

Børnefællesskaber og børn i udsatte positioner i dagtilbud

En kvalitativ undersøgelse af lederes og pædagogisk personales forståelser af og arbejde med børnefællesskaber og børn i udsatte positioner



INDHOLD

Børnefællesskaber og børn i udsatte positioner i dagtilbud

1	Resumé	5
<hr/>		
2	Indledning	12
2.1	Undersøgelsens formål, undersøgelsesspørgsmål og målgruppe	13
2.2	Afgrænsning	14
2.3	Metode og fremgangsmåde	15
<hr/>		
3	Personales og lederes forståelse af børn i udsatte positioner og børnefællesskaber	17
3.1	Børn i udsatte positioner	17
3.2	Børnefællesskaber	21
<hr/>		
4	Arbejdet med børnefællesskaber og børn i udsatte positioner	26
4.1	Arbejdet med børnefællesskaber og børn i udsatte positioner ser ud på samme måde uanset børnegrundlag	27
4.2	Arbejdet med børnefællesskaber og børn i udsatte positioner i små grupper	28
4.3	Arbejdet med børnefællesskaber og børn i udsatte positioner på stueniveau	35
4.4	Arbejdet med børnefællesskaber og børn i udsatte positioner på institutionsniveau	42

Appendiks A – Litteraturliste	46
Appendiks B – Metodeappendiks	48

1 Resumé

De fleste børn i 0-6-årsalderen i Danmark går i dagtilbud, og størstedelen af børnene går i almene dagtilbud. Den lave grad af segregering på området betyder, at opgaven med at understøtte børn i udsatte positioner i høj grad ligger hos ledere og pædagogisk personale i de almene dagtilbud som en del af deres hverdagspædagogik.

Gennem de seneste år har fagprofessionelle og kommuner oplevet, at opgaven med at støtte børn i udsatte positioner i dagtilbud er vokset (EVA, 2022). Den oplevelse deler de med 79 % af daginstitutionslederne, der er enige eller overvejende enige i, at der de seneste fem år er kommet flere børn i udsatte positioner i deres institutioner (EVA, 2024). En anden aktuel undersøgelse fra Børne- og Undervisningsministeriet af PPR's samarbejde med dagtilbud viser, at en stor andel af PPR-lederne (84 %) og dagtilbudsscheferne (69 %) oplever en stigning i andelen af børn i mistrivsel (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024).

Et stigende antal af børn i udsatte positioner betyder ikke nødvendigvis flere børn i mistrivsel. Men det betyder, at der er brug for en stærk almenpædagogik i vores almene dagtilbud. Det er blandt andet tydeligt i det pædagogiske arbejde med børnefællesskaberne. For det er en kompleks opgave at skabe stærke børnefællesskaber på tværs af børnegruppen og sikre deltagelsesmuligheder for alle børn, også børn i risiko for at komme i udsatte positioner.

Hvis vi vil se nærmere på, om et barn i risiko for at komme i en udsat position også er udsat i dagtilbuddet, er fællesskaberne et godt sted at kigge hen. Deltagelsesmuligheder i fællesskaberne med de andre børn er helt centrale for at modarbejde udsathed og sikre trivsel for alle børn.

I denne undersøgelse går vi tættere på fællesskaberne og på børnene, det hele handler om, og det pædagogiske personale, der hver dag arbejder for at skabe et stærkt pædagogisk læringsmiljø med fællesskaber for alle børn.

Rapporten er særlig relevant for pædagogiske konsulenter og dagtilbudsledere. Derudover kan den være relevant læsning for dagtilbudsschefer samt ledere og konsulenter i PPR i kommunale forvaltninger.

Sideløbende med denne undersøgelse, er der gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt dagtilbudsledere, der belyser deres oplevelse af arbejdet med børn i udsatte positioner (se mere i *Børn i udsatte positioner i daginstitutioner*, 2024). De to rapporter kan med fordel læses sammen, men giver også værdifuld indsigt i området hver for sig.

Sådan har vi gjort

Undersøgelsen baserer sig på observationer og interview i 18 vuggestuer og børnehaver fra seks forskellige kommuner. De seks kommuner er tilfældigt udtrukket ud fra kriterier om spredning ift. geografisk placering og kommunestørrelse. Kommuner, der placerer sig hhv. meget højt eller lavt på det socioøkonomiske indeks, er valgt fra. Konsulenter fra de seks forvaltninger er blevet bedt om at pege på tre daginstitutioner med forskelligt børnegrundlag: én institution med mange børn i udsatte positioner, én institution med få eller ingen børn i udsatte positioner og én institution, der ligger imellem de to. Kommunerne har udvalgt de tre institutioner ud fra målbare risikofaktorer for udsathed såsom socio-økonomi, resultater fra sprogvurderinger mv., samt forvaltningens generelle kendskab til institutionerne. Spredningen ift. børnegrundlag er valgt, fordi vi i tilgangen til arbejdet med børn i udsatte positioner er inspirerede af lektor ved Aarhus Universitet Kirsten Elisa Petersens forskning på området. I sin forskning finder hun frem til tre typer af praksis omkring børn i udsatte positioner, afhængigt af om institutionen har færre, samme antal eller flere børn i udsatte positioner.

I alle daginstitutioner har der været to observatører ude. Efter observationerne er leder samt to pædagogiske personaler blevet interviewet i hver daginstitution.

En ekspertgruppe bestående af fire forskere med stor viden og erfaring om børnefællesskaber og børn i udsatte positioner har bidraget til at kvalificere undersøgelsens fokus, dataindsamling, analyse og formidling. De fire forskere er Crisстина Munck (docent, Københavns Professionshøjskole), Dorthe Kousholt (lektor, Aarhus Universitet), Kirsten Elisa Petersen (lektor, Aarhus Universitet) og Kurt Bendix-Olsen (lektor, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole).

Resultater

Vi ser i undersøgelsen nærmere på, hvordan ledere og pædagogisk personale i daginstitutioner forstår og arbejder med begreberne *børn i udsatte positioner* og *børnefællesskaber*. Formålet er at blive klogere på, hvilke forhold der understøtter og udfordrer børnefællesskaber, hvilke pædagogiske tilgange personalet trækker på i arbejdet med børn i udsatte positioner, og hvordan personalet organiserer deres arbejde omkring børnefællesskaberne. Det gør vi ved at spørge ind til, hvordan pædagogisk personale og ledere i institutioner med forskelligt børnegrundlag forstår og arbejder med børnefællesskaber og børn i udsatte positioner i praksis. Når vi ønsker at afdække både forståelse og arbejdet i praksis, er det for at undersøge, hvorvidt der er sammenhænge mellem den måde, man *forstår* begreberne på, og den måde, man *arbejder* med det på i praksis.

Enighed om grundlæggende forståelse af udsathed

Når vi kigger på tværs af institutioner med få og mange børn i udsatte positioner, er der både forskelle og ligheder i den måde, ledere og personaler forstår og beskriver børn i udsatte positioner.

Der er overordnet set enighed om den grundlæggende forståelse af børn i udsatte positioner, som afspejler beskrivelsen i den styrkede pædagogiske læreplan. Her beskrives børn i udsatte positioner som en sammensat gruppe af børn. Lederne og pædagogisk personale taler særligt om forhold inden for familien som fx forældre med fysisk eller psykisk sygdom, forældre, der gennemgår en skilsmisse, eller når en bedsteforælder dør. De nævner også sproglige udfordringer og fysiske eller psykiske funktionsnedsettelse hos barnet som risikofaktorer for udsathed. Den overordnede forståelse af børn i udsatte positioner stemmer overens med tidligere undersøgelser om emnet (se fx EVA, 2020).

Men barnets familiære baggrund og forudsætninger alene er ikke afgørende for, at barnet kommer i en udsat position i daginstitutionen. På tværs af institutionerne er ledere og pædagogisk personale også enige om, at det først er i mødet med fællesskaberne og det pædagogiske læringsmiljø i dagtilbuddet, at det bliver tydeligt, hvorvidt barnet er i en udsat position eller ej. En udsat position forstås altså som noget, der opstår i barnets møde med omgivelserne – i dette tilfælde det pædagogiske læringsmiljø i dagtilbuddet. Den forståelse finder vi også i forskningen, hvor 'udsatte positioner' eksempelvis beskrives som sårbarhedsskabende situationer, der opstår i den helt konkrete hverdag (Bendix-Olsen et al., 2018).

Selv om begrebet børn i udsathed grundlæggende forstås på den samme brede og dynamiske måde, viser undersøgelsen forskelle, når ledere og pædagogisk personale mere konkret taler om deres egen børnegruppe.

Personale i institutioner med få børn i udsatte positioner oplever, at alle børn indimellem er udsatte i daginstitutionens børnefællesskaber

I institutioner med få børn i udsatte positioner, forstået som få børn med klassiske risikofaktorer for udsathed, er der en fremtrædende oplevelse af, at alle børn er i udsatte positioner indimellem og i kortere perioder. Her fortæller ledere og pædagogisk personale, at de har børn, der er i udsatte positioner, når de fx skifter fra vuggestue til børnehave, når de skal være med i lege eller aktiviteter, de ikke kender, når der kommer nye voksne på stuen, eller når børnene mangler søvn eller overskud til at deltage i børnefællesskabet. I institutioner med få børn i udsatte positioner forstås udsathed dermed som noget, der opstår i almindelige situationer i hverdagen, noget, alle børn oplever i løbet af deres tid i dagtilbud. Denne forståelse af udsathed kan derfor beskrives som en form for *hverdagsudsathed*.

I institutioner med få børn i udsatte positioner ses også en tendens til, at ledere og pædagogisk personale oplever, at det særligt er børnenes manglende sociale kompetencer, der øger deres risiko for at komme i udsatte positioner i fællesskaberne. De udtrykker, at de i stigende grad oplever børn, der ikke har erfaringer med at få sat grænser, og børn, der ikke accepterer de sociale spilleregler i leg og aktiviteter. Det er en ny form for udsathed, som ledere og personale blandt andet knytter an til det børnesyn og den forståelse af opdragelse, som mange forældre har i dag.

Personale i institutioner med mange børn i udsatte positioner oplever, at børn er udsatte permanent eller i længere perioder

I institutioner med mange børn i udsatte positioner er der en tendens til, at forståelsen af udsathed er smallere. Her er det udfordringsbillede, som personalet beskriver, ofte længerevarende og komplekst med flere udsathedsfaktorer på spil samtidig. Denne forståelse af udsathed er markant smallere end den forståelse, der er fremtrædende i institutioner med få børn i udsatte positioner og kan beskrives som en mere *fundamental udsathed*. Her fortæller ledere og pædagogisk personale, at de har børn, der kommer fra familier med stof- eller alkoholmisbrug, familier med psykisk sygdom eller socioøkonomiske udfordringer. De beskriver faktorer, som sætter barnet i en udsat position i en permanent eller længerevarende periode. Også børn i disse institutioner oplever givetvis perioder med mangel på søvn og overskud og overgangssituationer. Men det er faktorer, der ikke bliver fremhævet af ledere og personale. Det kan enten skyldes, at de ligger implicit i de mere alvorlige risikofaktorer eller ikke anses for at være risikofaktorer for udsathed.

Pædagogisk personale er enige om, at fællesskaber er vejen til at styrke positionen for børn i udsatte positioner

Mens pædagogisk personale og ledelse forstår udsatte positioner som noget, der skabes i et samspil mellem de risikofaktorer, som barnet udsættes for, og mulighederne i det pædagogiske læringsmiljø, er der også en bred enighed om, at fællesskaberne er der, hvor institutionen for alvor kan sætte ind over for udsathed. Personalet er opmærksomme på, at institutionen har en særlig vigtig rolle som beskyttelsesfaktor ift. børn i udsatte positioner. Og de udtrykker, at det især er gennem arbejdet med trygge og inkluderende fællesskaber, at det pædagogiske personale kan arbejde forebyggende og kompenserende med børnene.

Også begrebet børnefællesskaber forstås bredt og dynamisk hos ledere og pædagogisk personale. Børnefællesskaber kan udfolde sig i forskellige størrelser og være af forskellig varighed. Børnefællesskaber beskrives dog altid med betoningen, at de har plads til alle, og at alle børn har en værdi i fællesskabet. Samtidig er et vigtigt kendetegn ved børnefællesskaber ifølge personalet også, at børnene er sammen om et fælles tredje, fx en aktivitet, en leg eller et materiale.

Forskel i børnegruppens udsathed skaber ikke forskel i arbejdet med børn i udsatte positioner

Undersøgelsen viser, at der er en forskel i ledere og personalets brug af begrebet udsathed afhængigt af deres institutions børnegrundlag. Men denne forskel giver ikke udslag i tydelige forskelle, når vi sammenligner institutioner med få og institutioner med mange børn i udsatte positioner. De pædagogiske greb, som personalet anvender, er i høj grad de samme. I særdeleshed er det gennemgående, at det pædagogiske personale i løbet af dagen opdeler børnene i fællesskaber af forskellig størrelse og arbejder med at gøre børnene opmærksomme på hinanden, særligt i de store fællesskaber.

Overordnet set beskriver ledere og pædagogisk personale, at de arbejder med børnefællesskaber i tre størrelser: de små børnefællesskaber, børnefællesskaber for hele stuen og børnefællesskaber på institutionsniveau. De udtrykker, at for børn i udsatte positioner betyder organiseringsformen meget, ift. hvilke muligheder det enkelte barn har for at deltage i fællesskaberne. Dog er der blandt

lederne også opmærksomhed på, at hver organiseringsform rummer både potentialer og udfordringer.

De næste resultater stammer fra observationer af arbejdet i praksis og peger på, hvordan pædagogisk personale arbejder med deltagelsesmuligheder i børnefællesskaber for børn i udsatte positioner.

Personalet arbejder med nærvær og fordybelse i små børnefællesskaber, men lykkes ikke altid

På tværs af dagtilbud med få og mange børn i udsatte positioner fremhæver ledere og pædagogisk personale det at dele børn ind i mindre grupper som et foretrukket pædagogisk greb i arbejdet med at understøtte deltagelsesmuligheder i børnefællesskaber for børn i udsatte positioner. De forklarer, at små grupper giver mulighed for fordybelse og nærvær mellem børn og voksne. De små grupper kan også opstå spontant og på børnenes initiativer. Som fx når det pædagogiske personale nysgerrigt griber børnenes interesse for leg med biler, der triller gennem et rør og formår at gøre det til en interessant leg, som flere børn gerne vil deltage i.

