVER DEM – IKKE MINDST HVIS MAN IKKE ER KLAR OVER AT MAN HAR DEM,”

---

usynlig hele tiden på spil og styrende for hvordan børnene er sammen.

Når de voksne skal støtte børnene i deres sociale processer, bliver de derfor nødt til at være nysgerrige i forhold til hvad Amalie, Signe, Emma, Thomas, Marie og Jens hver især oplever som gør at de handler som de gør. Måske oplevede Amalie og Thomas – der tydeligt viser hvor de mener gruppens grænse er, ved at afvise Signe og Jens der gerne vil være med i legen – for lidt siden at de skulle kæmpe sig til en plads i gruppens leg, en plads som de nødig vil risikere at miste igen.

Samspillet i en gruppe er en dynamisk proces hvor der hele tiden sker forhandlinger om positioner i gruppen. De voksnes opgave er at hjælpe børnene i gruppen til at håndtere de forhandlinger, udfordringer og konflikter de møder. “Det kan vi kun få øje på hvis vi forlader de simple forklaringsmodeller og i stedet bestræber os på at få øje på kompleksiteten og de skiftende positioner i de sociale relationer,” siger Robin May Schott.

### Svært at se ud over forventninger

For at komme ud over de simple forklaringsmodeller kan pædagogen starte med at spørge sig selv: Hvilke forventninger har jeg egentlig til gruppen og til barnet?

“Ens forventninger former samværet med barnet, og det kan være rigtig svært at se ud over dem – ikke mindst hvis man ikke er klar over at man har dem,” påpeger Robin May Schott.

Hvis pædagogen fx forventer at se Amalie som en “skrappe-dulle” der er dominerende og hundser med de andre børn, så vil det være oplagt at irettesætte Amalie og forsøge at mindske hendes dominans over de andre børn. Forventningen hindrer hermed en anden forståelse af Amalies adfærd, fx at hun er usikker på sin tilknytning til gruppen og derfor forsøger at styrke sin position, eller at hun bare kopierer det hun har oplevet andre børn gøre tidligere, og nu undersøger hvad hun kan bruge den erfaring til. Udfordringen er altså at se barnet i de sociale dynamikker og ikke bare se sine egne forventninger og låse børn fast i visse positioner.

---

## HER KAN DU LÆSE MERE

**Mobning – sociale processer på afveje.** Redigeret af Jette Kofoed og Dorte Marie Søndergaard, Hans Reitzels Forlag, 2009.



---

## DET BEDSTE ER AT HAVE EN VEN

Mobning og drilleri i dagtilbud er blevet sat på dagsordenen af en forskergruppe fra Roskilde Universitet som har fulgt hvordan to-tre børnehaver og en indskoling i hver af kommunerne Århus, Kolding og Gentofte har arbejdet med Red Barnets og Mary Fondens materiale i projekt "Fri for mobberi". Bakspejlet har talt med medlem af forskergruppen professor Jan Kampmann fra Roskilde Universitet om resultaterne:

### Tilsyneladende mobning allerede i børnehaven

Langt de fleste af de forældre og det personale der deltager i projektet, mener at der er eksempler på at børn systematisk er uden for legen, og at der forekommer mobning blandt de større børn. Jan Kampmann uddyber at børnene selv beretter om "drillerier for alvor" i modsætning til "drilleri for sjov", mens ordet "mobning" først bruges af børn i indskolingen.

### Voksne ser nye løsninger når de forstår mobning anderledes

Jan Kampmann fortæller at forældre og personale i begyndelsen af projektet forstår mobning som en problematik mellem "mobbere" og "mobbeofre". Forståelsen ændrer sig i løbet af projektet til at forstå mobning som et gruppefænomen, hvilket åbner for nye måder at hjælpe børnene til en bedre trivsel.

### Ledelsen ses som mindre ansvarlig for mobning

I undersøgelsen svarer langt de fleste forældre og personale at forældre og pædagoger er ansvarlige for mobning, mens kun halvdelen mener at ledelsen er ansvarlig. Jan Kampmann forklarer svarene med at den traditionelle forståelse af mobning som et problem mellem individer overser betydningen af de rammer ledelsen sætter for hverdagslivet i institutionen.

### Det er vigtigt at høre til

Alle børn i undersøgelsen synes det er vigtig at have en legegruppe de hører til. Jan Kampmann fortæller at langt de fleste af børnene siger at det at have en ven er det bedste ved at gå i børnehave.

---

## HER KAN DU LÆSE MERE

"Fri for mobberi" Følgeforskningsprojektets 1. delrapport om Red Barnets og Mary Fondens projekt. Af Rikke Kamstrup Knudsen, Jan Kampmann og Katrine Lehrmann, Center for Barndoms- og Ungdomsforskning, Roskilde Universitetscenter, juni 2007.

Du kan læse mere om Red Barnets og Mary Fondens projekt "Fri for mobberi" på organisationens hjemmeside [www.redbarnet.dk](http://www.redbarnet.dk)

# GIV BØRNEENES SAMSPIL EN ANDEN LYD

Hvis pædagogerne ser på hvordan børnenes handlinger hænger sammen med det sociale samspil i børnegruppen kan de skabe et bedre socialt miljø i dagtilbuddet til gavn for både børn og voksne. Pædagogisk leder Lone Ørnø fortæller her om sine erfaringer med at lægge et nyt perspektiv på børnefællesskaberne i en daginstitution som led i et kommunalt inklusionsprojekt.

## TEMA SOCIALE KOMPETENCER

AF PERSILLE SCHWARTZ

Det er eftermiddag på legepladsen i børnehaven. Dennis, Rami og Mads leger vilde dyr. "Så sagde vi jo at jeg var tigreren," lyder det fra Dennis. "Nej, du er løven og Rami er tigreren," korrigerer Mads, men Dennis holder fast: "Nej, for jeg var tigreren!" Mads kigger vredt på ham: "Det er Ramis tur til at være tiger, og du er løven. Ellers gider jeg ikke lege med dig!" Dennis kigger vredt tilbage: "Så må du aldrig mere komme med til min fødselsdag." De to drenge stirrer på hinanden indtil det lyder fra Rami: "Jeg vil gerne lege med dig, Dennis." Mads kigger overrasket på Rami.

"De fleste kender til hvordan børnene hele tiden forhandler hvad der skal ske i deres leg som Mads og Dennis gør i eksemplet her. Men at lytte til hvad der sker i forhandlingerne, kan gøre os klogere på børnenes positioner i fællesskaberne," siger pædagogisk leder Lone Ørnø som på sin tidligere arbejdsplads, Solgården i Roskilde, var med i et kommunalt inklusionsprojekt.

### Positioner i børnefællesskaber

Positioner kan man se i hvem der får lov at bestemme legens retning, hvem der bliver lyttet til og overhørt, hvem der er selvskrevet, og hvem der må kæmpe for at være med osv. Ved første øjekast kunne det fx se ud til at Mads vil bestemme det hele. Kigger man efter positionerne ser man at Mads kæmper for Rami og skubber Dennis ud. Dennis forsøger at skubbe Mads ud og Rami, der ellers ikke har sagt noget, kommer pludselig på banen og vælger at alliere sig med Dennis. Mads position ændrer sig fra at være i centrum og dirigere legen til pludselig at være kommet i fare for at stå udenfor. På den måde skifter positionerne hele tiden i børnenes leg, siger Lone Ørnø.

"I hvert fald i de velfungerende børnefællesskaber, for der er også tilfælde hvor det hele ligesom er stivnet og nogle børn

konstant befinder sig på kanten til eksklusion eller måske allerede er røget helt udenfor."

### Er nogen udenfor?

Det ligger Lone Ørnø meget på sinde at været på forkant med at børn oplever sig ekskluderet. En af de øvelser Lone Ørnø har gode erfaringer med, er at personalegruppen kortlægger deres oplevelse af børnenes tilknytning. Helt konkret noterer de hver især navnene på de fem børn de selv oplever at have størst tilknytning til, og de fem børn de oplever har størst tilknytning til børnegruppen. Det samlede billede fra hele personalegruppen viser hvilke børn der ikke er nævnt nogen steder og måske ikke oplever tilknytning til nogen i institutionen.

"Det kan godt være ubehageligt og lidt barsk at vurdere børn på den måde, men det giver et billede af hvilke børn der kan være på kanten af eller uden for institutionsfællesskabet. Disse fokusbørn, som jeg kalder dem, havde vi ellers risikeret ikke at have fået øje på, fx fordi de måske ikke gør så meget væsen af sig" siger Lone Ørnø.

### Nysgerrige på samspil

"Personalet oplever det som meget meningsfuldt at følge fokusbørnene og observere hvad der sker i både de samspil hvor det lykkes eller mislykkes at koble fokusbørn og børnefællesskaber sammen", fortæller Lone Ørnø og tilføjer at det personalet ser, kan være ganske overraskende.

"Vi opdagede fx at det ikke altid var de børn vi forestillede os ville være i en udsat social position, der faktisk var det. Og så fik vi virkelig blik for kompleksiteten: Det var jo også alle de andre børn der alle sammen havde indflydelse på fællesskabet".

Når man følger børns samspil og kigger på, hvordan og hvornår positionerne skifter, får man af indtryk af om der er nogle sunde dynamikker på spil, og man får skærpet sit fokus på hvad børnene lægger vægt på og anerkender som værdifuldt. Den viden

er rigtig god at have, når man som voksen ønsker at støtte børnene i deres samspil.

### Et barn uden venner er mindre attraktivt

I et børnefællesskab kan ejerskabet til populært legetøj fx have stor betydning. Derfor slæber børnene gerne en masse med hjemmefra eller stormer ud på legepladsen for at nå at sætte sig først på de populære ting. At kunne forstå legekoderne og læse hvad andre børn synes er sjovt eller meningsfuldt har også stor betydning. Det kan være svært at lege far, mor, børn i dukkekrogen, hvis man ikke kender de udtalte forventninger til, hvordan legen skal forløbe. Sidst, men ikke mindst, er de sociale relationer selvfølgelig også rigtig vigtige, for som Lone Ørnø siger:

”Man står stærkere i gruppen når man har sine venner med, eller i det mindste nogen man har været sammen med før. Det er utroligt så hurtigt børnene – også de små børn – fornemmer sociale dynamikker. Et barn uden venner opfattes hurtigt af de andre børn som mindre attraktivt.

### Skab grundlag for fællesskaber

Børns mulighed for at koble sig på fællesskaber i dagtilbuddet kan ofte støttes ved at ændre en lille smule på rammerne. Fx kan voksne give et barn adgang til noget bestemt populært legetøj, så de andre børn måske automatisk tager barnet med, når de stræber mod det populære legetøj. Eller voksne kan gå ind i lege og hjælpe børn til at blive fortrolige med de legekoder de ikke har fanget.

Man kan også igangsætte aktiviteter der kræver at børnene er sammen på lidt andre måder end de plejer, sådan at stivnede positioner bliver udfordret. Eller man kan give en gruppe børn særlige oplevelser sammen ved at tage netop dem med på en tur. Når de først har haft nogle gode fælles oplevelser sammen, er det nemmere for dem at finde sammen en anden gang.

Samtidig er det vigtigt at have blik for at verden er større end dagtilbuddet: ”I løbet af vores arbejde med børnenes samspil er jeg blevet mere og mere opmærksom på hvor stor betydning det har om børnene er med hinanden hjemme og lege. Så det handler også om at inddrage forældrene og få dem til at bakke op om legeaftaler og den slags,” understreger Lone Ørnø og slutter: ”Men det er jo heller ikke sådan at alle børn skal være med alle steder, men de skal alle sammen have steder i fællesskabet hvor de oplever at høre til.”

---

## SÅDAN GIVER I SAMSPILLET EN ANDEN LYD LONE ØRNØS TRE GODE RÅD

### Forstå børn i deres samspil

Observer fokusbørnenes samspil med andre børn på forskellige tidspunkter og steder, eller stil et kamera op, der videofilmer centrale steder, hvor alle børn kommer - fx vinkepladsen, frokostbordet eller garderoben. Kig på dokumentationen i fællesskab og diskuter:

- Hvad ser I af mønstre i positioner og forhandlinger?
- Hvad fortæller det jer om børnefællesskaberne?
- Hvis der er noget I vil ændre på, hvilke dilemmaer rejser der sig så?

### Tænk før I taler

”Problematisk” børn suger ”problematisk” opmærksomhed til sig. Tænk derfor over hvordan I voksne taler om børnene. Er I med til at fastholde dem i bestemte positioner?

### Inddrag forældrene

De fleste forældre vil gerne lave legeaftaler med børn de ikke er vant til at have med hjemme, når de først har fået forklaret hvorfor det er vigtigt for både deres egne og andre børn.

---







# BØRN SKAL SES OG HØRES

”Vi risikerer at spænde ben for børnene hvis vi glemmer at få deres perspektiv på verden,” siger to konsulenter fra EVA. De har undersøgt hvilke metoder der er velegnede til at undersøge børns perspektiver.

AF ANNE BREINHOLD OLSEN

Hvordan ser livet i dagtilbuddet ud fra børnenes synsvinkel? Oplever de tiden i børnehaven som rar, har de venner, og bliver der lyttet til dem?

De senere år er der kommet flere og flere krav om at dagtilbuddene lytter til børnene. FN's børnekonvention siger fx at børn skal have en stemme, og at deres mening skal høres, og dagtilbudsloven siger at børns perspektiver skal være et omdrejningspunkt i børnemiljøvurderingerne. De krav stiller sig på skuldrene af en lang tradition i danske dagtilbud for at tænke børns synspunkter ind i det pædagogiske arbejde.

## Sølvsandaler i snevejr

For både forskere og de enkelte dagtilbud er det en ny tendens at udforske metoder som kan bruges til at få viden om børnenes perspektiver, fortæller EVA's dagtilbudskonsulenter Persille Schwartz og Nanna Pagaard. Der hvor man tidligere ikke syntes at børns meninger var

relevante fordi børnene ikke kunne give en ”sand” bedømmelse af deres egen situation, vil man nu gerne gå til børnene selv for at få relevant viden om det at være barn.

”Børn kan have helt andre bevæggrunde og logikker end vi voksne har. Hvorfor kan det være smaddervigtigt for en pige at have sølvsandalerne på i børnehaven selv om det er snevejr? Fordi det giver hende adgang til at lege med de andre børn på stuen. De voksne har en værdi om at man skal være klædt varmt og ordentligt på, mens børn kan have helt andre værdier og viden om hvad der rører sig i børnegruppen. Vi risikerer at spænde ben for børnene hvis ikke vi får deres perspektiv med. Ikke at børnene skal bestemme, men de skal høres,” siger Persille Schwartz.

## Hør børnene i hverdagen

Det er også i hverdagen, og ikke kun i forbindelse med fx de særlige børnemiljøvurderinger, at de enkelte dagtilbud kan få meget ud af at inddrage børnenes perspektiver. Det kan være når man gerne vil



undersøge en helt konkret ting, fx hvordan børnehavens spisesituationer skal forløbe: Er det vigtigt at man sidder sammen, eller skal man have frihed til at rejse sig og gå fra og til for at måltidet bliver en god oplevelse for alle?

”Børn har meget stærke, men også meget forskellige følelser forbundet med spisesituationer, og en undersøgelse af deres perspektiver kunne fx munde ud i at man ser at der er forskellige grupper der har brug for noget forskelligt, og som så skal spise sammen,” siger Nanna Pagaard.

## Vælg metode ud fra situationen

Der er mange forskellige konkrete metoder man som pædagog kan bruge til at indfange børnenes perspektiver – observationer, spørgeskemaer, fælles dialog med udgangspunkt i billeder osv. Metoden vælger man ud fra hvad der giver mest mening i situationen.

Hvis man fx gerne vil undersøge måltiderne, kan man optage det der sker, på video og bagefter drøfte med børnene hvad de ser i filmen. Eller man kan aftale pædago-



gerne imellem at man i en periode observerer børnene i spisesituationen med et særligt fokus for senere sammen at samle op på og tale om hvad man har set, og hvad det kan give anledning til at ændre på.

“Når man bider mærke i hvad det er børnene lægger vægt på, hvad de griner af, kommenterer osv., får man som voksen vigtig information om og dokumentation af hvad barnet oplever – og det kan man bruge til måske at ændre på den måde tingene foregår på,” siger Persille Schwartz.

Andre muligheder er at lave interviews sammen med barnet hvor man går rundt og taler sammen, fx om hvor det er sjovt at være og hvorfor, eller at udstyre børnene med engangskameraer og bede dem tage billeder af bestemte motiver, fx deres venner.

### **Pas på med det barnet siger**

Når man forsøger at finde ud af hvad et barns oplevelse af verden er, skal man passe på med at vægte det talte ord højere end barnets øvrige udtryksformer. De fleste kender situationen hvor man giver et barn tre valgmuligheder, og de hver gang vælger den sidste. Sproget kan let snyde os til at opleve det sagte som mere sandt eller rigtigt end det vi kan tolke når vi fx kigger på børns bevægelser, påpeger Persille Schwartz:

“Ved observationer kan man få mindst lige så gyldig viden som ved at spørge børnene direkte. Men man skal selvfølgelig være ydmyg og forsigtig i sine fortolkninger – det gælder i øvrigt uanset om man observerer eller interviewer.”

Derfor må pædagoger gøre sig umage for at forstå børnenes perspektiver set fra

forskellige personers vinkler, fx kollegers, forældres eller andre børns – og desuden tænke over ikke at være for ensidig i deres valg af metoder.