Observationerne viser imidlertid også, at inddeling i små grupper ikke er en garanti for, at alle børn får støtte til at være en del af børnefællesskaberne. Der observeres tabte øjeblikke for deltagelsesmuligheder i situationer, hvor personalet ikke er opmærksom på alle børns deltagelse i fællesskabet. Det ses fx, når det pædagogiske personale ikke åbner igangværende lege og børnefællesskaber op for de børn, der viser interesse for legen, eller hjælper børnene med at finde andre fællesskaber, de kan deltage i.

Det pædagogiske personale er vigtige voksne i børnenes fællesskaber i små grupper

Personalet er opmærksomme på deres rolle som understøttende over for børn i udsatte positioner, når de beskriver arbejdet med børnefællesskaber. Det ses også tydeligt i observationerne, at når det pædagogiske personale er deltagende – aktivt eller i periferien – kan de små grupper være med til at opbygge fællesskaber og positive relationer mellem børnene.

De største udfordringer opstår i de tilfælde, hvor personalet ikke er opmærksomme på fællesskaberne blandt børnene, og hvor børnene leger selvstændigt i små grupper. Det sker fx på legepladsen om eftermiddagen, hvor personalet kan være i en tilbagetrukket rolle, og hvor børnenes leg hyppigere opløses hurtigt, fordi børnene ikke selv kan fastholde den fælles opmærksomhed og fordybelse.

Pædagogisk personale arbejder planlagt og struktureret med børnefællesskaber på stue- og institutionsniveau – men lykkes ikke altid med at skabe deltagelse for alle

Undersøgelsen viser, at når det gælder børnefællesskaber på stue- og institutionsniveau, er det særligt i de planlagte pædagogiske aktiviteter og rutinesituationerne, at personalet arbejder målrettet med at skabe deltagelse og styrke fællesskaberne. Det gør de især ved at hjælpe børnene til at blive opmærksomme på hinanden og gøre dem attraktive i fællesskabet. Under planlagte pædagogiske aktiviteter såsom samling og rutinesituationer bliver der skabt gode betingelser for, at børnene kan få øje på hinanden, og her får det enkelte barn oplevelsen af at blive set og hørt.

Det er dog ikke uden udfordringer for det pædagogiske personale at arbejde struktureret med børnefællesskaber på stue- og institutionsniveau. Det, som det pædagogiske personale har planlagt, stemmer nemlig ikke altid overens med børnenes interesser og initiativer på dagen. Bevægelsen mellem det planlagte og det fleksible kan være vanskelig, fordi børnene i børnegruppen ofte har forskellige interesser og behov. Det pædagogiske personale fortæller, at de ofte føler, at de må vælge mellem *enten* at følge planen og gøre, hvad der er bedst for børnefællesskabet, *eller* at afvige fra planen og gøre, hvad der er bedst for det enkelte barn, som ikke trives med det planlagte. Når det pædagogiske personale står i dette dilemma, viser observationerne, at det sker, at de prioriterer det planlagte over det enkelte barns individuelle behov. Det betyder, at enkelte børn kommer i udsatte positioner og ikke har mulighed for at deltage på lige fod med den resterende børnegruppe.

Der ligger et potentiale i at arbejde med børnenes deltagelsesmuligheder i de større fællesskaber om eftermiddagen

Vi ser i undersøgelsen, at det pædagogiske personale arbejder mest med børnefællesskaber om formiddagen. Eftermiddagen er i højere grad præget af afbrydelser og åbne rammer, der ikke på samme måde samler børn og personale, som formiddagens organisering gør.

Der er eksempler på, at der om eftermiddagen bliver sat engagerende og fællesskabende aktiviteter i gang for børnene, men de er oftest baseret på frivillig deltagelse. Det er fx muligt for børn at bevæge sig ind og ud af pædagogiske aktiviteter på legepladsen, uden at det problematiseres eller har større konsekvenser for den øvrige børnegruppe, i modsætning til fx samling, hvor alle børn skal deltage, og der kan være mere faste forventninger til måder at deltage, sidde stille og lytte osv.

Perspektivering

Den brede forståelse af børn i udsatte positioner kan vanskeliggøre den rette indsats

Den nationale debat om børns trivsel og børn i udsatte positioner er højaktuel. Denne undersøgelse berører det vigtige spørgsmål, om udsathedsbegrebet bliver brugt retvisende og meningsfuldt i drøftelser om og prioriteringer i den pædagogiske praksis på tværs af kommuner og daginstitutioner. Undersøgelsen viser, at der er meget stor forskel på opfattelser af, hvornår børn er i udsatte positioner.

For det lille barn kan konsekvenserne af forskellene i begrebsforståelsen og brugen af begrebet børn i udsatte positioner være betydningsfuld. Det kan være en udfordring, at der i institutioner med få børn i udsatte positioner er en risiko for, at den brede forståelse af begrebet skaber en smallere forståelse af normalitet, fx hvis mangel på søvn eller det at miste en bedsteforælder opleves som uden for normalen og dermed som en udsat position at være i. Det i sig selv kan skabe en idé om udsathed for nogle børn, som ellers selv ville have arbejdet sig ud af positionen med tiden.

Omvendt er det også problematisk, hvis der i institutioner med mange børn i udsatte positioner eksisterer en forståelse af, at udsathed først og fremmest handler om længerevarende og komplekse udfordringer. Det forhindrer potentielt ledere og pædagogisk personale i at få øje på andre

børns individuelle behov og betingelser, der har betydning for deres deltagelse i børnefællesskaber.

Den varierede brug af begrebet udsathed kan få betydning for den måde, pædagogiske ledere, konsulenter og andet fagpersonale vurderer enkelte børn og børnegrupperes behov for særlig støtte. En systematisk og meningsfuld prioritering af støtte i form af personaleresourcer, understøttelse fra PPR eller andet fagpersonale samt økonomiske støtte er også afhængig af en fælles forståelse af, hvornår børn har brug for særlig støtte, og hvornår børn opleves som udsatte.

Den styrkede pædagogiske læreplan lægger op til en bred forståelse, herunder at udsathed er dynamisk. Det er centralt, at der ikke er en meget snæver forståelse af, hvornår et barn er udsat. Men samtidig vil det være hensigtsmæssigt, at lovgivning, personale, forældre, ledelse og kommunerne i højere grad er afstemte, ift. hvornår et barn er udsat og har brug for hjælp, så det ikke afhænger af, hvor barnet går i dagtilbud.

Arbejdet med fællesskaberne kræver de rette kompetencer og kontinuerligt fokus hele dagen

Det er nødvendigt, at ledere og personaler kontinuerligt undersøger og udvikler gode organisationsformer for børnefællesskaberne. Nærvær og deltagelse afhænger ikke af fællesskabernes størrelse. Det ses i undersøgelsen, at det også i de større grupper er muligt at skabe gode betingelser for deltagelse. Omvendt er de små grupper ikke altid vejen frem for mere nærvær og flere deltagelsesmuligheder.

I undersøgelsen observeres eksemplariske eksempler på arbejdet med børnefællesskaber, ligesom der observeres tabte øjeblikke. Tabte øjeblikke kan ikke undgås i en almindelig hverdag, hvor børn og voksne sammen skaber rammerne. Det er dog vigtigt at være opmærksom på, om de tabte øjeblikke ofte efterlader det samme barn i en udsat position i fællesskabet, eller om de samme børn er vedvarende udsatte gennem en hel dag.

Det er også naturligt, at der i løbet af en dag i institutionen vil være situationer, lege og aktiviteter, hvor deltagelsesmulighederne for nogle børn i udsatte positioner er begrænset. Fx vil barnet, der ikke har et dansk sprog endnu, ikke nødvendigvis kunne byde ind på lige vilkår som andre børn i en samling, hvor sproget fylder meget. Derfor har det pædagogiske personale en vigtig opgave i at sikre, at barnet i løbet af dagen får mulighed for at være med i andre lege og aktiviteter, hvor sproget ikke er afgørende for at være en betydningsfuld del af fællesskabet.

Det er således vigtigt, at ledelse og medarbejdere har kompetencerne til og fokus på at være brobygger og sikre inkluderende og trygge børnefællesskaber, både det lille fællesskab på stuen, stuefællesskabet og det store fællesskab i institutionen. Alle fællesskaber er centrale for, at børnene oplever at kunne deltage i dem og være betydningsfuld i dem. Og fællesskaberne skal både være til stede om formiddagen, ofte i form af de mindre fællesskaber, og om eftermiddagen, hvor det ofte i højere grad vil være de større fællesskaber.

2 Indledning

”Det er ikke nok at have en plads ved bordet. Men hvordan bliver man vigtig for dem, man er sammen med?” Sådan spørger en leder retorisk som svar på spørgsmålet om, hvad et børnefællesskab er. Og det er et helt centralt spørgsmål at stille, når vi gerne vil blive klogere på, hvordan der i dagtilbuddene skabes de bedste betingelser for fællesskaber med plads til alle børn. Hvordan bliver børnene vigtige for hinanden? At opleve forskellige variationer af fællesskaber og at føle sig betydningsfuld for andre er afgørende for et barns trivsel, læring og udvikling. I børns fællesskaber opstår relationer, alliancer og venskaber. Gennem leg og samspil med andre børn og det pædagogiske personale udvikler børnene deres sociale kompetencer og får vigtige erfaringer med det at høre til.

Børnenes trivsel, læring og udvikling står også centralt i dagtilbudsloven, hvor det præciseres, at dagtilbuddet har en særlig opgave i at forebygge negativ social arv og eksklusion. I det pædagogiske grundlag i den styrkede pædagogiske læreplan fremgår det, at dagtilbud skal fremme børns trivsel, læring, udvikling og dannelse gennem trygge og pædagogiske læringsmiljøer, hvor også legen er grundlæggende. Videre beskrives, at dagtilbud skal give børn medbestemmelse, medansvar og forståelse for og oplevelse med demokrati. Dagtilbud skal som led i dette arbejde bidrage til at udvikle børns selvstændighed, evner til at indgå i forpligtende fællesskaber og samhørighed med og integration i det danske samfund (Børne- og Socialministeriet, 2018).

Arbejdet med fællesskaber handler i høj grad om at skabe lige deltagelsesmuligheder for alle børn og især børn, der er i udsatte positioner. Børn kan være i udsatte positioner i kortere eller længere perioder af deres liv og af mange forskellige årsager. Gennem de seneste år har fagprofessionelle og kommuner oplevet en stigning i antallet af børn i udsatte positioner og antal af børn i mistrivsel i dagtilbud.

En undersøgelse gennemført i 2021, viser at 85 % af kommunale dagtilbudsschefer oplever, at andelen af børn, der har behov for en særlig indsats, er større eller meget større i dag end for fem år siden (Momentum & KL, 2021 i EVA, 2022). Den oplevelse deler de med 79 % af dagtilbudsledere, der også er enige eller overvejende enige i, at der de seneste fem år er kommet flere børn i udsatte positioner i deres institutioner (EVA, 2024). Det tyder på, at der er behov for øget fokus på dagtilbuddenes muligheder for at etablere og fastholde stærke børnefællesskaber med lige deltagelsesmuligheder for alle børn, herunder børn i udsatte positioner. I mange dagtilbud er det lederens vurdering, at de langt hen ad vejen har tilstrækkelige kompetencer til at arbejde med børn i udsatte positioner. En nylig offentliggjort undersøgelse fra Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) viser, at 47 % af dagtilbudslederne oplever, at de i høj grad har de rette kompetencer til at understøtte personalet i deres arbejde med børn i udsatte positioner, og 49 % oplever, at de i nogen grad har kompetencerne. 37 % af dagtilbudslederne oplever, at deres pædagogiske personale i høj grad har de rette

kompetencer, og 56 % oplever, at de i nogen grad har de rette kompetencer. De resterende 7 % oplever, at deres pædagogiske personale i mindre grad har de rette kompetencer til at understøtte børn i udsatte positioner (EVA, 2024).

Alligevel viser en tidligere undersøgelse om deltagelsesmuligheder i leg og aktiviteter, at mens det pædagogiske personale oplever, at de lykkes med at skabe lige deltagelsesmuligheder i de voksenplanlagte aktiviteter, så lykkes de i mindre grad med at skabe lige deltagelsesmuligheder i børnenes indbyrdes leg (EVA, 2020).

Ledere og pædagogisk personale har derfor en særlig vigtig opgave i at støtte alle børn i at opleve, at de er en betydningsfuld del af et meningsfuldt fællesskab, uanset om det er fællesskaber, der opstår i børnenes eget regi, voksenplanlagte aktiviteter eller i nogle af de andre små og store fællesskaber, der opstår i løbet af en dag i et dagtilbud. Denne undersøgelse bidrager med aktuel viden om, hvordan arbejdet med børn i udsatte positioner og børnefællesskaber ser ud i praksis ved at formidle perspektiver fra hverdagen i vuggestuer og børnehaver med forskelligt børnegrundlag.

2.1 Undersøgelsens formål, undersøgelsesspørgsmål og målgruppe

I denne rapport ser vi nærmere på, hvordan ledere og pædagogisk personale i dagtilbud forstår og arbejder med begreberne *børn i udsatte positioner* og *børnefællesskaber*. I undersøgelsen indgår ledere og pædagogisk personale fra institutioner med mange børn i udsatte positioner og ledere og pædagogisk personale fra institutioner med få børn i udsatte positioner.

Formålet med undersøgelsen er at se nærmere på, hvilke forhold der understøtter og udfordrer børnefællesskaber, hvilke pædagogiske tilgange personalet trækker på i arbejdet med børn i udsatte positioner, og hvordan personalet organiserer arbejdet. Det gør vi ved at spørge ind til, hvordan pædagogisk personale og ledere i institutioner med forskelligt børnegrundlag forstår og arbejder med børnefællesskaber og børn i udsatte positioner i praksis. Følgende undersøgelsesspørgsmål er belyst:

- Hvordan forstår pædagogisk personale og ledere begreberne *børnefællesskaber* og *børn i udsatte positioner*?
- Hvordan arbejder pædagogisk personale med *børnefællesskaber* og *børn i udsatte positioner*?
- Er forståelsen af og arbejdet med børnefællesskaber og børn i udsatte positioner påvirket af institutionernes børnegrundlag?

Rapporten er særlig relevant for pædagogiske konsulenter og dagtilbudsledere. Derudover kan den være relevant læsning for dagtilbudsschefer samt ledere og konsulenter i PPR i kommunale forvaltninger.