### **Start i det små**

Hvis man gerne vil sætte børneperspektiver på dagsordenen i dagtilbuddet, behøver det ikke at blive et meget besværligt udstyrsstykke med kameraer og spørgeskemaer. Men der skal være en lyst til at øve sig i at gå på opdagelse i det børnene oplever. Noget som mange pædagoger faktisk allerede gør i forvejen. Nanna Pagaard:

“Man behøver ikke gøre det til noget stort og forkromet. Det vigtigste er at man har en form for systematik i det man gerne vil undersøge, sådan at man ser efter det samme i længere tid, eller man aftaler med sine kolleger at ‘det er det

her vi observerer lige nu'. Planlægningen er selvfølgelig også en del af det – at man aftaler hvem der gør hvad, hvordan man samler sin viden ind, at man får forskellige pædagogers fortolkninger, og at man drøfter det i personalegruppen bagefter.”

”Det handler om være nysgerrig på hvad der sker: Hvad ser jeg, og hvad tror jeg

ud fra det? Vi skulle klippe med saksen, men nu sidder Søren og smider papirbolde mod de andre, hvorfor det? Hvad er det han gerne vil opnå? Nå, det er fordi han gerne vil lege med de andre på den anden side. Hvis man forsøger at forstå barnets intention, får man også nogle helt andre handlemuligheder,” slutter Nanne Pagaard.

## HER KAN DU LÆSE MERE

Børneperspektiver, Danmarks Evalueringsinstitut, 2009.

”HVIS MAN GERNE VIL SÆTTE BØRNEPERSPEKTIVER PÅ DAGSORDENEN I DAGTILBUDET, BEHØVER DET IKKE AT BLIVE ET MEGET BESVÆRLIGT Udstyrsstykke med kameraer og spørgeskemaer.”



## VELEGNEDE METODER TIL FORSKELLIGE ALDRE\*

### Børn mellem halvandet og fire år

Barnets sprog er knyttet til her og nu-situationer, og det har svært ved at forholde sig til ting der er sket for nogen tid siden, generelle ting eller ting som ikke er sket endnu. Det vil derfor have svært ved at svare på spørgsmål som: ”Kunne du lide ...?” eller ”Hvad syntes du om ...?” I stedet kan man tale med barnet ud fra et konkret fælles udgangspunkt, fx fotos, videooptagelser eller lignende. Observer også barnets kropssprog og adfærd – det siger lige så meget som det barnet selv fortæller.

### Børn mellem fire og otte år

Barnet mestrer nu begreber som generalisering og tid. Det kan fortælle nuanceret om noget det har oplevet, som ligger lidt tilbage i tiden. Frem til skolealderen vil barnet blive ved med at benytte leg og lege-lignende aktiviteter som udtryk for sine oplevelser. I denne aldersgruppe kan man både interviewe barnet og observere dets adfærd.

Børneperspektiver, Danmarks Evalueringsinstitut, 2009.

\*Alderskategorierne er vejledende.

## FN'S BØRNEKONVENTION

FN's Børnekonvention er en slags grundlov for alle børn i hele verden. Børnekonventionen sikrer at alle verdens børn har samme rettigheder. Hvor som helst et barn vokser op i verden, har det ret til at overleve, blive beskyttet mod misbrug og diskrimination og til at udvikle sig bedst muligt med indflydelse på sit eget liv.

Konventionens artikel 12 sikrer ”barnets ret til at give udtryk for en mening og krav på, at denne mening respekteres.”

Du kan læse mere om børnekommissionen på Unicefs hjemmeside: [www.unicef.dk](http://www.unicef.dk)

# SKARPE EVALUERINGER KAN OGSÅ OMFATTE BLØDE MÅL

Pædagoger og ledere oplever at det er svært at være præcis i evalueringer af de bløde mål som fx handler om børns selvværd eller oplevelse af at være en del af et fællesskab. De risikerer derfor at opstille andre mål som er lettere at evaluere – men ikke helt så centrale for det pædagogiske arbejde. Skal vi bevare fokus på de bløde mål, må vi diskutere hvad præcise evalueringer betyder. For hvad "præcis" er, afhænger nemlig af hvem der skal bruge dem.

AF EVA PALLESEN

"Hvordan evaluerer vi de bløde mål? Og kan vi overhovedet dét uden at vi bare kommer med vores egne subjektive vurderinger?" Sådan lyder det fra mange af de ledere og pædagoger der deltager i EVA's temadage om evaluering, EVA-dagene.

Med udtrykket "bløde mål" mener de som regel mål, som er helt centrale i det pædagogiske arbejde, men hvor man samtidig har et meget stort fortolkningsrum i forhold til at vurdere om de er opnået eller ej.

## Bør man være objektiv?

Målene kan fx udtrykkes sådan: "Børn oplever at de har betydning i et fællesskab" eller "Børn udvikler et højt selvværd." Men mange deltagere i EVA-dagene giver udtryk for en fornemmelse af at de bør være mere "præcise", "skarpe" og "objektive" i deres evalueringer når det handler om de bløde, og – for det pædagogiske arbejde – helt centrale mål.

Pædagogers og lederes opmærksomhed på problemet med at evaluere de bløde mål fører nogle gange til at de føler sig forpligtede til kun at opstille mål som de ved de objektivt vil kunne konstatere opfyldt på et bestemt tidspunkt. Men hermed forskyder de nogle gange opmærksomheden over på bestemte aktiviteter og projekter og risikerer faktisk at tabe de konkrete børns læring og udvikling af syne.

Fx kan et mål der vedrører sociale kompetencer, forskyde sig til at handle om at tre pædagoger gennemgår et kursus i konfliktløsning, mens et mål der handler om natur og naturfænomener, betyder at daginstitutionen får gennemført en skovuge fire gange om året. I begge tilfælde afskærer man sig fra den del af evalueringen der går ud på at se på børnene, deres læring og udvikling inden for det felt som målet egentlig drejer sig om.

## Præcis er ikke altid lig objektiv

Skal man komme nærmere en løsning på dagtilbuddenes udfordringer med at eva-

luere de bløde mål præcist og skarpt, må man dykke ned i hvad det egentlig betyder at være præcis og skarp. En præcis evaluering handler nemlig ikke i alle tilfælde om at lægge subjektive vurderinger på hylden. Nogle metoder til at evaluere læring i pædagogisk arbejde bygger tværtimod på pædagogens engagement i – og relation til – barnet. Læringshistorier er fx en evalueringssystematik i pædagogisk praksis som hviler på at pædagogen – netop fordi han eller hun kender barnet godt – kan indkredse barnets motivation og interesse som den kommer til udtryk i handlinger og udsagn, og bruge denne forståelse i arbejdet med at støtte barnets læring.

En præcis evaluering betyder her at pædagogen observerer, vurderer og søger at forstå det enkelte barns læring gennem systematik og faglighed. Den viden pædagogen får, bruges i tilrettelæggelsen af det pædagogiske arbejde. Pædagogens observationer og vurderinger er ikke tilfældige. De er set gennem et bestemt sæt faglige briller. Men de er heller



ikke objektive, forstået sådan at enhver nødvendigvis ville nå til samme resultat. Pædagogen prøver således at forstå barnets forsøg på læring på baggrund af dels sit kendskab til barnet, dels et bevidst fokus på barnets muligheder for læring.

#### **Bløde mål i konkrete situationer**

Den generelle melding fra deltagerne på EVA-dagene er da også at det ikke nødvendigvis volder store problemer at genkende og dokumentere bløde mål i konkrete situationer med børn. Det er ikke svært at se og dokumentere en situation hvor et barn involverer sig i en ny fælles aktivitet og får en oplevelse af at have værdi i fællesskabet – selv om der selvfølgelig kan være udfordringer i at få det gjort i hverdagen.

Udfordringen med at være præcis og skarp handler egentlig om noget andet: nemlig om hvordan man opsummerer vurderinger fra utallige situationer i den pædagogiske hverdag på en måde så de giver mening for andre der ikke har del-

taget i dem, såsom forvaltningsansatte eller kommunalpolitikere.

For selv om fx læringshistorier eller anden pædagogisk dokumentation kan indeholde meningsfulde evalueringer af bløde mål, kan det være svært at trække generelle konklusioner om institutionens resultater ud af dem og ikke mindst at videreformidle dem som objektiv viden om hvorvidt et mål er nået – eller ej.

#### **En skarp evaluering er ikke til pynt**

Hvad præcise og skarpe evalueringer er, afhænger altså af hvem der skal bruge dem: For pædagogen er en præcis evaluering en evaluering der skærper opmærksomheden på de konkrete børns læring og udvikling som grundlag for at tilrettelægge det pædagogiske arbejde. Enhver pædagogisk evaluering der taber dette af syne, er ikke skarp – uanset hvilke systematikker den har fulgt.