Ud over den kvalitative undersøgelse, som denne rapport bygger på, er der desuden udarbejdet en spørgeskemaundersøgelse blandt et repræsentativt udsnit af ledere af daginstitutioner. Spørgeskemaundersøgelsen er gennemført i perioden november 2023 – januar 2024, og resultaterne af-rapporteres særskilt i en egen rapport (EVA, 2024). Rapporten belyser dagtilbudslederens oplevelse af arbejdet med børn i udsatte positioner (se mere i *Børn i udsatte positioner i daginstitutioner*, 2024). De to rapporter kan med fordel læses sammen, men giver også værdifuld indsigt i området hver for sig.

2.2 Afgrænsning

2.2.1 Børnefællesskaber

Børnefællesskaber beskrives i den styrkede pædagogiske læreplan som en ramme for det sociale rum, hvor børnene lærer og udvikler sig. Al leg og læring sker i et socialt samspil med de øvrige børn og det pædagogiske personale i dagtilbuddet. I fællesskabet skabes der rum til alle for, at nye relationer kan dannes og muligheder for at prøve forskellige positioner mv. Det er det pædagogiske personales og ledelsens opgave at skabe en balance mellem individ og fællesskab i dagtilbuddet (Børne- og Socialministeriet, 2018). En måde at betegne børnefællesskaber på i forskningen finder vi i Anja Staneks definition af børnefællesskaber som ”en særlig type fællesskab, som børn en stor del af deres institutionstid tager del i uden voksnes direkte deltagelse” (Stanek, 2012). I denne rapport ser vi på børnefællesskaber i dagtilbud ud fra de forskellige organiseringer, lege og aktiviteter, som børnene på forskellig vis indgår igennem dagen, både med og uden pædagogisk personale. Børnefællesskaber forstås her som grupperinger, hvor børnene får vigtige og betydningsfulde erfaringer med sociale dynamikker, samspil med hinanden og det pædagogiske personale, og hvor der gennem forskellige lege og aktiviteter bliver skabt deltagelsesmuligheder for det enkelte barn (Kousholt & Testmann, 2019).

2.2.2 Børn i udsatte positioner

Børn i udsatte positioner anses i tråd med den styrkede pædagogiske læreplan som en sammen-sat gruppe. Det at være i en udsat position er dynamisk og kontekstbestemt, og et barn kan derfor opleve at være i en udsat position i kortere eller længere tid. Barnets risiko for at komme i en udsat position er særlig påvirket af følgende:

- Familiemæssige og strukturelle faktorer (fx sygdom, skilsmisse, forældreevne, forældres uddannelsesnivea, indkomst, arbejdsmarkedsstatus)
- Psykiske og fysiske funktionsnedsættelser
- Sproglige vanskeligheder
- Miljøet i dagtilbuddet.

Selvom vi af analytiske årsager opdeler i fire kategorier, er det vigtigt at bemærke, at der i praksis ikke er så skarpt et skel. Fx kan sprogvanskeligheder også hænge sammen med familiemæssige og strukturelle faktorer.

Et barn kan have et eller flere risikofaktorer. Det er dog vigtigt at bemærke, at det, at et barn har en risikofaktor, fx en psykisk eller fysisk funktionsnedsættelse eller sprogvanskeligheder, ikke er det samme, som at barnet er i mistrivsel eller i en udsat position. Ofte hænger funktionsnedsættelser mv. dog sammen med en øget risiko for, at barn er i eller udvikler mistrivsel, men det er vigtigt at skelne mellem de to typer af udsathed. Denne forståelse af udsathed som kontekstafhængigt genfinder vi også i forskning og undersøgelser på området. Bendix-Olsen (2018) beskriver, at det først er i mødet med omgivelserne, at et barn enten oplever at komme i en udsat position eller ikke gør det. Med andre ord vil de forudsætninger og kompetencer, der tilskrives værdi som deltager i et fællesskab, skifte, alt efter hvilket fællesskab der er tale om.

2.2.3 Rammer og vilkår

Daginstitutionens rammer og vilkår er forudsætninger, der kan fordre eller udfordre det pædagogiske personales arbejde med børnefællesskaber og børn i udsatte positioner. For eksempel betyder institutionernes fysiske rammer og normering noget for udfoldelsesmulighederne og mulighederne for fleksibilitet. Vi har i denne undersøgelse haft fokus på det arbejde, som ledere og pædagogisk personale udfører i den pædagogiske praksis uanset rammer og vilkår. Fokusset her er at se på sammenhænge mellem de forståelser, personalet har, og de pædagogiske praksisser, som vi har observeret i institutionerne.

2.2.4 Dagtilbuddenes samarbejde med forældre og andre faggrupper

Dagtilbuddenes arbejde med børnefællesskaber og børn i udsatte positioner sker ofte i samarbejde med andre faggrupper og forældre. I denne undersøgelse koncentrerer vi os om lederes og pædagogisk personales forståelser og pædagogiske praksisser for at få en forståelse af, hvordan arbejdet ser ud fra deres perspektiv og med deres blik på muligheder og udfordringer. Det er derfor denne praksis, der belyses i rapporten. I EVA's spørgeskemaundersøgelse fra 2024 om daginstitutioners arbejde med børn i udsatte positioner er samarbejdet mellem daginstitutioner og andre faggrupper nærmere undersøgt (EVA, 2024).

2.3 Metode og fremgangsmåde

Undersøgelsen baserer sig på observationer og interview i 18 vuggestuer og børnehaver fra seks forskellige kommuner. De seks kommuner er tilfældigt udtrukket ud fra kriterier om spredning på geografisk placering og kommunestørrelse. Kommuner, der placerer sig hhv. meget højt eller lavt på det socioøkonomiske indeks, er valgt fra.

I alle dagtilbud har der været to observatører ude. Den ene har observeret ud fra et børneperspektiv, og den anden har observeret ud fra et voksenperspektiv. Efter observationerne er leder samt pædagogisk personale blevet interviewet i hvert dagtilbud.

Undersøgelsen har til formål at afdække forskelle og ligheder i praksis mellem institutioner med varierende omfang af børn i udsatte positioner. I vores analyse er vi inspireret af psykolog og lektor ved DPU Kirsten Elisa Petersen. I sin forskning på området opstiller hun tre typer af pædagogisk

praksis omkring børn i udsatte positioner, afhængigt af om institutionen har færre, samme antal eller flere børn i udsatte positioner sammenlignet med børn, der ikke er i udsatte positioner.

For nærmere beskrivelse af den metodiske fremgangsmåde se også appendiks B – metodeappendiks.

2.3.1 Etiske overvejelser

Undersøgelsens dataindsamling foregår i både vuggestuer og børnehaver og involverer både børn og pædagogisk personale. Der er foretaget observationer af børn i udsatte positioner, hvilket er en målgruppe der kræver et særligt etisk hensyn. Derfor er der foretaget en række etiske hensyn forud for dataindsamlingen. For at sikre, at ingen børn kan identificeres eller genkendes, er der ikke indsamlet sammenhængende og detaljeret viden om enkeltbørn. Alle børn og voksne er anonymiseret i rapporten. For nærmere beskrivelse af de etiske overvejelser se appendiks B – metodeappendiks.

2.3.2 Ekspertinddragelse

En ekspertgruppe bestående af fire forskere med stor viden og erfaring om børnefællesskaber og børn i udsatte positioner har bidraget til at kvalificere undersøgelsens fokus, dataindsamling, analyse og formidling. De fire forskere er Crisstina Munck (docent, KP), Dorte Kousholt (lektor, AU), Kirsten Elisa Petersen (lektor, AU) og Kurt Bendix-Olsen (lektor, UCL). For mere udførlig beskrivelse af eksterntes bidrag se appendiks B – metodeappendiks.

2.3.3 Rapportens opbygning

Undersøgelsen resultater er afrapporteret i to dele. Den første del, kapitel 3, handler om ledere og pædagogisk personales forståelser af begreberne børnefællesskaber og børn i udsatte positioner. I den anden del, kapitel 4, ser vi nærmere på, hvordan pædagogisk personale arbejder med børnefællesskaber og børn i udsatte positioner i deres pædagogiske praksis. I begge kapitler redegøres for forskelle og ligheder mellem institutioner med mange børn i udsatte positioner og institutioner med få børn i udsatte positioner.

3 Personales og lederes forståelse af børn i udsatte positioner og børnefællesskaber

I dette kapitel fokuserer vi på, hvordan begreberne børn i udsatte positioner og børnefællesskaber beskrives af pædagogisk personale og ledere i daginstitutioner. Kapitlet er opdelt i to dele. Den første del omhandler pædagogisk personales og lederes beskrivelse af begrebet børn i udsatte positioner. Den anden del omhandler pædagogisk personales og lederes beskrivelse af begrebet børnefællesskaber. I kapitlet anvender vi interview til at illustrere og nuancere analytiske pointer.

3.1 Børn i udsatte positioner

Når vi kigger på tværs af institutioner med få og mange børn i udsatte positioner, er der både forskelle og ligheder i den måde, de forstår og beskriver begreberne på. Der er overordnet set en enighed om den grundlæggende forståelse af børn i udsatte positioner, som afspejler begrebet, som det bruges i den styrkede pædagogiske læreplan. Når vi går i dybden, ser vi dog, at børnegrundlaget påvirker brugen af begrebet. I institutioner med få børn i udsatte positioner ser vi en bredere forståelse af begrebet børn i udsatte positioner, hvor fokus særligt er på hverdagsudsathed som faktorer, der kan sætte et barn i en udsat position. I institutioner med mange børn i udsatte positioner ser vi en smallere forståelse af begrebet. Her peger ledere og pædagogisk personale på mere fundamentale faktorer, der sætter barnet i risiko for at være i en udsat position også på sigt.

3.1.1 Den grundlæggende forståelse af børn i udsatte positioner afspejler den styrkede pædagogiske læreplan

Et barn kan være i en udsat position i kortere eller længere perioder og på grund af både ”stort” og ”småt”. Sådan beskriver ledere og pædagogisk personale helt overordnet set deres forståelse af børn i udsatte position. Denne forståelse går på tværs af institutioner med få og mange børn i udsatte positioner og afspejler beskrivelsen i den styrkede pædagogiske læreplan. Her beskrives børn i udsatte positioner som en sammensat gruppe af børn, der fx kan være børn med en svag socioøkonomisk baggrund, børn med en fysisk eller psykisk funktionsnedsættelse, børn i risiko for at stå uden for fællesskabet mv.

Ledere og pædagogisk personale fremhæver risikofaktorer, der relaterer sig til specifikke årsager, når de skal pege på faktorer, der kan sætte et barn i en udsat position. Gennemgående eksempler er:

- Familiemæssige forhold som fx forældre, der gennemgår en skilsmisse, eller når en bedsteforælder dør
- Sproglige og kulturelle udfordringer, der fx hindrer barnet i verbal kommunikation
- Fysiske eller psykiske funktionsnedsættelser, der fx hindrer barnet i at deltage i aktiviteter på lige fod med andre børn.

Den overordnede forståelse af børn i udsatte positioner stemmer altså langt hen ad vejen overens med, hvad vi fra tidligere undersøgelser ved om emnet.

En gruppe af ledere og pædagogisk personale knytter også deres forståelse af børn i udsatte positioner til, hvilke tegn de ser hos børnene. De nævner eksempelvis, at et barn er i en udsat position, hvis ”noget stritter” eller ”nogen går og gemmer sig”. Omvendt kan det også være, hvis et barn ”hele tiden gør opmærksom på sig selv”, ”er lidt ude af balance i sig selv” eller ”ikke kan deltage på lige vilkår med de andre i et børnefællesskab”. Viser der sig et mønster, hvor disse tegn gentager sig, relaterer det sig ifølge ledere og pædagogisk personale potentielt til manglende sociale kompetencer og evnen til at lege med andre, som de peger på som noget, der kan sætte et barn i en udsat position.

3.1.2 Mødet med omgivelserne afgør, om et barn kommer i en udsat position

”Er man i en udsat position, fordi man er fra Ukraine? Det er ikke givet, at man er det, men det kan man godt være”. Sådan siger en leder i et interview om hendes forståelse af det at være i en udsat position. Lederens udtalelse understreger, at en risikofaktor ikke nødvendigvis fører til udsathed. Det afhænger af mødet med omgivelserne. Denne pointe er fremtrædende blandt en gruppe af de interviewede ledere og personaler, der lægger vægt på at se barnets udsathed som afhængig af de fællesskaber, barnet indgår i.

Forståelsen af udsathed som kontekstafhængigt genfinder vi også i forskning og undersøgelser på området. Bendix-Olsen (2018) beskriver, at det først er i mødet med omgivelserne, at et barn enten oplever at komme i en udsat position eller ikke gør det. Med andre ord vil de forudsætninger og kompetencer, der tilskrives værdi som deltager i et fællesskab, skifte, alt efter hvilket fællesskab der er tale om.

Pædagogisk personale fra en børnehave fortæller eksempelvis om en pige, der er næsten uden sprog, men trods dette er en aktiv del af børnefællesskabet i børnehaven:

”Der er jo nogle af vores børn, som ikke har særlig meget sprog, men som faktisk er utroligt populære, fordi de er gode til at agere i legen. For eksempel vil alle gerne lege med Millie, og hun har jo nærmest ikke noget sprog. Men hun er så omsorgsfuld, så hun formår jo egentlig at være en rigtig god del af børnefællesskabet, selvom hun er udfordret på den måde.

PÆDAGOGISK PERSONALE I INSTITUTION MED MANGE BØRN I UDSATTE POSITIONER

Millie er et eksempel på, at det ikke er risikofaktoren i sig selv, der gør et barn udsat. På trods af det manglende sprog formår Millie at være ”populær” i fællesskabet med de andre børn. Det gør hun, fordi hun er del af et fællesskab, hvor hendes bidrag til legen ikke afhænger af hendes sprog. Millie beskrives som omsorgsfuld over for de andre børn, og herigennem får hun en værdi i fællesskabet. I denne forståelse af børn i udsatte positioner er Millies manglende sproglige kompetencer altså ikke afgørende for, om hun kommer i en udsat position eller ej. Det er derimod Millies møde med omgivelserne, der afgør, om hun sættes i en udsat position eller ej.

3.1.3 Børnegrundlaget påvirker brugen af begrebet børn i udsatte positioner

Pædagogisk personale og ledere fra institutioner med mange børn i udsatte positioner peger på former for udsathed, som pædagogisk personale og ledere fra institutioner med få børn i udsatte positioner ikke peger på, og omvendt. Forskellene i betegnelser af risikofaktorer for udsathed gør det klart, at selvom forståelsen af børn i udsatte positioner gennemgående er bred og dynamisk, så afhænger forståelsen også i høj grad af børnegrundlaget.