For en kommunal forvaltning eller et byråd der ikke skaber læring eller udvikling hos børn, men *rammebetingelser* for

arbejdet med læring, er en præcis evaluering derimod en evaluering der fortæller dem hvordan de mål og rammer de udstikker, omsættes i praksis.

Med andre ord er en skarp evaluering en evaluering som ikke skal være til pynt, men som giver nødvendig viden om både problemer og udfordringer, og som giver mulighed for nøgterne generaliseringer på kommunalt plan. Det vigtige er at evalueringer bliver bedømt i forhold til om de faktisk bidrager med noget der hvor de skal bruges.

---

#### **HER KAN DU LÆSE MERE**

**Dokumentation i dagtilbud. Analyse af fem cases**, Danmarks Evalueringsinstitut, 2007.

**Evalueringer af pædagogiske læreplaner i kommunalt perspektiv. Mellem pædagogisk, administrativ og politisk praksis**, Danmarks Evalueringsinstitut, 2009.

Artiklen bygger desuden på erfaringer fra EVA-dage i 34 kommuner (2008-09).

# PÆDAGOGER BRUGER FORTÆLLINGER TIL AT EVALUERE OM BØRN LÆRER NOGET

Læringshistorier er en metode til at evaluere børns læring og udvikling som mange dagtilbud lader sig inspirere af. Læringshistorier tager udgangspunkt i at børn lærer når de involverer sig og tager nye udfordringer op, og historierne hjælper pædagerne med at se hvordan de fremadrettet skal tilrettelægge det pædagogiske arbejde for at bidrage til børnenes læreprocesser.

AF EVA PALLESEN

Normalt når Anna starter på en perleplade, opgiver hun halvvejs fordi perlerne begynder at klistre til hånden og bliver trukket med op igen. Men i dag stopper hun ikke. I stedet skæver hun over til Emma der sidder og laver en perleplade ved siden af. Hun ser hvordan Emma hele tiden drejer pladen rundt så hånden ikke ligger oven på perlerne og perlerne ikke klistrer. Anna gør det samme, og for første gang bliver pladen færdig.

Situationen med Anna kunne danne udgangspunkt for en læringshistorie. En

dokumentationsmetode der mange steder har vundet indpas i dagtilbuddenes arbejde med at evaluere. Når Annas pædagog skriver situationen ned som en læringsfortælling, handler den ikke blot om at Anna nu kan lave perleplader, men om at hun involverede sig i aktiviteten med perlepladen på en ny måde – og søgte en løsning da hun stødte på en vanskelighed.

## Læring handler om involvering

Ofte knyttes evaluering af børns læring sammen med observationer af børnene ud fra nogle forventninger om hvad de skal kunne eller vide på et bestemt alderstrin. Evaluering handler altså om at konstatere hvad barnet har tilegnet sig af

viden og kunnen – og hvor højt op det er kommet på en "trappetige" der går fra konkret til mere abstrakt viden og generelle færdigheder.

Denne tilgang til evaluering af læring er dog kun en lille del af arbejdet med læring ifølge den opfattelse der ligger til grund for læringshistorierne. Når man bruger læringshistorier, lægger man vægt på at læring ikke kan reduceres til en række forudbestemte byggeklodser som man skal finde ud af at få "ind i" barnet. Læring er derimod alt det der sker når barnet involverer sig i omgivelserne, og arbejdet med læring handler om at understøtte at barnet tager del i sine omgivelser på en stadig mere avanceret

og krævende måde – og altså hele tiden får nye muligheder for læring.

### Jeppe som deltager i læring

Et eksempel på dette er Jeppe på to år der i vuggestuen begynder at kredse nysgerrigt om de større drenge der bygger borge af klodser. I og med at han iagttaget hvordan de andre drenge sætter klodserne oven på hinanden, og danner sig en idé om hvad aktiviteten går ud på, bliver han "deltager" i en læringsproces. Den interesse han har fattet for byggeriet, skaber nye muligheder for læring.

Når pædagogen finder flere klodser frem og opmuntrer Jeppe til selv at involvere sig i byggeriet, opstår en mere avanceret form for deltagelse. Jeppe begynder at bygge tårne – de er skrøbelige, og Jeppe erfarer hvordan de gang på gang styrter til jorden.

I en periode slutter Jeppe klodsleg altid med at hans tårn styrter sammen. Men en dag bliver han siddende og afprøver hvordan han kan stable klodserne på nye måder så de bliver stående. Pædagogen opmuntrer Jeppe vedholdenhed, og til sidst lykkes det for ham at bygge det første hjørne af en borg.

### Læringshistorier som afsæt

Når børn som Jeppe *fatter interesse* for en aktivitet, *involverer sig* i en aktivitet

og *bliver ved* når de støder på vanskeligheder og modstand, er det udtryk for stadig mere avancerede måder at involvere sig i omgivelserne på, og hver gang rummer involveringen nye muligheder for læring. Når pædagogen skal støtte Jeppe læring, må han eller hun altså tage udgangspunkt i de situationer hvor Jeppe involverer sig i omgivelserne. Evaluering af læring handler dermed især om at indkredse barnets interesser, dokumentere hvordan de fører til involvering og læring i konkrete situationer, og bruge observationerne som afsæt for at tilrettelægge det pædagogiske arbejde.

Det er især her fortællingsformen har en styrke. Mens test eller observationer af børns færdigheder er egnede til at afdekke læring som et "slutprodukt", kan fortællingerne beskrive den sammenhæng, de relationer, den konkrete opgave eller den aktivitet som læringen opstår i. Dermed rummer læringshistorien som dokumentationsform et fremadrettet element: Den munder ud i at pædagogen spørger sig selv: Hvad vil være det næste? Hvordan kan jeg bygge videre på den interesse og involvering jeg har set? Hvordan kan jeg hjælpe barnet videre i sin læring?

### Pædagoger finder mønstre

Hvis man nedskriver læringshistorier over en periode, kan man undersøge hvilke

mønstre der går igen: Hvad er barnet optaget af, og hvordan kommer barnets motivation for deltagelse i omgivelserne frem?

Historier om Jeppe læring kunne fx beskrive hvordan Jeppe over en periode fatter interesse for forskellige konstruktioner. De kunne beskrive hvordan han gennem involvering i selv at bygge på forskellige måder bliver mere vedholdende over for vanskeligheder og modstand og begynder at udforske balancepunkter. Og det kan give anledning til at pædagogen overvejer hvad det næste skridt bliver. Hvordan kan pædagogen tage Jeppe motivation og vedholdenhed over for balanceudforskning med fra byggelegene og videre til andre aktiviteter?

En pædagog der bruger læringshistorier, ser altså ikke barnets læring i forhold til et absolut endemål, men som en vedvarende proces som barnet er engageret i. Dette blik på barnet handler om at fastholde de nye trin som barnet hele tiden tager, men lige så vigtigt: at reflektere over hvordan pædagogen kan hjælpe barnet til tage det næste trin. Pædagogens særlige relation og kendskab til barnet er dermed en meget vigtig ressource i det evalueringsarbejde der skal gavne børn som Jeppe og Anna i deres lærende liv.

## FAKTA OM LÆRINGSHISTORIER

En læringshistorie ligner fortællende former for observation, men er bygget op efter en bestemt struktur og med et helt bestemt fokus. Læringshistorien fortæller om situationer hvor børn forholder sig til omgivelserne på en måde der rummer muligheder for læring. Det kan fx være situationer hvor barnet fatter interesse for noget, involverer sig i en aktivitet, udviser fx usikkerhed eller vedholdenhed over for vanskeligheder, giver udtryk for tanker eller følelser eller prøver at forstå en andens synspunkt.

Læringshistorier er et udbredt dokumentationsværktøj i newzealandske dagtilbud. Her bliver børnenes historier typisk opbevaret i en mappe sammen med fotos og ting som børnene har lavet, og deres egne kommentarer til det. Det gør det muligt at samle serier af læringshistorier om det enkelte barn og undersøge materialet for narrative mønstre: Hvad er barnet optaget af, og hvordan kommer barnets motivation for deltagelse i omgivelserne til udtryk? Historierne kan således danne udgangspunkt for planlægningen af det pædagogiske arbejde idet pædagogerne kan bruge dem til at overveje hvordan de kan give den interesse som børnene demonstrerer, en ny retning og et nyt perspektiv og dermed skabe nye muligheder for læring.

## HER KAN DU LÆSE MERE

Hvis du vil læse mere om læringshistorier, deres teoretiske grundlag og brugen af dem, er den newzealandske forsker Margaret Carr et godt sted at starte.

Bakspejlet anbefaler disse titler:

**Læringshistorier. Evaluering og udvikling af læring i institutioner.** Af Margaret Carr, Hans Reitzels Forlag, 2005.

**"Being a learner: five learning dispositions for early childhood."** Af Margaret Carr. Artikel i tidsskriftet *Early Childhood Practice*, nr. 1, 1999.

# SPROGVURDERINGERNE HAR GJORT EN FORSKEL

“De har gjort en kæmpe forskel,” vurderer chef for dagtilbudsområdet på EVA, Camilla Wang, og henviser til sprogvurderingerne af alle treårige børn. Hun gør status over tre års hårdt arbejde i børnehaver og kommuner med at få stablet en praksis med sprogvurderinger på benene.

AF ANNE KJÆR OLSEN

Der er lagt mange kræfter i dem, og der har været sten på vejen. Kommunernes opgave med at tilbyde alle forældre en sprogvurdering af deres treårige barn har været stor. Der skulle vælges vurderingsmateriale, der skulle uddannes særlige sprogkyndige, der skulle skabes en rutine i at gennemføre sprogvurderinger, og der skulle findes modeller for opfølgning.



Inden for de nærmeste måneder tager Folketinget stilling til et forslag om at målrette sprogvurderingerne til treårige børn der har behov for en sprogstimulerende indsats, og til børn der ikke er i dagtilbud, i stedet for at tilbyde sprogvurderinger til alle treårige børn. Har kommuner og dagtilbud så spildt en masse gode kræfter? Nej, mener Camilla

Wang. Arbejdet har båret frugt og giver et rigtig godt afsæt for at styrke børns sproglige udvikling i dagtilbuddene:

“Der er ingen tvivl om at det er en stor udvikling som dagtilbudsområdet har været igennem siden loven blev vedtaget i 2007. Sprog er et helt centralt tema i arbejdet med små børn, og havde det ikke været for de obligatoriske sprogvurderinger af treårige, var der en lang række gevinster området ikke havde kunnet høste. Jeg føler mig overbevist om at dagtilbudsområdet i dag er bedre rustet til at arbejde med børns sprog netop på grund af sprogvurderingerne.”

## Velunderbygget norm

Mere konkret peger Camilla Wang på tre positive resultater af det systematiske arbejde med sprogvurderingerne:

“Da det landsdækkende sprogvurderings-



program blev indført, blev der samtidig nedsat et forskningsbaseret konsortium til at udvikle en norm for treårige børns forventede sprogudvikling og et tilhørende sprogvurderingsmateriale. Sådant et materiale fandtes ikke tidligere, og den er hele forudsætningen for at pædagoger kan lave en velunderbygget vurdering af børnenes sprog.”

## Fælles materiale

Da loven trådte i kraft i 2007, blev der stillet materiale til sprogvurdering af treårige børn til rådighed for kommunerne. Kommunerne kunne vælge at bruge materialet i deres dagtilbud, men det var ikke et krav at bruge netop dét vurderingsmateriale. Udviklingen af *Sprogvurderingsmaterialet til 3-årige* peger Camilla Wang på som et andet positivt resultat af sprogvurderingerne:

“I dag har vi et materiale der sikrer en systematisk vurdering, og som samtidig tænker den pædagogiske opfølgning med og inddrager forældrene. Det betyder at pædagoger i dag har en velunderbygget ramme for de treåriges sproglige udvikling som de kan læne sig op ad i deres vurdering af det enkelte barns sprog og i tilrettelæggelsen af en evt. opfølgningsindsats.”



## Kompetence-boost

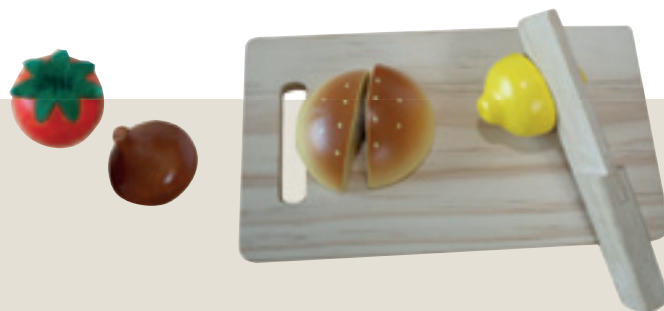
Mange pædagoger har gennem de seneste tre år været på kursus for at blive rustet til at foretage sprogvurderinger og til at tilrettelægge en opfølgende indsats. Camilla Wang peger på pædagogernes løft af kompetencer i forbindelse med børns sproglige udvikling som et tredje positivt udbytte. Hun håber at kompetenceløftet vedligeholdes og udbygges i det fortsatte arbejde med at styrke børns sprog:

”Forskningen dokumenterer at børns sproglige udvikling har meget at sige for hvordan de vil klare sig senere hen i skolen. Uanset om der systematisk skal tilbydes sprogvurderinger af alle treårige eller ej, så er det afgørende at flest mulige pædagoger har stor viden om børns sprog. Udvikling af børns sprog er en rigtig, rigtig vigtig opgave i dagtilbudene.”

## HER KAN DU LÆSE MERE

**Sprogvurderinger på dagtilbudsområdet og børnenes resultater**, Danmarks Evalueringsinstitut, 2010.

**Fokus på sprog. Daginstitutioners indsats for treårige**, Danmarks Evalueringsinstitut, 2010.



# EKSPERTERNES TJEKLISTE TIL ET GODT SPROGMILJØ

I april 2010 offentliggør EVA rapporten ”Fokus på sprog. Daginstitutioners indsats for treårige”. Den ser blandt andet på hvordan dagtilbuddene arbejder med at sprogstimulere de børn der har brug for det, og på om dagtilbuddenes per-

sonale synes at sprogstimuleringen virker. En gruppe eksperter følger undersøgelsen, nemlig lektor, ph.d. Dorthe Bleses, dagtilbudsleder og tidligere sprogvejleder Eva Boserup, logopæd og ph.d.-stipendiat Ulla Lahti og talehørekonsulent Birgit Svarre.

Eksperterne og EVA har sammen udarbejdet seks gode råd til hvordan man skaber et godt sprogmiljø i dagtilbud med inspiration fra erfaringerne i de kommuner og dagtilbud der medvirker i undersøgelsen.

## TJEKLISTE TIL ET GODT SPROGMILJØ

### I tænker sprogdimensionen ind i alle aktiviteter

Sprog er også en del af planlægningen og evalueringen af de læreplanstemaer der ikke handler om sproglig udvikling. I organiserer det pædagogiske arbejde så der er mulighed for at børnene indimellem kan opdeles i mindre grupper hvor der er plads og ro til fordybelse.

### I taler med hinanden om børnenes sprog

Problemstillinger og muligheder i forhold til sproglig udvikling er noget I taler om på personalemøder og i dagligdagen. I udveksler tanker om børnenes sprogudvikling og ideer til hvordan I kan understøtte den, fx ved at igangsætte lege hvor sproget bruges aktivt, eller hvor der er særligt fokus på sprog.

### I ser jer selv som sproglige rollemodeller for børnene

I er opmærksomme på hvordan I taler med hinanden og med børnene. I skaber et trygt og uformelt sprogmiljø hvor der er plads til at eksperimentere med sproget. I bruger et varieret sprog og anvender ord som børnene ikke kender i forvejen. I benævner begreberne i forbindelse med de daglige rutiner, fx frokost og frugt, og opfordrer børnene til også at bruge begreberne. I skaber dialog med og mellem børnene, og I inddrager også de børn der ikke er så sprogligt aktive.

### I har fokus på det fysiske sprogmiljø

Der er små, rolige kroge i institutionen hvor børnene kan fordybe sig, og hvor der er materialer (fx bøger og spil) som børnene selv har adgang til. Skriftsproget er synligt for børnene, og I skaber interesse for dets funktion, fx ved at mærke børnenes garderobepladser med deres navne, skrive på døre hvor de fører hen, og på skuffer hvad der er i dem.

### I tager udgangspunkt i de ting børnene er optaget af

Sprogaktiviteterne tager afsæt i børnenes interesser. I bruger børnenes egne og fælles oplevelser som udgangspunkt for samtaler, og I bruger også bøger og andre materialer som kilde til udfordrende samtaler der kræver fordybelse og ræsonnement fra børnenes side og øger børnenes viden om verden.

### I interesserer jer for det sprog børnene taler derhjemme

Hvis I har børn der hjemme taler et andet sprog end dansk, viser I anerkendelse af og interesse for deres sprog ved fx at tale om at den samme ting kan have forskellige navne på dansk og på det sprog de taler i hjemmet. I prøver at lære ord på det sprog børnene taler derhjemme.

# LAD FORÆLDRENE BIDRAGE TIL KVALITETEN

Hvad kan forældre bidrage med i dagtilbuddets udvikling, og hvordan kan dagtilbudsledere og pædagoger gribe dette spørgsmål an når de gerne vil inddrage forældrene? Det er de spørgsmål EVA har sat sig for at besvare i inspirationsmaterialet "Forældrevinkler på kvalitet i dagtilbud – metoder til at inddrage alle forældre".