Tunge udfordringer i familien fylder mere i institutioner med mange børn i udsatte positioner

Der er en tendens til en mere snæver forståelse af udsathed i institutioner, der har mange børn i udsatte positioner. Her dominerer faktorer som fx stof- eller alkoholmisbrug i familien, psykisk sygdom blandt forældre og socioøkonomiske udfordringer, når pædagogisk personale og ledere fortæller, hvad der kan sætte børn i udsatte positioner. En leder fortæller sådan her:

”Det kan være et barn, der kommer fra en misbrugsfamilie. Det kan være et barn, der har været fjernet hjemmefra. Det kan være et barn, hvor far og mor lige er blevet skilt. Det kan være, at mormor er død. Altså det kan være alt muligt.

LEDER I INSTITUTION MED MANGE BØRN I UDSATTE POSITIONER

I institutioner med mange børn i udsatte positioner forklarer en gruppe af pædagogisk personale og ledere, at den store andel børn i udsatte positioner skyldes institutionernes placering i et mere socioøkonomisk belastet område. Interviewene peger på, at det pædagogiske personales og lederes forståelse af begrebet børn i udsatte positioner påvirkes af, at de i deres institutioner har børn, der kommer fra familier med mange og tunge familiemæssige udfordringer. Deres forståelse af begrebet peger i retning af en smallere udsathedsforståelse, der knytter sig til strukturelle eller familiemæssige betingelser i barnets omgivelser og opvækstmiljø. Betingelserne kan betegnes som en

fundamental udsathed, der udgør en risiko for, at et barn kommer i en udsat position, og som kan have store konsekvenser for barnet både her og nu og på sigt.

I institutioner med få børn i udsatte positioner er alle børn udsatte indimellem i børnefællesskabet. Forståelse af udsathed er markant bredere i institutioner med få børn i udsatte positioner. Udsathed bliver her beskrevet som noget, der kan opstå på baggrund af hændelser i hverdagen, som kan være svære for de enkelte barn i en periode, men som de fleste børn vil opleve i løbet af deres barndom. Denne form for udsathed kan beskrives som en form for *hverdagsudsathed*. En leder fortæller sådan her:

” Alle vores børn er jo på en eller anden måde i en udsat position indimellem. Det kan jo være alt fra, at man bliver skubbet lidt til, ud i noget som barnet måske ikke er tryk ved. Det kan også være, at der sker et eller andet hjemme i familien lige nu og her, men som vi godt ved er overstået om et par uger. Det kan også være et barn, der skifter fra vuggestue til børnehave, som ikke er lige så tryk ved de nye voksne, som de var ved de gamle voksne.

LEDER I INSTITUTION MED FÅ BØRN I UDSATTE POSITIONER

I citatet fremhæver lederen, at noget, der kan sætte et barn i en udsat position, er manglende tryk, fx i mødet med nye omgivelser. Hun forklarer, hvordan utallige små skift i ethvert barns hverdag kan bidrage til, at barnet ”på en eller anden måde” kommer i en udsat position. Dette, siger hun, gælder for alle børn. Det er et perspektiv, der går igen blandt ledere og personale i institutioner med få børn i udsatte positioner. De beskriver, at de har børn, som bliver utrygge ved aktiviteter eller lege, de ikke kender, ved at et personale går ud af lokalet, eller ved at forholde sig til for mange ting. De beskriver også, hvordan børnenes manglende søvn og overskud i hverdagen er noget, der sætter børnene i en udsat position ift. børnefællesskabet. Trætte børn og børn, der ikke har overskud til at deltage i leg og aktiviteter i hverdagen, er ikke noget, ledere eller pædagogisk personale i institutioner med mange børn i udsatte positioner fremhæver som faktorer, der kan sætte et barn i en udsat position.

3.1.4 En gruppe oplever et dilemma mellem det at have et resourcesyn og at tale om børn i udsatte positioner

Blandt en gruppe af ledere og pædagogisk personale ser vi en vis modstand mod at omtale børn som værende i en udsat position. En leder for en institution med mange børn i udsatte positioner fortæller fx, at de ikke som sådan taler om, hvorvidt børnene er i en udsat position i deres institution. Hun forklarer, at de ”forsøger at tænke, at alle børn er lige” og i stedet tænker det, som at nogle børn kan ”stå i en situation, hvor vi skal gøre et eller andet ekstra for at hjælpe dem.” En pædagog i en institution med få børn i udsatte positioner forklarer også, at de ikke bruger begrebet børn i udsatte positioner i deres institution, og bemærker, at hun synes, at det er et begreb, der lyder ”lidt voldsomt”. De taler snarere om, at et barn er ”udfordret på nogle ting”, forklarer hun.

Som citaterne afspejler, ser vi hos nogle ledere og pædagogisk personale, at de undgår at bruge udtrykket ”børn i udsatte positioner”. Det gør de blandt andet, fordi de oplever, at det modarbejder

et ideal om, at alle børn er lige, og at børnene således mødes med et resourcesyn. For at undgå at stemple nogle børn som udsatte, holder ledere og pædagogisk personale derfor igen med at bruge begrebet om børn i børnegruppen. Denne sondring tyder på, at de forstår begrebet som et, der placerer udsathed hos barnet frem for noget, der opstår i mødet med omgivelserne. Det er en forståelse, der genspejler en måde, man tidligere har talt om børn i udsatte positioner. Tidligere talte man om "udsatte børn", men inden for det seneste årti er man gået over til at tale om, at udsathed skabes i fællesskabets in- og eksklusionsmekanismer (EVA, 2021). Denne beskrivelse af begrebet vidner således om, at børn i udsatte positioner er et begreb i udvikling, og at der kan være uenighed om betydningen af begrebet selv på et overordnet plan. Denne modstand mod at bruge begrebet afhænger ikke af børnegrundlaget, men ses blandt en gruppe på tværs af institutioner med få og mange børn i udsatte positioner.

3.2 Børnefællesskaber

Forståelsen af begrebet børnefællesskaber afhænger i modsætning til børn i udsatte positioner langt hen ad vejen ikke af børnegrundlaget. Dog ser vi enkelte nuancer i forståelsen, som afspejler institutionernes forskellige børnegrundlag. Vi ser, at der på tværs af institutioner med både få og mange børn i udsatte positioner bliver talt om børnefællesskaber som noget, der eksisterer på **tre forskellige niveauer**: fællesskaber i små grupper, fællesskaber på stuen og fællesskaber i institutionen. Samtidig eksisterer der både **en smal og en bred forståelse** af, hvad et børnefællesskab er, blandt ledere og pædagogisk personale. De beskriver børnefællesskaber som værende fællesskaber, **hvor der er plads til alle**, og hvor **børnene er sammen om noget**. Der, hvor børnegrundlaget har en betydning for brugen af begrebet børnefællesskab, ligger i måden det pædagogiske personale taler om deres syn på børns forskelligheder, når de er del af et børnefællesskab.

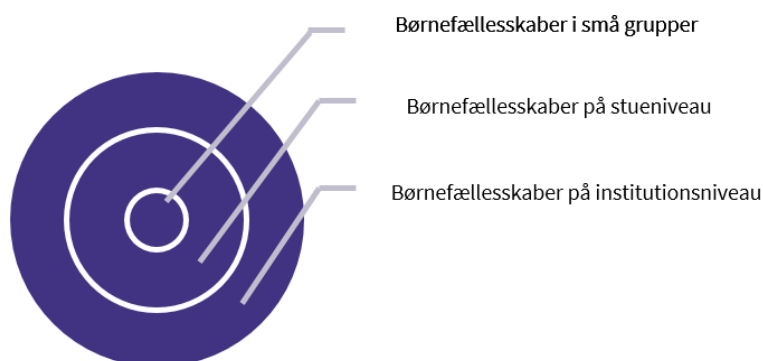
3.2.1 Børnefællesskaber kan eksistere på forskellige niveauer

Organiseringen af børnefællesskaberne er en af de ting, der bliver nævnt først, når vi spørger pædagogisk personale og ledere ind til, hvad et børnefællesskab er. De forklarer blandt andet, at børnefællesskaber kan eksistere på forskellige niveauer og dermed se meget forskellige ud. Det kan de blandt andet, fordi de opstår under forskellige rammer og organiseringer. En leder af en børnehave beskriver det således:

” For mig er et børnefællesskab børnenes muligheder for deltagelse i forskellige grupperingsstørrelser. Det kan både være i de her helt små nære relationer, hvor børnene har mulighed for at lege og for at øve sig i de sociale spilleregler og være blide trygge i det. Så gælder det også om, at man kan være i et børnefællesskab på stuen. [...] Og at man kan navigere i de helt store fællesskaber, når vi er sammen hele børnehaven for eksempel.

LEDER I INSTITUTION MED NOGLE BØRN I UDSATTE POSITIONER

Overordnet taler personale og ledere om tre niveauer, hvor der kan opstå børnefællesskaber:



Børnefællesskaber i små grupper beskrives som de mindre grupper, børnene selv finder frem til, eller som personalet sammensætter. Stuefællesskabet fremhæves som et børnefællesskab, som især træder frem, når der fx afholdes samling, eller når hele stuen er på legepladsen eller på tur. Det årlige julearrangement eller sommerfesten, hvor hele institutionen mødes, er eksempler på det helt store børnefællesskab på institutionsniveau, som alle børn er en del af.

3.2.2 Der eksisterer både en smal og en bred forståelse af, hvad et børnefællesskab er

Der eksisterer en smal forståelse af, hvad et børnefællesskab er, blandt en gruppe af pædagogisk personale og en bred forståelse af, hvad et børnefællesskab er, blandt en anden gruppe af pædagogisk personale.

Den smalle forståelse er kendetegnet ved, at et børnefællesskab er afgrænset til at være børnenes eget fællesskab. Det er børnene, der er de drivende aktører, mens det pædagogiske personale bevæger sig i yderkanten og så vidt muligt trækker sig. Som en pædagog forklarer, ser hun personalet som ”yderkantsmennesker”. En anden pædagog fra samme institution forklarer senere i interviewet sådan her:

” For os er det faktisk vigtigt at skabe rammerne for, at det er børnene, der har relationer til hinanden [...] De voksne er dem, der skal tilpasse sig. De voksne er dem, der skal kæmpe for at blive anerkendt i gruppen.

PÆDAGOGISK PERSONALE I INSTITUTION MED NOGLE BØRN I UDSATTE POSITIONER

Ifølge de to pædagoger er det børnene, der har et etableret fællesskab, som personalet forsøger at nærme sig. Det er børnene, der har styringen, og personalet ”skal kæmpe for at blive anerkendt”. En lignende måde at betegne børnefællesskaber genfinder vi i forskning på området, hvor Anja Stanek definerer børnefællesskaber som den del af børnelivet ”som børn en stor del af deres institutionstid tager del i uden voksnes direkte deltagelse” (Stanek, 2012). Det perspektiv flugter også

godt med de observationer, hvor børnene fx om eftermiddagen oftere leger sammen uden, at personalet er direkte eller vedvarende involveret i børnenes leg. Der er ifølge Stanek god grund til at interessere sig for netop denne del af børns liv, fordi vi ved for lidt om den betydning, andre børn har for børn i de institutioner, de lever en meget stor del af deres liv i (Stanek, 2012).

En anden gruppe af de interviewede ledere og pædagogisk personale har en bredere forståelse af, hvad der karakteriserer et børnefællesskab. Når de beskriver børnefællesskaber, indebærer det alle former for fællesskaber, som børnene er en del af i institutionen. Det kan både være, når en gruppe børn leger sammen uden personalet, men det kan også være, når personalet organiserer og tager initiativ til bestemte fælles aktiviteter med børnene. Det sidste er tilfældet i dette eksempel:

” For mig er et godt børnefællesskab, at vi for eksempel har samlet uglegruppen, hvor vi har alle de store og kan fordybe os i et emne, som de alle sammen er en del af. Og se, at de hjælper hinanden og har forståelse for hinandens udfordringer.

PÆDAGOGISK PERSONALE I INSTITUTION MED NOGLE BØRN I UDSATTE POSITIONER

Der er således tale om en forståelse af børnefællesskaber, hvor initiativet og deltagelsen fra personalet kan være større eller mindre og derfor ikke afgrænser sig til at handle om børnenes engagement og interne dynamikker. Andre eksempler på den type børnefællesskaber er samling og måltider.

3.2.3 Børnene er sammen om noget

Børnefællesskaber er bundet op på noget fælles – noget, børnene er sammen om. Det kan fx være en fælles interesse om fodbold, eller det kan være fælles oplevelser eller leg, hvor børnene griner og har det sjovt sammen. En pædagog beskriver eksempelvis, at hun samme dag har været på tur med tre børn. Hun forklarer, at den fælles oplevelse har skabt rammen om et børnefællesskab, som de tre nu har sammen. Hun siger sådan her:

” Det var jo et børnefællesskab, hvor man kan sige, at de tre har den oplevelse sammen nu, som de enten kan snakke ud fra, eller de kan gå hjem og tegne det, eller de kunne have kommet hjem med noget, de har fundet. Et børnefællesskab, tænker jeg, er noget, der sker imellem børnene. Indbyrdes.

PÆDAGOGISK PERSONALE I INSTITUTION MED MANGE BØRN I UDSATTE POSITIONER

Det at have noget at samles om, noget fælles, er også ifølge forskning på området en helt essentiel del af, hvad et fællesskab indebærer. Dorte Kousholt definerer fx fællesskab som ”et analytisk perspektiv på menneskers fælles liv med hinanden, der retter fokus mod, hvordan dette ’fælles’ organiseres og genskabes gennem menneskers konkrete handlinger sammen og i forhold til hinanden” (Kousholt, 2006).

3.2.4 Børnefællesskaber har plads til alle

Børnefællesskaber er kendetegnet ved et ideal om, at der er plads til alle. En leder fortæller:

”Det gode børnefællesskab er selvfølgelig et fællesskab, hvor alle føler, at de er en del af det. På godt og ondt. [...] Vi skal sikre, at alle børn bliver inviteret ind og får lov til at deltage på den måde, som de er i stand til at deltage.