Forældrene er en del af dagtilbuddet. På den ene side er det kun en lille del, for forældrene er der kun om morgenen når de afleverer deres barn, når de henter det igen om eftermiddagen, og til et antal årlige forældrearrangementer.

På den anden side er forældrene en stor del af dagtilbuddet, for her afleverer de det kæreste de har, og de er levende optaget af hvordan deres barn har det i løbet af dagen. De stiller spørgsmål til pædagogerne om barnets trivsel og udvikling, men også om pædagogiske prioriteringer: Er der nok ture? Bevæger børnene sig nok? Hvorfor bliver rytmik så ofte aflyst? Eller de udtrykker glæde over den omsorg pædagogerne viser deres barn, over de spændende aktiviteter der sættes i gang, og over den månedlige tur i svømmehallen.

Men én ting er de små samtaler om dagtilbuddets arbejde forældre og pædagoger løbende har. En anden ting er at inddrage forældrene mere direkte og målrettet i udviklingen af dagtilbuddet. Men giver det mening når forældre ikke har den samme viden om pædagogik som pædagogerne har, og når de ikke er til stede i løbet af dagen og ikke oplever hvad der reelt foregår?

### Forældre har en unik vinkel

Det er indlysende at forældre har en anden indfaldsvinkel til dagtilbuddet og det pædagogiske arbejde end pædagogerne har. Forældrenes indfaldsvinkel baserer sig ikke på faglig viden, men derfor har de alligevel en masse oplevelser og erfaringer med dagtilbuddet der er vigtige og interessante. De ved mere end nogen andre hvordan dagtilbuddet påvirker deres barns trivsel og udvikling. Det vigtige er at tage udgangspunkt i at forældrene ser og kender dagtilbuddet netop som forældre og dermed ser de ting der foregår, fra et andet perspektiv end pædagogernes, børnenes, de pædagogiske konsulenters mv.

Forældre kan få øje på ting som pædagogerne ikke selv ser, og de kan stille spørgsmål til det der er blevet til en selvfølge for de ansatte. Måske har de gode ideer til små eller store forbedringer der nemt kan indføres. Måske påpeger de problemer som det vil være godt at få drøftet på et forældremøde, i stedet for i garderoben fem minutter i lukketid.

### Få alle stemmerne med

Men ligesom der er forskel på børn, er der også forskel på forældre. Nogle giver ofte deres mening til kende, mens andre er mere tilbageholdende. Nogle forældre er meget sikre på deres meninger, mens andre er mere usikre og mere opsøgende

i forhold til at få råd og vejledning fra pædagogerne om forælderrollens udfordringer. Udfordringen for det dagtilbud der gerne vil inddrage forældrevinkler i sit arbejde, er at sætte fokus på det som forældre rent faktisk har mulighed for at vide noget om og kan bidrage med, og at sikre at alle forældre inddrages – ikke kun dem der ofte og på eget initiativ giver deres meninger til kende.

### Har forældrene altid ret?

Selv om mange dagtilbudsledere og pædagoger vil være enige i at det er fint også at få forældrenes perspektiv med når det pædagogiske arbejde skal planlægges eller evalueres, kan de måske også være bekymrede for om det så betyder at forældrene altid har ret. Kan man fx sige nej hvis forældrene vil have indført flere ture ud af huset? Kan man få genopfrisket en negativ stemning om fx personaleudskiftninger – som der i øvrigt er taget hånd om – ved at behandle det i en forældretilfredshedsundersøgelse?

Det er bekymringer man kan komme ud over ved at være bevidst om hvad forældre med rimelighed kan vurdere, og ved at bruge nogle systematiske metoder til at afdække og inddrage deres synspunkter. Forældrenes bud kan ikke bruges umiddelbart. De skal bearbejdes og drøftes – så de kan *indgå* i arbejdet med at udvikle dagtilbuddets kvalitet.

## HUSKELISTE TIL FORÆLDREINDDRAGELSE

### Når forældrenes inddrages, er det godt at være opmærksom på:

- At forældrene kender dagtilbuddet fra en særlig synsvinkel, nemlig forældrevinklen.
- At forældre ikke kan se eller vide alt hvad der foregår i dagtilbuddet, så deres synsvinkel er én blandt mange andre.
- At forældre er forskellige. De har forskellige holdninger, og der er forskel på hvor meget de på eget initiativ ytrer sig om deres oplevelser af dagtilbuddet.
- At den metode man bruger til at indhente forældrenes synspunkter, har betydning for hvilke svar man kan få.
- At den metode man bruger, har også betydning for hvilke forældre man får i tale, hvilket i sig selv har betydning for hvilke svar man kan få.

EVA udgiver i foråret 2010 inspirationsmaterialet **Forældrevinkler på kvalitet i dagtilbud – metoder til at inddrage alle forældre der skal gøre det nemmere for dagtilbuddene at inddrage forældrenes synsvinkler på en konstruktiv og udbytterig måde.**

# BAKSPEJLET LIVE

En solrig efterårsdag i oktober 2009 afholdt EVA for første gang konferencen Bakspejlet Live på Hotel Nyborg Strand. Her mødte over 120 pædagoger, ledere og konsulenter fra dagtilbudsområdet forskere som havde bidraget til magasinet Bakspejlet 2009. Dagen startede med forskernes oplæg om formiddagen – om henholdsvis livsglæde/flow ved Hans Henrik Knoop, om køn i børnehøjde ved lektor Jette Kofoed og om moderne billedbøger ved lektor Anne Petersen – og om eftermiddagen arbejdede deltagerne selv videre med temaerne i workshopper.



## “VI VIL ET SKRIDT VIDERE”

EVA's dagtilbudschef, Camilla Wang, bød velkommen til dagen med et par ord om tankerne bag konferencen Bakspejlet Live.

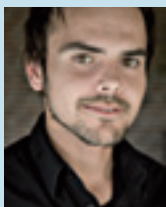
“Vi har udvalgt et lille udpluk af den spændende pædagogiske forskning der findes. Vi tror at det kan være en udfordring bare at tage ting der ligger på skrift, og omsætte det i hverdagen. Vores opfattelse er at man selv har behov for at tage fat i tingene og tænke med på hvordan det kan give mening for mig i min hverdag der hvor jeg arbejder. Det er vigtigt at man selv bliver medskabere af hvordan viden og resultater fra forskningen bliver til nye og spændende handlinger i dagtilbuddene og dagplejen. Det håber vi at konferencen Bakspejlet Live kan hjælpe med: at gå det skridt videre hvor I selv finder ud af hvordan al den viden der bliver skabt, kan blive til ny spændende praksis hos jer.”



## “ET GODT DAGTILBUD ER FULD AF ANGST”

Hans Henrik Knoop, forskningsdirektør ved Universe Research Lab, holdt oplæg om livsglæde og flow. Hans fokus var på hvordan dagtilbud kan sætte rammerne for at børn kan opleve flowtilstand og dermed livsglæde.

“Et godt dagtilbud er fuld af angst – den angst der er de små gys hvor man prøver sine kræfter og grænser af. Et truet barn er et glad barn. Truslen er selvfølgelig ikke den livstruende, men den moderate risikolighed som er en forudsætning for at vi gider lege. Der skal være noget på spil inden man gider. Og hvis man studerer leg, er det åbenlyst at den er baseret på en masse regler og rammer. Regler og rammer er ikke dårlige, for de er naturlige for børn at navigere efter. Den blødhed, åbenhed og eventyrlighed man forbinder med leg, og den struktur, kedsommelighed og forudsigelighed man forbinder med regler, er ikke hinandens modsætninger, men hinandens forudsætninger. Og for at opleve flow skal man både have udfordringer og tryghed.”



Mads Grumstrup,  
Børnehaven Pilebækken  
i Odense

*Hvad var særligt interessant?*

Hans Henrik Knoop's tanker og ideer om at der er nogle grundvilkår der skal være på plads inden børn har mulighed for at opleve flow, var interessante og fik mig til at tænke at vi kan ændre på noget hjemme i vores institution.

*Hvad vil du gå hjem og ændre?*

Fx at vi lader børnene være i gang med en god leg som vi ikke afbryder dem i.

*Hvad kan du bruge forskning til?*

Ny viden fra forskning er med til at sætte min praksis i relief og får mig til at reflektere. Forskningen kan give nye vinkler, fx blev jeg overrasket over Hans Henrik Knoop's pointe om at børn keder sig hvis ikke de får udfordringer nok.



## “VI SKAL PASSE PÅ MED STEREOTYPE OPFATTELSER AF KØN”

Jette Kofoed, lektor og ph.d., DPU, Aarhus Universitet,  
holdt oplæg om køn og ligestilling i børnehaven.

Hun argumenterede for at dagtilbud skal gå deres opfattelse af køn efter i sømmene.