LEDER I INSTITUTION MED NOGLE BØRN I UDSATTE POSITIONER

Lederens beskrivelse er et eksempel på, hvordan børnefællesskaber beskrives som noget, alle børn skal føle sig som en del af. Med udtrykket ”på godt og ondt” griber lederen i citatet også fat i noget andet, der går igen i interviewene, nemlig at der kan være konflikter forbundet med deltagelse i børnefællesskaber. I forskningen ser vi også fokus på de sociale dynamikker i fællesskaber, hvor håndtering af konflikter og uro bliver beskrevet som et grundvilkår (Kousholt, 2011; Bendix-Olsen, 2017). Konflikter er grundelementer i alle fællesskaber, fordi forskellige deltagere har forskellige positioner og standpunkter og dermed også forskellige afsæt for at indgå i fællesskaberne (Bendix-Olsen, 2017). Deltagerne, i dette tilfælde børn i dagtilbud, vil se forskelligt på, hvordan det fælles anliggende forstås og varetages, og derfor vil de bidrage forskelligt til det, de er fælles om (Kousholt, 2011).

Der, hvor ledere og pædagogisk personale i institutioner med få og mange børn i udsatte positioner adskiller sig fra hinanden, er imidlertid ift. deres syn på, hvilken rolle børns forskelligheder spiller i børnefællesskabet.

Institutioner med få børn i udsatte positioner lægger vægt på, at børnene giver plads til hinanden

I institutioner med få børn i udsatte positioner fremhæver ledere og pædagogisk personale særligt værdien af, at børn er gode til at give plads til hinanden. Dette indebærer, at børnene ikke altid sætter egne behov først, men tager hensyn til de andre børn i børnefællesskabet. En pædagog beskriver det således:

”Det kræver jo en del kompetencer at være en del af et børnefællesskab, tænker jeg. Det er det, som kan være udfordrende nogle gange. Det handler om de sociale spilleregler. Hvordan er man over for de andre børn? Det med, at man skal kunne lytte og se de andre, og at det ikke kun er ens egne behov, der skinner igennem.

PÆDAGOGISK PERSONALE I INSTITUTION MED FÅ BØRN I UDSATTE POSITIONER

Som pædagogen beskriver, skal de sociale spilleregler hjælpe med, at alle får plads i børnefællesskabet. Det kræver nogle særlige kompetencer hos børnene, som fx at ”se de andre” og ”ikke kun ens egne behov”. Citatet viser en forståelse af, at børnene skal lære at give plads til hinanden, og at nedtoning af egne behov fremhæves som en positiv ting. Lignende perspektiver går igen i institutioner, der har få børn i udsatte positioner.

Institutioner med mange børn i udsatte positioner lægger vægt på, at børn får en plads i fællesskabet

I institutioner med mange børn i udsatte positioner fremhæver det pædagogiske personale og lederne særligt værdien af, at børn skal opleve at være betydningsfulde i fællesskabet. Det sker, forklarer de, når børnene får lov til at udfolde sig i fællesskabet. Det pædagogisk personale og ledere fremhæver, at hvert enkelt barn bidrager til fællesskabet som unikke individer, og at alle børn har en værdi. Børnefællesskaber er således et sted, hvor børnene viser interesse for hinanden, og hvor alle børn føler sig som en betydningsfuld del.

Det pædagogiske personale og ledere i institutioner med mange børn i udsatte positioner lægger desuden vægt på, at deltagelse kan se meget forskellig ud. De forklarer, at børnene bidrager på hver deres måde til fællesskabet, og at børns særlige behov kan være en styrke for børnefællesskabet. Det kan det, fordi andre børn derigennem kan lære, at alle er forskellige. Om det siger en pædagog:

”Noget af det, som nogle af vores pædagoger her er mega dygtige til, det er at få børn til at føle, at de har lige så stor betydning som de andre. Vi har børn, som har svært ved at få budt ind. Og der er pædagogerne mega gode til at få dem gjort betydningsfulde. [...] Fordi det er ikke nok bare at have en plads ved bordet, men hvordan bliver man vigtig for dem, man er sammen med.

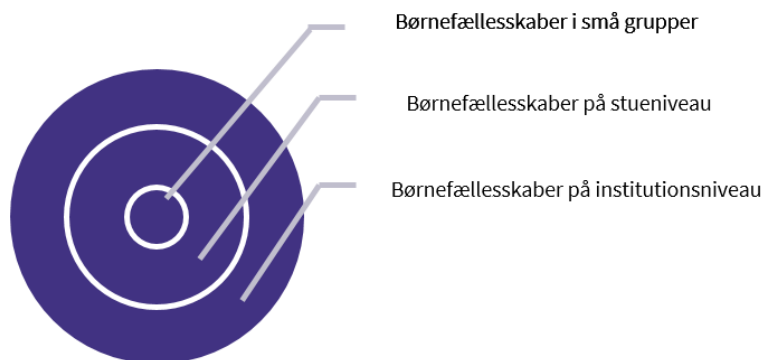
LEDER I INSTITUTION MED MANGE BØRN I UDSATTE POSITIONER

Udtalelsen om, at det ikke er nok at få en plads ved bordet, beskriver illustrativt den forskel, der er mellem institutioner med få og mange børn i udsatte positioner. Ledere og pædagogisk personale i institutioner med få børn i udsatte positioner er især optagede af, at børnene lærer at give plads til hinanden, og at barnet ikke tager for meget plads selv. I modsætning til dette er ledere og pædagogisk personale i institutioner med mange børn i udsatte positioner især optagede af at lade barnet få en betydningsfuld plads i fællesskabet.

4 Arbejdet med børnefællesskaber og børn i udsatte positioner

I dette kapitel fokuserer vi på, hvordan det pædagogiske personale arbejder pædagogisk med børnefællesskaber og børn i udsatte positioner i hverdagen. Vi ved fra forskningen, at netop personalets måde at arbejde med forskellige børnefællesskaber afhænger af den tilrettelæggelse og organisering af hverdagen, der er i dagtilbuddet, og som på mange måder ligner hinanden på tværs af dagtilbud. Hverdagen er organiseret omkring afbrydelser og skift mellem forskellige situationer, aktiviteter og deltagere. I forbindelse med overgangene må aktiviteter ofte organiseres på ny (Kousholt & Testmann, 2019). Organiseringen har en betydning for børnenes muligheder for at være sammen, fordi det pædagogiske personale med ændringer i organiseringen af hverdagen kan forandre betingelser og åbne nye muligheder for børnenes måder at tage del i fællesskaber på (Kousholt & Testmann, 2019).

Kapitlet er opdelt i fire dele. Første del ser nærmere på, hvorvidt personalets tilgange til arbejdet med børnefællesskabet og børn i udsatte positioner er påvirket af børnegrundlaget. I de sidste tre dele ser vi nærmere på de tre niveauer, som pædagogisk personale og ledere sonder mellem i arbejde med børnefællesskaber, og som de tilrettelægger arbejdet efter. De tre niveauer afspejler deres forståelse af, at børnefællesskaber eksisterer på tre niveauer, nemlig: børnefællesskaber i små grupper, børnefællesskaber på stueniveau og børnefællesskaber på institutionsniveau:



I kapitlet anvender vi både interview og observationer til at illustrere og nuancere analytiske pointer. Interviewene udfolder intentioner bag og refleksioner over det pædagogiske arbejde med børn i udsatte positioner som del af børnefællesskaber i institutionen, mens observationerne illustrerer, hvordan det pædagogiske arbejde ser ud i forskellige konkrete sammenhænge.

4.1 Arbejdet med børnefællesskaber og børn i udsatte positioner ser ud på samme måde uanset børnegrundlag

Institutionernes børnegrundlag påvirker ikke den måde, ledere og pædagogisk personale arbejder med børn i udsatte positioner og deres deltagelse i børnefællesskaber. Selvom ledere og pædagogisk personale i institutioner med henholdsvis få og mange børn i udsatte positioner forstår noget forskelligt ved begrebet børn i udsatte positioner, afspejler denne forskellighed sig ikke i deres pædagogiske tilgange til arbejdet. Tilgange vil her sige aktiviteter, tiltag og øvrigt pædagogiske arbejde, der har til hensigt at understøtte deltagelse i børnefællesskaberne for børn i udsatte positioner.

Institutioner med mange børn i udsatte positioner har større udfordringer med at skabe børnefællesskaber på stueniveau

Selvom tilgangene i arbejdet med børnefællesskaber overordnet set ser ens ud på tværs af institutioner med få og mange børn i udsatte positioner, er der alligevel forskel, når man ser på hverdagen på stuen. Vi ser, at der sker flere irettesættelser, og at modstandsreaktioner fra børnene er større i institutioner med mange børn i udsatte positioner end i institutioner med få børn i udsatte positioner.

I institutioner med mange børn i udsatte positioner bliver det tydeligt, at der er børn, der reagerer negativt på at være del af aktiviteterne, især på stueniveau. Konflikterne eskalerer fx, hvis aktiviteterne ikke engagerer børnene, eller hvis aktiviteten strækker sig over lang tid, så børnene ikke kan holde fokus. Det kan medføre store konflikter. Det gjorde det eksempelvis på en børnehavestue, hvor et barn bliver irettesat meget bestemt foran resten af børnegruppen og derefter sendt ud af samlingen, fordi han ikke sidder stille. Samlingen varer i alt 30 minutter. Efter samlingen kommer barnet tilbage til stuen, og alle børnene går i gang med endnu en fælles aktivitet:



Kl. er 9.30, og samlingen er færdig, og der skal nu laves yoga. Alle får en yogamåtte. Børnene sætter sig igen – nu altså på yogamåtten. Ninna spørger, om alle sidder godt. Nogle af børnene skal lige tage sko og strømper af, inden de er klar. Der bliver tysset på børnene, hvis de taler. ”Vi husker lige at være stille, ikke os’?” Lis og Tine hjælper undervejs i øvelserne Felix og David. Drengene bliver irettesat flere gange. En pige, der ikke er med i øvelserne, sidder alene og får ikke opmærksomhed. Børnene bliver fysisk korrigeret, hvis de ikke sidder stille og venter, mens Ninna læser de små rim, der beskriver de forskellige øvelser.

OBSERVATION I INSTITUTION MED MANGE BØRN I UDSATTE POSITIONER

Selvom dette eksempel tydeligt viser, at personalet forsøger at planlægge aktiviteter for børnene, så viser det også, at de ikke når i mål med at engagere alle børn. Det ender med, at fokus kommer over på børnenes adfærd og deltagelse snarere end børnenes input og engagement i aktiviteterne og den fællesskabende intention med aktiviteten.

Andre gange ser vi, at personalet laver gribende og spændende aktiviteter, der fanger børnene. Men det er stadig tydeligt, at den type aktiviteter også kan udfordre en gruppe børn. I en børnehave tager to pædagoger, Lisbeth og Trine, en stor børnegruppe med på tur, der senere på året skal gå på stue sammen. Personalet har lavet en særlig fortælling, de bygger turen op omkring, og som virker stærkt engagerende på børnene. Det er en tur, de har gået flere gange før, og derfor er både ruten og indholdet velkendt for børnene. Det fremgår tydeligt, at der er en pædagogisk intention og et formål, der handler om at skabe samhørighed og fællesskab i gruppen. Turen er tilrettelagt som en "troidemission". Undervejs laver de trolde-high five, finder troldespor og plukker troldeblomster. Der er en positiv stemning, mens børnene glade og interesserede deltager i missionen. Samtidig er der også tegn på, at det kan være udfordrende for børnene at være del af. Det følgende uddrag foregår, lige efter gruppen er nået frem til den legeplads, som var endestationen for troidemissionen. Børnene leger, som de har lyst på legepladsen:



På legepladsen kommer Thomas og Andrea skiftevis hen til [observatører]. Andrea sætter sig hen til [observatør 1], men vælger at rejse sig igen lidt efter og sætter sig hen til [observatør 2]. Nogle minutter efter kommer Thomas og sætter sig ved siden af [observatør 1] og kigger hen på en gruppe drenge, der kører rundt på et blåt drejehjul. Han taler ikke til [observatør 1]. Andrea holder Thomas i hånden på vej hjem fra parken, mens de går på en række to og to. Andrea begynder med at græde. Hun vender sig mod Trine, der går bagerst. Andrea siger, at hun er træt. Trine gør Andrea opmærksom på, at hun holder sin gode ven Thomas i hånden. Lisbeth, der går oppe foran, forklarer Andrea, at de snart kan se børnehaven, og at de er tæt på at være hjemme ved institutionen igen. Andrea stopper med at klynke, men ser stadig betuttet ud. Da alle børnene træder ind på legepladsen og går op mod institutionen, siger Andrea til [observatøren], at hun har ondt i maven.

OBSERVATION I INSTITUTION MED MANGE BØRN I UDSATTE POSITIONER

I uddraget ser vi, at der er en positiv stemning omkring fællesskabet, selvom det har været udfordrende for Andrea at deltage i troidemissionen. Andrea og Thomas trækker sig fra fællesskabet i det tidsrum, hvor børnene bliver sat til at lege selv, og Andrea reagerer med gråd og klager over træthed og ondt i maven, så snart der ikke er personale, der agerer understøttende over for hende.

4.2 Arbejdet med børnefællesskaber og børn i udsatte positioner i små grupper

Arbejdet med børnefællesskaber i små grupper optager personalet. Det bliver tydeligt, når pædagogisk personale og ledere fortæller om, hvordan de arbejder med børnefællesskaber og børn i udsatte positioner.

Personale og ledere fremhæver især, at de ved at opdele børnene i små grupper har mulighed for at styrke børnefællesskaberne og skabe deltagelsesmuligheder for børn i udsatte positioner. Det

har de, fordi særligt børn i udsatte positioner har nemmere ved at indgå i børnefællesskaber i små grupper end i større børnefællesskaber. I små grupper kan personalet arbejde med at tilpasse læringsmiljøet til de enkelte børn i gruppen, og det bliver lettere at få øje på og følge børnenes spor. De små grupper bliver desuden brugt til at øve børnenes kompetencer til at deltage i andre børnefællesskaber, ligesom personalet bygger fællesskaber op om børn i udsatte positioner ved at starte lege op sammen med børnene. Det er dog ikke altid lige let for børn i udsatte positioner at være i de små fællesskaber, særligt når børnene leger uden involvering fra personalet.

4.2.1 I små grupper arbejder personalet med at tilpasse læringsmiljøet til de enkelte børn i gruppen

Med små grupper er der gode betingelser for at tilpasse læringsmiljøet til de enkelte børn i gruppen. En leder sammenligner det understøttende arbejde, der foregår i små grupper, med en skratende radio, hvor man kan minimere støjen ved at dreje på nogle forskellige knapper. Hun siger sådan her:

”Jeg plejer at sammenligne det med en radio, der skratter. Nogle gange skal der bare lige justeres lidt på knappen, og så skratter radioen ikke mere, og andre gange tager det noget længere tid at finde den rigtige kanal.

LEDER I INSTITUTION MED MANGE BØRN I UDSATTE POSITIONER

Analogien til radioen bruger lederen til at forklare, hvordan det pædagogiske personale kan hjælpe børnene ud af de udsatte positioner og ind i børnefællesskaberne ved at tilpasse elementer omkring dem. Hun fremhæver altså, at arbejdet med børn i udsatte positioner ikke nødvendigvis handler om at ændre noget i barnet, men at tilpasse forhold i læringsmiljøet omkring barnet, så barnet har de bedst mulige forudsætninger for at deltage i børnefællesskabet.

Opmærksomheden på at skabe de bedste forudsætninger for at deltage i fællesskaberne går igen i interview, og vi ser også eksempler på det i observationerne. Vi ser blandt andet et eksempel i en børnehave, hvor børnene bliver inddelt i små grupper på spillestationer, og hvor en pædagog lykkes med at støtte et barn i at spille med og dermed indgå i det lille børnefællesskab:



På Græshoppestuen er børnene netop blevet opdelt i tre mindre grupper, der skal spille hvert sit spil. Ved bordet med spillet Spejlæg sidder fire drenge og en pædagog. Børnene er stærkt optagede af spillet og kaster på skift med terningen. Børnene taler stort set ikke sammen. I stedet er der fuld fokus på spillet. Ét af børnene har svært ved at forstå og tale dansk. I spillet er de sproglige udfordringer dog ikke et problem, og drengen viser tydelige tegn både kropsligt og verbalt på, at spillet optager ham. Hans øjne lyser op, og munden bliver stor, når han får spejlæg. På et tidspunkt midt i spillet kigger han på de andre og klapper af begejstring.

OBSERVATION I INSTITUTION MED MANGE BØRN I UDSATTE POSITIONER

I eksemplet inddeles børnene i spillestationer, og drengen med sproglige udfordringer placeres i en gruppe, hvor spillet ikke kræver de store sproglige kompetencer. Drengens lysende øjne og store begejstring over spillet står i kontrast til den samling, de netop har afsluttet på stuen. Her havde drengen svært ved at sidde stille og gable gentagne gange, fordi samlingen var lang og fyldt med danske ord og sætninger, som drengen ikke forstod, og derfor var svær for drengen at følge med i. Under spillet er en af personalet til stede ved bordet med de fire børn, som kan hjælpe drengen med at forstå og gøre sig forståelig, hvis det bliver nødvendigt. Arbejdet med børn i små grupper giver i dette tilfælde drengen forudsætninger for at deltage i børnefællesskabet på lige fod med de andre børn. Det gør det, fordi personalet har tilpasset aktiviteten, så den sprogligt passer til ham, og fordi personalet er til stede og har mulighed for at understøtte drengen efter behov. Mens spillet spilles, er drengen altså ikke i en udsat position.

4.2.2 I små grupper arbejder det pædagogiske personale med at få øje på og følge børnenes spor

De små grupper skaber også særlig gode muligheder for at få øje på og følge børnenes spor. Det at følge børnenes spor gavner børnefællesskabet i gruppen, fordi det at følge børnene giver bedre mulighed for at finde noget, der motiverer og interesserer børnene.

En leder forklarer, at det at følge børnenes spor er noget, de er meget optagede af og, særligt foranlediget af den styrkede pædagogiske læreplan, arbejder med at blive bedre til:

” Hvordan får vi mere fokus på at følge børnenes spor i legen? Hvad er det, børnene viser os, at de er optagede af? Der er meget mere udviklingspotentiale i at få øje på, hvor børnene er nysgerrige, end at bruge en masse krudt på at få dem til at blive nysgerrige på noget, vi synes kunne være spændende for dem.

LEDER I INSTITUTION MED MANGE BØRN I UDSATTE POSITIONER

I observationerne ser vi flere eksempler på, at det pædagogiske personale følger børnene og understøtter børnenes initiativer, når de leger i små grupper. Et eksempel er fra en formiddag i en vuggestue, hvor en lille gruppe børn leger på legepladsen:



To drenge er i gang med at bære på et aflangt gummirør. Pædagogen går over til drengene og foreslår, at de løfter røret over til æbletræet på bakken. De tre hjælper hinanden med at placere røret skråt, så den ene ende hviler på æbletræet, og den anden ende ned ad bakken. Tre andre børn har set, at der foregår noget ovre ved æbletræet og slutter sig til gruppen. Pædagogen henter en kasse med legetøjsbiler og sammen med børnene begynder hun at putte biler ind i den høje ende af gummirøret, så bilerne triller ud af røret og videre ned ad bakken i fuld fart. ”Af banen, af banen – her komme Xanders bil!” råber pædagogen, mens Xander putter sin bil i røret. ”Hvad kan man ellers putte i røret?” spørger pædagogen. De to drenge, der startede legen, peger på nogle tissemyrer, som de har fået øje på inde i røret. ”En tissemyre måske?” siger pædagogen. Legen fortsætter til børnenes fornøjelse med at køre ting igennem røret og med at udforske, hvilke nye ting man kan køre ned igennem røret.

OBSERVATION I INSTITUTION MED NOGLE BØRN I UDSATTE POSITIONER

Eksemplet viser, hvordan pædagogen i den lille gruppe af børn får øje på, hvad børnene er optaget af, og formår at udvide og puste liv i en leg omkring røret, som skaber deltagelsesmuligheder for flere børn i børnefællesskabet. Som en pædagog i en vuggestue siger: ”Når man lige rammer noget, de er interesserede i, så opstår den der fællesskabsfølelse”.

4.2.3 De små grupper bliver brugt som øvebane til deltagelse i andre børnefællesskaber

Små grupper udgør et trygt rum, hvor børn kan øve sig i at indgå i både mindre og større børnefællesskaber. Det udtrykker en gruppe af pædagogisk personale og ledere i interview. En pædagog siger eksempelvis:

”Man kan bruge det med de små grupper ift. det med, at der er plads til dem. At de bliver set og lærer at være i et lille fællesskab med måske fire børn. Det gør måske, at det kan være nemmere at komme ind i det store fællesskab.

PÆDAGOGISK PERSONALE I INSTITUTION MED FÅ BØRN I UDSATTE POSITIONER

Pædagogisk personale i en vuggestue fortæller i tråd med dette, at de bruger de små grupper til at øve sociale ”spilleregler” som fx turtagning eller til at øve børnene i at få øje på hinanden. Det er kompetencer, som børnene har brug for i andre fællesskaber, og de små grupper er gode steder at træne dem. Dette skyldes ifølge personalet, at der er bedre betingelser for at understøtte barnet, når personalet har fokuseret tid med en lille gruppe. Også pædagogisk personale i børnehaven fremhæver børnenes kompetencer og kendskab til de ”sociale spilleregler” som en forudsætning for at kunne være en del af børnefællesskaber. Har barnet ikke disse kompetencer, vil de ofte have svært ved at indgå i børnefællesskaberne og derfor være i en udsat position. En pædagog forklarer det sådan her:

” Er de trænet i at lege rollelege? Er de trænet i at lege parallellege? Er de trænet i turtagning? Er de trænet i noget finmotorisk, så man kan give en dukke tøj på? Er de trænet i de der ting, som man kan bidrage ind i en leg med? Eller ligger det bare hen som fuldstændig urørt jord? Fordi så ved man ikke, hvad man kan bidrage med.

PÆDAGOGISK PERSONALE I INSTITUTION MED MANGE BØRN I UDSATTE POSITIONER

Således har en gruppe af det pædagogiske personale og ledere altså fokus på, at de i små grupper har mulighed for at understøtte børnenes erfaring og tilegnelse af kompetencer til socialt samspil og leg og dermed styrke børnenes forudsætninger for at deltage i børnefællesskaber i større grupper.

4.2.4 Personalet bygger fællesskaber op om børn i udsatte positioner ved at starte lege eller aktiviteter op sammen med børnene

Når pædagogisk personale leger med et barn, vokser der ofte små børnefællesskaber frem. Derfor er det at starte lege og aktiviteter op omkring børnene endnu en tilgang, der bliver nævnt som brugbar, når et barn har svært ved selv at finde ind i børnefællesskaberne. En pædagog fra en børnehave med få børn i udsatte positioner fortæller om, hvad hun gjorde for at opbygge et fællesskab omkring et lille barn, der var ny på stuen:

” Da hun startede her, var hun sådan en lille pige. Hun var nummer fire i en søskendeflok [...] og hun havde ikke så meget sprog. Det tog lang tid for hende at opdage: ”Hov der er faktisk nogen, man kan lege med”. Hun var vant til at lege med sig selv. Det med at sætte sig ned med hende og lege restaurant fx [...]. Lige pludselig kom der flere børn og legede med. Det havde hun enormt brug for.

PÆDAGOGISK PERSONALE I INSTITUTION MED FÅ BØRN I UDSATTE POSITIONER

For nogle børn er det nemmere at være en del af børnefællesskaber, når de ikke selv skal opsøge legekammerater. De små grupper, personalet etablerer med afsæt i leg og aktiviteter med disse børn i centrum, kan derfor være en støtte. Når de små grupper gradvist bygges op omkring barnet, fortæller det pædagogiske personale, at barnet ofte kan have nemmere ved at overskue at være en del af børnefællesskabet, end hvis barnet selv skal opsøge kammerater at lege med. Derudover sætter det barnet i et attraktivt lys over for de andre børn, når personalet er med i leg og har sit fokus på barnet, fordi de andre børn typisk gerne vil deltage i lege med personalet, og fordi personalet har fokus på at fremhæve barnet bedst muligt. Det gør de ved at lyse på alt det, som barnet gør godt i legen og ”få det til at vokse”.

I observationerne ser vi konkrete eksempler på, hvordan personalet bygger fællesskaber omkring enkelte børn. Dette eksempel finder sted en eftermiddag, hvor et barn, der ofte har svært ved at indgå i lege og aktiviteter med de andre børn, bliver understøttet i at være del af et børnefællesskab.



Børnehaven har lige rykket rundt på stuerne. Derfor er der en masse legetøj og spil, som mangler at blive flyttet ind fra den ene stue til den anden. Pædagogen beder drengen i en udsat position samt ét andet barn om at hjælpe hende med den opgave. En pige overhører opgaven og byder sig også til. De tre børn stiller sig op på linje foran spillene, og pædagogen giver dem hvert et spil. Hun fortæller dem, hvor de skal hen, og snakker med dem om spillene. Kender de spillet? Og synes de, at det er sjovt? Børnene løber frem og tilbage mellem stuerne og viser begejstret hinanden, hvilke spil de har fået ansvaret for at flytte, når de passerer hinanden. De kigger hinanden i øjnene. Kropssprog og øjenkontakt signalerer, at de er fælles om opgaven. Da de er færdige med at bære spillene ind på stuen, går to af børnene i gang med andre lege, mens pædagogen og drengen i en udsat position finder et af spillene frem og sætter sig for at spille det.

OBSERVATION I INSTITUTION MED NOGLE BØRN I UDSATTE POSITIONER

Observationen eksemplificerer, hvordan drengen ved hjælp af personalets invitation går fra at stå på kanten af eller uden for børnefællesskaberne til at være en central del af et. Observationen understreger samtidig også personalets betydning i at opbygge fællesskaber kontinuerligt, da fællesskaber kan være flygtige og hurtigt kan gå i opløsning igen. Da den praktiske opgave er udført, bliver fællesskabet mellem de tre børn opløst. Det barn, der befinder sig i en udsat position, er også efter aktiviteten sammen med personalet, der starter en ny aktivitet op sammen med barnet.

4.2.5 Det pædagogiske personales arbejde med små grupper er ikke en garanti for, at alle børn kommer med i børnefællesskabet

Små grupper er imidlertid ikke en garanti for, at det pædagogiske personale får sikret deltagelsesmuligheder for alle børn. I observationerne ser vi eksempler på, at børn søger det pædagogiske personale og udviser interesse for at deltage i børnefællesskaber, men ikke får hjælp fra det pædagogiske personale til at komme med. Det oplevede Casper eksempelvis en morgen:



”Hej Casper,” siger Birgith varmt til Casper, da han træder ind i institutionen. Birgith er i gang med at lege ”Lille hund, der er nogen, der har taget dit kødben”, med en gruppe børn. Casper har været ved frisøren og har fået barberet striber på siden af hovedet, som han stolt viser frem. Han går hen til Birgith og fortæller, at han har fået sat håret med ørevoks. Imens han fortæller, lytter Birgith, og legen er ”sat på pause”. Birgith griner til ham, og spørger, om det ikke var hårvoks, han havde fået i håret, og så fortsætter hun legen med de andre børn. Casper står og kigger lidt på legen, før han går hen og sætter sig ved LEGO’en midt i rummet. Herfra kaster han jævnligt blikket over mod legen. På et tidspunkt bryder børnene i legen ud i latter, fordi Birgith siger, at man ikke behøver lægget tæppet over hundens numse, fordi den ikke har øjne på numsen. Casper virker generet af børnenes latter og råber: ”Og hooool”. Efter at have bygget lidt af hvert i LEGO, går Casper over til legen og står bag ved rundkredsen af børn og kigger på. Birgith siger til ham: ”Hej Casper, hvad så?” Casper svarer ikke, men går hen til et bord i nærheden og sætter sig under bordet. Herfra kigger han rundt i lokalet på de forskellige lege, der foregår på stuen.

OBSERVATION FRA EN INSTITUTION MED NOGLE BØRN I EN UDSAT POSITION

Casper har denne morgen svært ved at få adgang til et børnefællesskab – både den igangværende leg med hundens kødben og de andre lege, der foregår i små grupper i rundt omkring i lokalet på samme tid. Pædagogen er imødekommende og venlig over for Casper, men hun reagerer ikke på hans interesse for at deltage i fællesskabet og inviterer ham ikke til at være med. I observationerne ser vi eksempler på lignende situationer, hvor børn viser interesse for børnefællesskaberne i de små grupper, men ikke hjælpes til at deltage i disse af det pædagogiske personale. Der kan være mange årsager til, at det pædagogiske personale ikke altid får skabt deltagelsesmuligheder for alle børn. Som eksemplet viser, er der ikke tale om ikke eksplicitte afvisninger af Casper, og hvis Casper i løbet af dagen er med i andre fællesskaber, vil enkelte situationer som den ovenfor beskrevne ikke nødvendigvis være noget, der påvirker Casper og sætter ham i en udsat position. I observationerne er der imidlertid også eksempler på børn, der ikke selv formår at finde vej i fællesskaber med andre børn og over flere timer går rundt alene uden at blive hjulpet på vej af personalet, og derfor tilbringer en stor del af dagen i periferien af fællesskaberne, hvor de kan observere de andre børn lege, men ikke bliver inviteret med ind i børnefællesskaberne.