“Vi skal være forsigtige med at have stereotype forestillinger om hvad piger og drenge er. Hvis vi tænker i den “gennemsnitlige” pige og dreng, definerer vi drenge som ens og piger som ens. Vi kommer børn i kasser som er for snævre til at alle føler sig tilpasse. Der er flere end bare to slags køn, som fx når drengene hellere vil lege med dukkevoogne eller være prinsesse. Vores forestillinger om hvad en rigtig pige og en rigtig dreng kan og bør, spænder ben for de handlemuligheder vi giver børnene. Forestillingerne er nemlig med til at guide hvad der bliver muligt for de forskellige børn, og hvad vi fx opfatter som “naturligt” og “selvfølgelig”.



Nita Jensen,  
Prinsesseparkens  
Børnehave i Greve

*Hvad var særligt interessant?*

Jeg har fx lært at billedbøger er mere end en god historie. De kan bruges til at få børnene til at genfortælle og til at fordybe sig i et spændende emne.

*Hvad vil du gå hjem og ændre?*

Jeg fik nye idéer til hvordan vi kan indrette vores børnehave, så vi kan skabe et bedre læsemiljø. Jeg vil også tage hjem og fortælle at vi skal udskifte bogreolen med de gamle, kedelige billedbøger med nye, moderne billedbøger.

*Hvad kan du bruge forskning til?*

Det har været rigtig godt at den forskning som er blevet præsenteret på konferencen, er blevet relateret til praksis. Jeg synes at det er vigtigt at forskningen bliver formidlet i et sprog der ikke er for højtravende. Det gør at jeg kan gå hjem og videreformidle det jeg har lært, både til mine kollegaer og til børnene.



## “MODERNE BILLEDBØGER TALER TIDENS SPROG”

Anne Petersen, forsker i børnelitteratur og lektor ved VIA University College, præsenterede børnebøger som hun synes skal være klassikere når man går i børnehave i nullerne og tierne.

“Vi har brug for at have fokus på moderne billedbøger fordi de taler tidens sprog. De nye billedbøger giver os stor mulighed for at man kan arbejde pædagogisk med de tomme pladser eller pædagogiske stoppesteder hvor man kan arbejde videre med de litterære motiver. Mange nye billedbøger har børns følelsesliv som fokus, og bøgerne har tit en fortælling hvor der er en fælles og genkendelig klangbund, eller de indeholder sproglige udfordringer. Hvis vi bruger nye billedbøger, er vi en del af den moderne billedbogskultur fordi vi matcher den visuelle kultur som børn befinder sig i til daglig.”



Lone Kristensen,  
Ulfborg Børnehus  
i Holstebro

### *Hvad var særligt interessant?*

I workshoppen om køn fik jeg mange ideer til hvordan man kan være mere bevidst om kønnet i hverdagen. Det handler fx om sproget og om hvad vi kalder tingene, fx at bruge termen “køgekrog” i stedet for “dukkekrog”. Vi skal også lægge mærke til hvad man siger til børnene – siger man til pigerne at de leger “seje lege” som man gør til drengene?

### *Hvad vil du gå hjem og ændre?*

Jeg vil gerne skabe større bevidsthed omkring køn. Jeg vil gå hjem og snakke kønsroller med mine kolleger og også foreslå at vi tager det op på forældremøder, for kønsroller grundlægges og underbygges i traditionerne i hjemmet.

### *Hvad kan du bruge forskning til?*

For os der arbejder med børn til daglig, er det vigtigt at få den nyeste viden fra forskningen. Når jeg kommer hjem fra konferencen her, kan jeg dele min viden med mine kolleger.

Hvis du har lyst til at læse mere, er her en oversigt over den forskningslitteratur på dagtilbudsområdet som er udkommet i 2008, og som Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning har vurderet er den mest læseværdige.

Tallene efter titlerne henviser til forskningsresultaterne i artiklen "Smag på forskningen" på side 8.



## BØRN I UDSATTE POSITIONER

Bundgaard, H. og Gulløv, E. **Forskel og fællesskab: minoritetsbørn i daginstitution.** København: Hans Reitzels Forlag. **2**

Drugli, M.B., Clifford, G. og Larsson, B. **"Teachers' Experience and Management of Young Children Treated Because of Home Conduct Problems: A qualitative study"** i Scandinavian Journal of Educational Research 52 (3) p. 279-291. **3**

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA). **Sprogstimuleringsindsatsen for tosprogede småbørn.** København: EVA.

Holst, J. **"Danish teachers' conception of challenging behaviour and DAMP/ADHD"** i Early Child Development and Care 178 (4) p. 363-374. **4**

Karrebæk, M.S. **At blive et børnehavebarn: en minoritetsdrengs sprog, interaktion og deltagelse i børnefællesskabet.** København: Københavns Universitet.

Petersen, K.E. **HPA-Projektet. Daginstitutioners betydning for udsatte børn - en forskningsoversigt.** København: Danmarks Pædagogiske Universitets-skole, Aarhus Universitet. **1**

Petersen, K.E. **En empirisk undersøgelse og analyse af pædagogstuderendes faglige viden rettet mod arbejdet med socialt udsatte børn i daginstitutioner** i Nørholm, M., Jensen, K. og Jensen, N. R.: Studier af pædagogisk praksis – Pædagogisk sociologi Bind IV. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet. **5**

Storjord, M.H. **Barnehagebarns liv i en samisk kontekst. En arena for kulturell meningskaping.** Tromsø: Universitetet i Tromsø.

## BØRNS RELATIONER

Kamstrup Knudsen, R., Kampmann, J. og Lindberg, S. **Fri for Mobberi. Delrapport 1, 2 og 3.** Roskilde: Roskilde Universitetscenter. **7**

Karrebæk, M.S. **At blive et børnehavebarn: en minoritetsdrengs sprog, interaktion og deltagelse i børnefællesskabet.** København: Københavns Universitet. **6**

## BØRNS LEG OG LÆRING

Carlsson, M.A., Pramling, N. og Pramling Samuelsson, I. **"Från görande till lärande och förståelse; En studie av lärarens lärande inom estetisk"** i Nordisk Barnehageforskning 1 (1) p. 41-51.

Hellman, A. **"Kan Batman vara rosa? – färg, rörelser och röst som markerer då förskolebarn "gör" kön"** i Nordberg, A. **Maskulinitet på schemat.** Stockholm: Liber p. 74-92.

Jensen, M. **Kognitiv utveckling och låtsasleken's mysterier.** Göteborg: Göteborgs Universitet.

Olsson, L. **Movement and experimentation in young children's learning: Deleuze and Guattari in Early Childhood Education.** Umeå: Umeå Universitet.

Persson, S. **Forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass, och fritidshem.** Stockholm: Vetenskapsrådet.

Pramling Samuelsson, I. og Carlsson, M.A. **"The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood"** i Scandinavian Journal of Educational Research 52 (6) p. 623-641.

Samuelsson, S., Byrne, B., Olson, R.K., Hulslander, J., Wadsworth, S., Corley, R., Willcutt, E.G. og DeFries, J.C. **"Response to Early Literacy Instruction in the United States, Australia, and Scandinavia: A Behavioural-genetic analysis"** i Learning and Individual Differences 18 (3) p. 289-295.

Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I. og Johansson, E. **Barns tidiga lärande. Resultatdialog.** Stockholm: Vetenskapsrådet.

## PÆDAGOGER

Eikseth, A.G. **Etiske perspektiver på læreres og førskole læreres pedagogiske erfaringer. En etnografisk studie i lys av John Deweys filosofi.** Trondheim: NTNU.

Drugli, M.B., Clifford, G. og Larsson, B. **"Teachers' Experience and Management of Young Children Treated Because of Home Conduct Problems: A qualitative study"** i Scandinavian Journal of Educational Research 52 (3) p. 279-291.

Gjems, L. **"Voksnes samtalestøtte i barnehagen"** i Norsk pedagogisk tidsskrift 92 (5) p. 364-375.

Grimstath, G., Nordvik, G. og Bergsvik, E. **"The Newly Qualified Teacher: A Leader and a Professional? A Norwegian Study"** i Journal of In-service Education 34 (2) p. 219-236. 9

Gustafsson, K. og Mellgren, E. **Yrkesroller i förskolan. En utvärderingsstudie av en fortbildning initierad av Kommunal och Lärarförbundet.** Göteborg: Göteborgs Universitet.

Holst, J. **"Danish teachers' conception of challenging behaviour and DAMP/ADHD"** i Early Child Development and Care 178 (4) p. 363-374.

Holtedahl, G. **"Situasjonsinnramming av pedagogisk praksis i barnehagen"** i Nordisk Pedagogik 28 (1) p. 52-61.

Kuisma, M. og Sandberg, A. **"Preschool teachers' and student preschool teachers' thoughts about professionalism in Sweden"** i European Early Childhood Education Research Journal 16 (2) p. 186-195.