4.2.6 Børns egne fællesskaber uden personale har en værdi, men kan have konsekvenser for børn i udsatte positioner

Børnefællesskaber involverer ikke altid det pædagogiske personale. Men selv om det pædagogiske personale ikke altid er direkte involveret, så fremhæver de det alligevel som en vigtig praksis for understøttelsen af børnefællesskaberne. Børns egne fællesskaber og leg giver børnene mulighed for selv at opsøge og udfolde sig i fællesskaber med andre børn. En gruppe af det pædagogiske personale påpeger, at det særligt er i børnefællesskaber uden personalet, at de får øje på nye børnefællesskaber, der er under udvikling. Personalet fortæller, at de her lægger mærke til, hvis børn, der ikke plejer at lege sammen, pludselig har fundet hinanden i en leg. Det viser dem, at børnene

har opnået en større selvstændighed i at indgå i børnefællesskaber, og det ser personalet som et tegn på, at deres arbejde med børnefællesskabet har båret frugt.

For børn i udsatte positioner kan det imidlertid være svært at indgå i børnefællesskaber med andre børn, hvis personalet ikke er til stede og understøtter fællesskabet. Det viser sig på tværs af observationer, hvor børn særligt ses i periferien af eller uden for de børnefællesskaber, som ikke understøttes af det pædagogiske personale.

Selv peger det pædagogiske personale på, at arbejdet med børnefællesskaber er særligt svært de dage, hvor der "mangler hænder". En gruppe forklarer, at dette typisk skyldes sygdom og ferier, mens en anden gruppe giver udtryk for, at det er et mere generelt problem, hvor de ikke har nok kollegaer. Manglen på personale, forklarer de, kan betyde, at de ikke har mulighed for at fordele sig i små grupper og være nærværende i lege i det omfang, de ønsker.

En gruppe peger også på eftermiddagen som et tidsrum, hvor der er færre personaler end resten af dagen, og hvor de er udfordrede af, at de ikke kan være tilgængelige for børnene i det omfang, de ønsker. Eftermiddagene er nemlig typisk her, hvor børnene leger mere selv i mindre grupper. På tværs af observationerne er det også især om eftermiddagen, vi ser børn i udsatte positioner, der bevæge sig rundt alene eller på kanten af fællesskaber og lege.

Observationer og interview viser desuden, at personalet ikke altid er opmærksomme på, hvor vanskelig legen uden personale kan være for nogle børn i udsatte positioner. Det kommer for eksempel til udtryk i italesættelsen af legepladsen som et sted med "højt til loftet", og hvor børnene har mulighed for at slippe deres fantasi fri. Om legepladsen nævner det pædagogiske personale ikke, at det er et sted, hvor nogle børn har svært ved at blive en del af et børnefællesskab. Flere steder ser vi, at personalet ikke har den krævede opmærksomhed på, at der er børn, der fx går alene rundt uden at foretage sig noget, eller børn, som forgæves forsøger at finde vej ind i lege og aktiviteter med andre børn. I interviewene træder det frem, at der blandt en del af personalet er opstået en accept af, at de ikke på samme måde kan understøtte fællesskaberne om eftermiddagen, fordi rammerne her er anderledes. Blandt lederne ser vi en opmærksomhed på denne udfordring. En leder peger fx på dette som et område, de skal udvikle på, fordi personalet, som hun siger, har en tendens til at agere "gårdvagter".

4.3 Arbejdet med børnefællesskaber og børn i udsatte positioner på stueniveau

Stuen er på mange måder omdrejningspunktet for hverdagen i en daginstitution. Det er på stuen, at meget af tiden bliver brugt, og hvor de fleste aktiviteter og rutinesituationer udspringer fra. Stuen udgør derfor også en betydningsfuld social sammenhæng for børn. Det beskriver pædagogisk personale og ledere på tværs af institutioner. De beskriver stuefællesskabet som et fællesskab, der kan give børnene en oplevelse af at høre til. Samtidig giver de udtryk for, at det også netop er i stuefællesskabet, at det kan være svært for børn i udsatte positioner at tage del i fællesskabet, fordi det er et større fællesskab.

Undersøgelsen viser, at børnefællesskaber på stueniveau er planlagt og faciliteret af personalet, og at personalet arbejder med at gøre børn attraktive i børnefællesskabet på stueniveau, men ikke altid lykkes. En tværgående pointe er, at personalet arbejder mest med børnefællesskaber på stueniveau om formiddagen. Via genkendelighed og fast struktur i aktiviteterne søger de at tydeliggøre forventninger til deltagelse i børnefællesskabet, samtidig med at de prøver at skabe en balance mellem det planlagte og det fleksible, hvor de kan følge børnenes spor. Noget, der ofte ikke lykkes.

4.3.1 Børnefællesskaber på stueniveau er planlagt og faciliteret af personale

Børnefællesskaber på stueniveau er kendetegnet ved, at de er planlagte og faciliteret af personalet. I særligt to situationer arbejdes der med børnefællesskaber på stuen: planlagte pædagogiske aktiviteter og rutinesituationer. Det fremhæver det pædagogiske personale og ledere på tværs af institutioner med få og mange børn i udsatte positioner i interview, blandt andet i dette uddrag fra et interview:

” Vi har nogle særlige tidspunkter på dagen, hvor der er fokus på børnefællesskaber. Bl.a. har vi morgensamling om morgenen. Og der er også snak på kryds og tværs omkring måltider. Og når vi synger og går ture og sådan noget.

PÆDAGOGISK PERSONALE I INSTITUTION MED FÅ BØRN I UDSATTE POSTIONER

Under planlagte pædagogiske aktiviteter såsom samling og rutinesituationer som fx måltider er børnene samlet om noget, og der kan være mulighed for at se hinanden og give og tage plads. En pædagog giver et eksempel på, at de blandt andet synger en goddag-sang til samling hver dag klokken 9. Her skiftes børnene til at være den første til at have en hat på. Hun forklarer, hvordan hatten cirkulerer fra barn til barn, og at børnene herigennem lærer at se hinanden.

4.3.2 Personalet arbejder mest med børnefællesskaber på stueniveau om formiddagen

”I skulle have været her i formiddags”. Sådan lød det fra en gruppe af det pædagogiske personale fra institutioner, som vi observerede hos om eftermiddagen. Her henviser de til, at hvis vi vil se eksempler på, at der arbejdes med børnefællesskaber, så er det om formiddagen, det sker.

Interviewene viser, at der kan være praktiske grunde til, at det pædagogiske personale peger på netop formiddagen som et tidspunkt, der bliver brugt til at arbejde med børnefællesskaber. De fleste af de planlagte pædagogiske aktiviteter såsom samling, ture, måltider og skift i garderoben udfolder sig om formiddagen, og derfor er det om formiddagen, de bedst kan skabe rum til fordybelse i stuens børnefællesskab.

Særligt den daglige samling bliver fremhævet i interviewene. Det pædagogiske personale beskriver samling som et fysisk og tidsmæssigt afgrænset rum, hvor børn er samlet om en aktivitet og dermed en del af et børnefællesskab. De beskriver samlingen som et sted, hvor børnene har gode muligheder for at få øje på hinanden og dermed skabe nye eller styrke eksisterende fællesskaber. En pædagog siger sådan her:

”Der er lige det kvarter, hvor vi kan skabe noget for dem alle sammen. Det er okay, at man ikke nødvendigvis er deltagende på samme måde, og at nogle kigger på. Nogle samlinger har vi på gulvet, hvor nogle trækker lidt væk, men vi har ligesom det rum, hvor vi siger godmorgen til alle. Det gør vi hver dag, så alle bliver set og får øje på, hvem er der i dag. Det har en betydning for samhørighedsfølelsen hos børnene hos os.

PÆDAGOG I INSTITUTION MED FÅ BØRN I UDSATTE POSITIONER

Som det bliver forklaret, bliver samlingen et sted, hvor formålet blandt andet er, at børnene ”får øje på hinanden” og styrker ”samhørighedsfølelsen”.

Institutionernes konstatering af, at vi skulle have været der om formiddagen, tyder på, at der er en accept og en selvfølgeliggørelse af, at de ikke arbejder med den type børnefællesskaber om eftermiddagen. Eftermiddagen finder ofte sted på legepladsen. Når først stuen er rykket ud på legepladsen, udtrykker en gruppe af pædagogisk personale en håbløshed ift. at arbejde fokuseret med alle børnene fra stuen. En pædagog siger sådan her:

”Når man så kommer ud på legepladsen, så er det lidt som at skyde med spredehagl. Vi kan jo ikke ramme alle børn.

PÆDAGOG I INSTITUTION MED MANGE BØRN I UDSATTE POSITIONER

Eftermiddagen er desuden der, hvor børnene hentes. Dette kan ifølge personalet forstyrre eventuelle lege eller aktiviteter. Personalets fokus på, at børnefællesskaber kræver fokuseret tid sammen med børnene, og at eftermiddagens afbrydelser i de mere åbne rammer vanskeliggør dette, tegner et billede af, at personalet ikke i samme grad fokuserer på de børnefællesskaber, børnene færdes i om eftermiddagen.

4.3.3 Personalet arbejder med at gøre børn attraktive i børnefællesskabet på stueniveau, men lykkes ikke altid

Det pædagogiske personale bruger planlagte pædagogiske aktiviteter såsom samling til at gøre børn attraktive i børnefællesskaberne. Det fortæller de om i interview, og vi ser eksempler på det under vores observationer. Vi så blandt andet et eksempel fra Raketstuen, hvor personalet arbejdede med at gøre særligt børn i udsatte positioner attraktive for de andre børn på stuen. Det gjorde de ved at fremhæve børnenes gode sider og ved at italesætte dem som en del af fællesskabet. Vi så også, at arbejdet ikke altid er ligetil. Når mange børn samles om en aktivitet, kan der nemlig være mange hensyn, der skal tages. Eksemplet starter klokken 9, hvor stuen samlede sig i en rundkreds på gulvet sammen med de to pædagoger på stuen:



”Vi skal være 10 børn til samling i dag,” siger pædagogen Sandra ud til gruppen. Så spørger hun Ivan, om han vil tælle alle børnene. Ivan går rundt i rundkredsen og sætter sin hånd på hovedet af hvert barn, mens han tæller højt. Ivan er for nyligt kommet til Danmark fra Ukraine og har svært ved det danske sprog og svært ved at sidde stille. Når han ikke kan huske tallene, hjælper Sandra ham på vej. Da Ivan har været hele vejen rundt og talt til 10, sætter han sig igen og virker tilfreds med sin indsats. Sandra takker ham og begynder at synge den sang, som de altid starter samlingen med, og børnegruppen synger med. Ivan synger med, når han kan.

Da sangen er færdig, finder Sandra nogle kort frem og lægger dem i midten af rundkredsen. Kortene har billeder af mad- og drikkevarer på den ene side, og nogle af børnene kender dem allerede. Tidligere på morgenen har de nemlig haft kortene fremme og snakket om, hvad for noget mad de har med på madpakken. Ellen ser kortene og trækker sig hurtigt ud af rundkredsen. Pædagogen Karen, som var hende, der talte med børnene om kortene tidligere, prøver at få Ellen med ind i rundkredsen igen ved at opmuntre hende og forsikre hende om, at hun godt kan finde ud af det. Ellen gør ikke mine til at ville ind i cirklen igen. Sandra gør også et forsøg på at få Ellen med ind i legen, men Ellen er fast besluttet. Hun sidder uden for rundkredsen og kigger på legen, mens den går i gang. Pædagogerne stiller børnene spørgsmål til madvarerne. Sandra spørger fx: ”Er en tomat grøn?” Ellen sidder stadig uden for rundkredsen og siger et forsigtigt ”Nej”. Men hendes svar forstummes af børneflokkens brølende ”Neeeej” og går ubemærket hen.

OBSERVATION I INSTITUTION MED NOGLE BØRN I UDSATTE POSITIONER

I eksemplet beskrives en samling, som viser to ting. For det første viser eksemplet en situation, hvor personalet lykkes med at gøre et barn i en udsat position attraktiv i børnefællesskabet. I starten af samlingen beder det pædagogiske personale Ivan om at tælle børnene i børnegruppen. Ivan er ny i børnegruppen og har svært ved det danske sprog. Ved at bede ham tælle de andre børn gør personalet ham til en synlig og betydningsfuld del af fællesskabet. Derudover hjælper personalet ham, dels med at øve sit dansk, dels med at vise de andre børn, at han kan tale dansk med lidt hjælp. Disse ting bidrager til, at Ivan fremstår som en attraktiv deltager i børnefællesskabet. For Ivan selv er opgaven udfordrende, men ikke mere end at han med sit kropssprog giver udtryk for at være tilfreds med sin deltagelse.

For det andet viser eksemplet en situation, hvor personalet forsøger at gøre et barn til en del af børnefællesskabet, men ikke kommer i mål. Ellen trækker sig fra fællesskabet, da kortene bliver lagt ud på gulvet, og forbliver uden for fællesskabet under resten af aktiviteten. Da Ellen undervejs viser tegn på, at hun gerne vil deltage, ved eksempelvis at svare lavmælt på spørgsmål, som Sandra stiller, opdager personalet det ikke, fordi de er optagede af at afvikle aktiviteten for de andre børn.

Tilsvarende eksempler på succesfulde såvel som mindre succesfulde forsøg på at gøre børn attraktive for hinanden og dermed styrke deres deltagelsesmuligheder i børnefællesskaberne ser vi i observationer på tværs af de institutioner, der har deltaget i undersøgelsen. Nogle forsøg lykkes, mens andre ikke gør. Overordnet set giver det pædagogiske personale ikke udtryk for, at dette skyldes manglende pædagogiske kompetencer fra deres side. De peger snarere på hverdagens mange uforudsigeligheder som en præmis for stuefællesskabet, og at dette ikke altid er noget, alle børn kan være i. En gruppe af det pædagogiske personale og ledere fremhæver, at det er personalets ansvar at sørge for, at også børn, der står på kanten af fællesskaberne, er ønskede i fællesskaberne. En leder beskriver det sådan her:

” Vi [det pædagogiske personale] skal lave lige deltagelsesmuligheder for alle børn, for det har alle børn ikke nødvendigvis forudsætningerne for. Og så skal vi tale alle børn op. Fordi jeg ved godt, at der kan være nogle børn, der er knap så ønskede i et fællesskab. [...] Der skal vi have et sprog og en adfærd, der viser, at de børn, der måske står på kanten af et fællesskab, de er lige så ønskede og velkomne af os voksne. [...] Vi skal sætte ord på de styrker, som barnet også har.