Kvistad, K. **Selvinsikt – selvillit og selvstendighet – Hvordan bli tryggere og tydligere i egen yrkesrolle som pedagogisk leder? Kompetansebygging av og med pedagogiske ledere i kommunale og private barnehager i Stjørdal kommune 2005-2007.** Trondheim: Dronning Mauds Minne, Høgskole for førskolelærerutdanning.

Nordenbo, S.E. et al. **Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole. Et systematisk review.** København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.

Obitz Mathiessen, P. **Mellem fastholdelse og forandring. Om Pædagogernes identitetsstrategier i mødet med de pædagogiske læreplaner i daginstitutionen.** København: Learning Lab Denmark, DPU. 10



Petersen, K.E. En empirisk undersøgelse og analyse af pædagogstuderendes faglige viden rettet mod arbejdet med socialt udsatte børn i daginstitutioner i Nørholm, M., Jensen, K. og Jensen, N. R.: Studier af pædagogisk praksis – Pædagogisk sociologi Bind IV. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

Rönnerman, K. Medvetet Kvalitetsarbejde. En oppfølging av kursen Q i förskolan och dess inverkan på förskollärares handlingar i praktiken. Göteborg: Göteborgs Universitet. 11

Tellgren, B. Från samhällsmoder till forskarberörig lärare: Kontinuitet och förändring i en lokal förskollärautbildning. Örebro: Örebro Universitet. 8

Westberg, J. Förskolepedagogikens framväxt: Pedagogisk förändring och dess förutsättningar, ca. 1835-1945. Uppsala: Uppsala Universitet.

## KØN

Hellman, A. "Kan Batman vara rosa? – färg, rörelser och röst som markörer då förskolebarn "gör" kön" i Nordberg, A. Maskulinitet på schemat. Stockholm: Liber p. 74-92. 12

Hellman, A. "Sluta gnälla som en bebis och va' en stor kille nu! – ålder, kön och normalitetsskapanden" i Nordberg, A. Maskulinitet på schemat. Stockholm: Liber p. 57-71. 13

Kofoed, J., Olesen, J. og Aggerholm, K. Flere end to slags børn en rapport om køn og ligestilling i børnehaven. København: Learning Lab Denmark, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

## SPROG OG LÆSNING

Björklund, E. Att erövra litteracitet: små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan. Göteborg: Göteborgs Universitet. 17

Eskebæk Larsen, M., Basse, L. og Sehested, C. Den levende bog – rapportering og evaluerende undersøgelse. København: Center for Børnelitteratur, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet. 18

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA). Sprogstimuleringsindsatsen for tosprogede småbørn. København: EVA. 16

Gjems, L. "Voksnes samtalestøtte i barnehagen" i Norsk pedagogisk tidsskrift 92 (5) p. 364-375. 14

Lyngseth, E.J. "Erfaringer med bruk av TRAS-observasjoner i barnehagen" i Norsk pedagogisk tidsskrift 92 (5) p. 352-363. 15

Olsson, L. Movement and Experimentation: Deleuze and Guattari in Early Childhood Education. Umeå: Umeå Universitet.

Samuelsson, S., Byrne, B., Olson, R.K., Hulstander, J., Wadsworth, S., Corley, R., Willcutt, E.G. og DeFries, J.C. "Response to Early Literacy Instruction in the United States, Australia, and Scandinavia. A behavioural-genetic analysis" i Learning and Individual Differences 18 (3) p. 289-295.

## RAMMERNE FOR OMRÅDET

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA). Tilgange til udvikling af dagtilbud. Første delrapport i evaluering af "Ansøgningspuljen til bedre kvalitet i dagtilbud". København: EVA.

Folke-Fichtelius, M. Förskolans formande: Statlig reglering 1944–2008. Uppsala: Uppsala Universitet.

Håkonsen, L. og Lunder, T.E. Kostnadsforskjeller i barnehagesektoren. TF-rapport nr. 243. Telemark: Høgskolen i Telemark. 19

NIRAS Konsulenterne A/S, Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), UdviklingsForum I/S og AKF. Evaluering af loven om pædagogiske læreplaner. Slutevaluering. København: NIRAS, AKF, Udviklingsforum, EVA. 22

Nordenbo, S.E. et al. Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2006 i institutioner for de 0-6-årige. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.

Højer Mathiasen, S., Bjørn Madsen, L. og Heslop, S.L. Kvalitetsmåling i et kvalitativt perspektiv – en undersøgelse af perspektiver på kvalitet og kvalitetsvurdering på dagtilbudsområdet. København: Krevi.

Pettersvold, M. og Aagre, W. Rett til en barnehageplass – med krav til god kvalitet? En evaluering av Ski kommunes helhetlige strategi for full barnehagedekning. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, Avdeling for lærerutdanning.

Rasmussen, B. "Det är ju inget dagis precis...": Barns och föräldrars upplevelser av kontakter med barnahus: Delrapport 6 i utvärderingen av nationell försöksverksamhet med barnahus 2006-2007. Lund: Lunds Universitet.

Roth, A-C.V. og Månsson, A. "Individuelle udviklingsplaner for yngre børn i Sverige; Ett kritiskt ämnesdidaktiskt perspektiv" i Nordisk Barnehageforskning 1 (1) p. 25-39.

Schanke, T. og Andersen, T. Evaluering av 2-årskontakten i barnehagene i Hamar kommune. Lillehammer: Østlandsforskning. 20

Skolverket. Personalförstärkningar i förskolan: Utvärdering av statsbidrag fördelat under åren 2005 och 2006. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. Tio år efter förskole-reformen: Nationell utvärdering av förskolan. Stockholm: Skolverket.

Østergaard Andersen, P., Hjort, K. og Skytthe Kaarsberg Schmidt, L. Dokumentation og evaluering mellem forvaltning og pædagogik. København: Københavns Universitet. 21

## ÆSTETIK

Carlsson, M.A., Pramling, N. og Pramling Samuelsson, I. "Från görande till lärande och förståelse; En studie av lärares lärande inom estetik" i Nordisk Barnehageforskning 1 (1) p. 41-51.

Frisch, N.S. "Når øyet styrer hånden: Om mestringsprosesser i barnehagen" i FORMakademisk 1 (1) p. 85-95. 23

NIRAS Konsulenterne A/S, Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), UdviklingsForum I/S og AKF. Evaluering af loven om pædagogiske læreplaner. Slut-evaluering. København: NIRAS, AKF, Udviklingsforum, EVA. 24

Olsson, L. Movement and Experimentation: Deleuze and Guattari in Early Childhood Education. Umeå: Umeå Universitet. 25

## ETIK

Eikseth, A.G. Ethiske perspektiver på læreres og førskole læreres pædagogiske erfaringer. En etnografisk studie i lys av John Deweys filosofi. Trondheim: NTNU.

Emilson, A. Det önskvärda barnet. Fostran uttryckt i vardagliga kommunikationshandlingar mellan lärare och barn i förskolan. Göteborg: Göteborgs universitet. 27

Taguchi, H.L. "An 'Ethics of resistance' challenges taken-for-granted ideas in Swedish early childhood education" i International Journal of Educational Research 47 (5) p. 270-282.

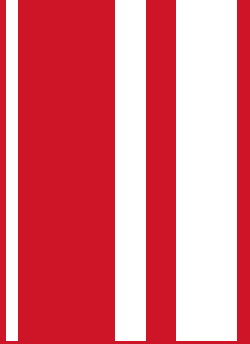
Østrem, S. Barns subjektivitet og likeverd: Et bidrag til en diskusjon om barnehagens pædagogiske innhold og etiske forankring. Oslo: Universitetet i Oslo. 26

## FORÆLDRESAMARBEJDE

TMC og UdviklingsForum. Myter og realiteter om forældresamarbejdet i dagtilbud. København: TMC og Udviklingsforum.

## HER KAN DU LÆSE MERE

Forskningsskottlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2008 i institutioner for de 0-6 årige (førskolen) af Sven Erik Nordenbo m.fl., Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, 2010.

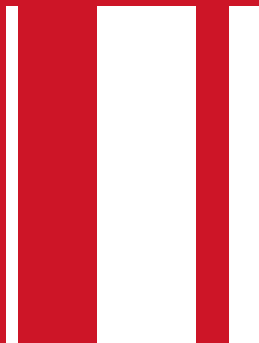


DANMARKS  
EVALUERINGSINSTITUT

Østbanegade 55, 3.  
2100 København Ø

T 35 55 01 01  
F 35 55 10 11

E [eva@eva.dk](mailto:eva@eva.dk)  
H [www.eva.dk](http://www.eva.dk)



Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) evaluerer og udvikler undervisning og uddannelse samt dagtilbud for børn. EVA er desuden nationalt videnscenter for evaluering. Institutet gennemfører både egne projekter og rekvirerede opgaver.

Læs om EVA på [www.eva.dk](http://www.eva.dk).

ISSN 1903-3079  
ISSN (www) 1903-308  
ISBN: 978-87-7958-569-0