LEDER I INSTITUTION MED NOGLE BØRN I UDSATTE POSITIONER

4.3.4 Genkendelighed og fast struktur i aktiviteterne tydeliggør forventninger til deltagelse i børnefællesskabet

Uforudsigelighed er noget af det, der kan gøre det svært at indgå i de større børnefællesskaber. Det peger forsker Unni Lind på, når hun beskriver, hvordan en dag i et dagtilbud typisk forløber. Hun beskriver, at der i løbet af en dag blandt andet etableres forskelligartede og foranderlige samspil og reaktioner samt spontane og planlagte aktiviteter, der går anderledes end forventet (Lind, 2021).

Genkendelighed og struktur er vigtigt for børnefællesskaberne på stueniveau. Det forklarer pædagogisk personale og lederne. De nævner fx en række forskellige greb, som de bruger til at ramme-sætte og strukturere aktiviteterne. Pædagogisk personale og ledere fortæller, hvordan de anvender fx piktogramtavler, og observationerne viser, at de bruger bestemte fagter, klapper en bestemt rytme eller andet til måltiderne. En gruppe blandt personale og ledere fortæller, at de gør det, fordi det har en effekt for børnene. En leder fremhæver fx piktogramtavlen som det, der har virket godt for dem:

” Det er noget af det, som vi bare har set har haft en kæmpe stor effekt hos børnene. Det skaber forudsigelighed og gode rutiner, så børnene ved, hvad der forventes af dem, og hvad vi skal til. Når de ved det på forhånd... Det gør bare, at de kan være deltagende på en helt, helt anden måde. Så det vil jeg sige har haft rigtig god effekt.

LEDER I INSTITUTION MED NOGLE BØRN I UDSATTE POSITIONER

Som lederen nævner, skaber de gode rutiner ”stor effekt hos børnene”, og det styrker børnenes deltagelsesmuligheder, når de kender indholdet og ved, hvad der forventes af dem.

4.3.5 Balance mellem det planlagte og fleksible fylder i interview med ledere og pædagogisk personale uanset børnegrundlag

Det genkendelige og planlagte indhold kan dog ikke stå alene men går hånd i hånd med en fleksibilitet, hvor personalet tilpasser det pædagogiske arbejde ud fra børnenes reaktioner, initiativer og interesser. Det er et perspektiv, der går igen hos en gruppe af både ledere og personale. I sit studie af, hvordan pædagogisk arbejde kan støtte børns udvikling, retter Trine Holst Mortensen (2021) tilsvarende sit fokus mod det, hun kalder spændingsfeltet mellem de bevidste og fagligt funderede valg, prioriteringer og intentioner på den ene side og en opmærksomhed på, at disse skal være i bevægelse i mødet med børns engagement og oplevelser, på den anden side (Mortensen, 2021). Mortensens spændingsfelt spejler den bevægelse mellem det planlagte og det fleksible, som det pædagogiske personale og ledere i denne undersøgelse italesætter. En leder forklarer, at man nogle gange skal bevæge sig væk fra det planlagte for at sikre alle børns deltagelse. Hun beskriver bevægelsen som tilsvarende den, en lærer skal gøre sig i sin undervisning for at sikre sig, at klassen får noget ud af undervisningen. Hun siger sådan her:

”Det er lidt ligesom, når en dansklærer laver en årsplan. Den eneste, der er sikker på at komme igennem den årsplan, det er faktisk dansklæreren. Det kan godt være, at de [børnene] har været til stede, men det er ikke sikkert, at de har fået de input, der skal til.

LEDER I INSTITUTION MED NOGLE BØRN I UDSATTE POSITIONER

På samme måde som dansklæreren i lederens analogi skal det pædagogiske personale huske at følge børnenes spor. Gør de ikke det, så risikerer de, at børnene mister interessen og falder ud af aktiviteten og dermed børnefællesskabet. En pædagog i en vuggestue forklarer i tråd med dette, at det er vigtigt, at man ikke har så store ambitioner med det planlagte, at man ikke kan nænne at afvige fra det. Pædagogen forklarer, at de er meget opmærksomme på at fornemme 'dagsformen', og uddyber, at hvis et barn eksempelvis har sovet dårligt, så skal barnet måske lave en rolig aktivitet med enkelte andre børn frem for at lave noget mere aktivt i en større gruppe. Således bevæger det pædagogiske personale sig mellem det planlagte og det fleksible for at sikre barnet de bedste forudsætninger for at deltage i børnefællesskabet.

4.3.6 Intentionen om at følge børnene praktiseres ikke altid

Observationerne samt personalets refleksioner viser, at det ikke altid lykkes at skabe en bevægelse mellem det planlagte og det fleksible. Det følgende eksempel foregår til en samling, der består af oplæsning af en historie, samt en række fælleslege, hvor flere børn trækker sig på forskellig vis. I dette uddrag er det Milas, der giver udtryk for ikke at ville deltage i en leg med ærteposer:



Janni, pædagog på Solsikkestuen, kaster ærteposer ud til børnene, som alle sidder på tæppet på gulvet. De mest opmærksomme forsøger at gribe poserne – med blandet held. Milas forsøger ikke at gribe sin og viser med sit kropssprog, at han ikke har lyst til at tage imod ærteposen. Pædagogen Gitte tager ærteposen og siger til Milas, at nu lægger hun den foran ham, hvis han vil have den senere. Janni tænder for en ghettoblaster, som spiller en sang om, hvor ærteposen skal placeres; på hovedet, på foden, på numsen. Mens sangen og legen er i gang, deltager Milas ikke men lægger sig ind over midten af tæppet. Ærteposen ligger stadig på gulvet foran ham. Janni prøver flere gange at få Milas med ind i legen ved fx at lægge ærteposen på hans fod. Milas vil ikke være med, og Janni lægger i stedet ærteposen på sin egen fod. Milas får lov til at blive liggende. Til sidst hjælper Janni ham lidt ud til siden, hvor han får lov at blive liggende. Fra ghettoblasteren fortæller en stemme, at der nu skal byttes ærteposer. Milas bytter ikke med nogen. Stemmen i ghettoblasteren siger, at børnene nu skal hoppe. Janni tager Milas i hånden, og hun hjælper ham op at stå og hopper op og ned. Milas hopper ikke. Efter legen med ærteposer skal der leges tog, hvor en togchauffør fører resten af børneflokket afsted på en selvvalgt rute gennem stuen. Der skal vælges en togchauffør, og Gitte starter med at spørge Milas, om det ikke skal være ham. Milas har ikke lyst, så Gitte vælger en anden. Togchaufføren starter toget, og børnene er begejstrede. Milas er lidt modvilligt steget ombord på toget med Gitte i hånden.

OBSERVATION I INSTITUTION MED FÅ BØRN I UDSATTE POSITIONER

Janni fortæller i det efterfølgende interview om samlingen og Milas' modvilje til at deltage:

” Han fik også ærteposen der, men den skubbede han bare væk, og så tænker jeg, da han lå der midt i det hele, nu tager jeg ham lige væk, for han skal ikke ligge og ødelægge det for de andre. Nogle gange får han lov til at melde pas, men han får ikke lov til at lege noget andet. Fordi han skal egentlig være med i det der, og hvis ikke han så lige kan det, så kan han lige sidde og holde en pause enten hos os eller sig selv lige ved siden af. Men ja, man skal være meget på sidelinjen.

PÆDAGOGISK PERSONALE I INSTITUTION MED FÅ BØRN I UDSATTE POSITIONER

Ligesom Janni her giver udtryk for, er der en gruppe af det pædagogiske personale, som pointerer, at det kan være vanskeligt at få enderne til at mødes, når de både ønsker at gøre noget for fællesskabet og samtidig skal tage individuelle hensyn. I tilfældet med Milas fortæller Janni, at hun forventer, at han deltager i aktiviteten sammen med de andre børn, og hvis han ikke gør det, må han sidde og ”holde pause”. På den måde vælger hun altså i højere grad at følge den planlagte aktivitet end at følge Milas' spor. En leder giver, ligesom Janni, udtryk for, at de kan opleve at skulle vælge mellem fællesskabet og individuelle behov:

”Der kan vi blive enormt udfordrede på, om vi skal vælge fællesskabet, eller om vi skal vælge den enkeltes behov. [...] Selvom vi gør ekstremt meget for at skabe de bedste læringsmiljøer og det bedste fællesskab inde på stuen, så er der bare nogle individuelle behov, som er så store, at lige meget hvor godt vi gør det, så vil vi aldrig lykkes med at få dem helt ind i børnefællesskabet hele dagen.

LEDER I INSTITUTION MED FÅ BØRN I UDSATTE POSITIONER

Ifølge denne leder bliver barnet fastholdt i en udsat position, fordi det pædagogiske personale står i et dilemma. De kan ikke tilgodesee både fællesskabet og alle individuelle behov, men må vælge imellem dem. Observationerne tyder på, at det pædagogiske personale ofte prioriterer fællesskabet over børnenes individuelle behov. Det ser vi eksempelvis under måltider, hvor det pædagogiske personale tilrettelægger måltidet, så børnegruppen spiser i stilhed uden at interagere med de andre børn for at undgå forstyrrelser. Et andet eksempel er samling, hvor børn, der sidder uroligt, bliver taget ud af samlingen. En gruppe af det pædagogiske personale udtrykker frustration over, at de mangler handlemuligheder over for de børn, der yder modstand mod de planlagte aktiviteter.

4.4 Arbejdet med børnefællesskaber og børn i udsatte positioner på institutionsniveau



Klokken er lige slået syv, da Anders fra Solsikkestuen træder ind i institutionen med sin far i hånden. Dagen starter altid i institutionens fællesareal, hvor børnene ét efter ét møder ind. Der står et stort bord i midten, hvor Simon, som er pædagog i vuggestuen, sidder og giver to af vuggestuebørnene grød. Simon er den eneste voksne indtil klokken 8. Anna og Tobias fra Sommerfuglestuen sidder på hver side af bordet i den anden ende og laver puslespil og tegner. Simon siger godmorgen til Anders og hans far og følger Anders med blikket, idet Anders sætter sig hen til Anna og hjælper hende med det puslespil, hun er i gang med. Tobias kigger nysgerrigt op fra sin tegning og over på Anna og Anders. Han læner sig ind over bordet, så han er tættere på Anna og Anders, mens han tegner. Mia, som går på Myrestuen, sætter sig ved siden af Anders og Anna og bidrager til puslespils-lægningen. Børnene snakker sammen, mens de gaber, lægger puslespil og tegner. Anders genkender en stemme fra garderoben og kigger straks op. ”Hej Frederik!” siger han begejstret til sin ven fra Solsikkestuen, som hurtigt siger farvel til sin mor og slutter sig til opgaven med at lægge puslespillet.

OBSERVATION I INSTITUTION MED FÅ BØRN I UDSATTE POSITIONER

I mange institutioner starter dagen samlet, før børnene fordeles på stuerne, og det er beskrivelsen ovenfor et eksempel på. Her sidder børn fra børnehavestuerne Solsikkestuen, Sommerfuglestuen og Myrestuen sammen og lægger puslespil, tegner og snakker. To børn fra vuggestuen sidder med til bords, om end de ikke deltager i aktiviteten. Situationen er et eksempel på et børnefællesskab,

som både pædagogisk personale og ledere fortæller, at alle børnene i en institution er en del af: institutionsfællesskabet.

Institutionsfællesskabet beskrives som det største af de fællesskaber, som børnene indgår i. Institutionsfællesskabet omtales som en mere eller mindre abstrakt oplevelse af at være en ”del af noget større” og at ”høre til”. Det beskrives ofte som noget, børnene er en del af alene af den grund, at børnene går i institutionen.

Institutionsfællesskabet kommer også til syne gennem fælles aktiviteter for alle børn i institutionen såsom fredagssamling eller årlige tilbagevendende traditioner som en bevægelsesuge, der har til formål at sætte fokus på krop, sanser og bevægelse på tværs af stuer og aldersgrupper. Andre traditioner, der bliver nævnt, er fx sankthans-fejring og luciaoptog.

Børnefællesskaber på institutionsniveauet bliver nævnt interviewene, men det er samtidig det fællesskab, der udfoldes mindst i interviewene, og det fylder tilsvarende meget lidt i observationerne.

4.4.1 Facilitering af frivillige børnefællesskaber på institutionsniveau giver mulighed for at tilpasse leg og aktiviteter i mødet med børnene

Selvom institutionsfællesskabet kun fylder lidt i interview og observationer, er der i observationerne eksempler på fælles aktiviteter på tværs af stuer, der fremmer børnefællesskaber på en anden og mere fleksibel måde, end vi så det i stuefællesskaberne. Eksemplet her stammer fra en eftermiddag på legepladsen:



Det er eftermiddag, klokken er 13.30, og Jens sidder og spiller på sin guitar under et halvtag i skyggen. Omkring ham står og sidder 21 børn. Stemningen er vild og legesyg.

Jens: ”Vi skal ringe til aberne. Hvem kan nummeret?”

Et barn taster et nummer i Jens’ hånd – det er helt forkert. De prøver igen med et nyt nummer.

Jens (med hånden op mod øret som en telefon): ”Ja, hallo – vi vil gerne tale med aberne.”

Han vender sig mod børnene og siger: ”De er i Canada.”

Børnene råber i kor: ”Vi flyver!”

Jens: ”Har I spændt sikkerhedsselerne? Vi flyver til Canada! Velkommen ombord. Her skal vi se Disney Sjøv, og der serveres slik og sodavand.”

OBSERVATION I INSTITUTION MED FÅ BØRN I UDSATTE POSITIONER

Seancen med Jens og børnene er et godt eksempel på fællesskab på tværs af grupper og stuer, hvor der er plads til, at alle børn kan deltage. Aktiviteten er præget af en fast struktur og genkendelighed. Det er tydeligt, at aktiviteten er velkendt for alle, samtidig med at den er interessant og skaber fælles engagement, intensitet og fordybelse. Jan tager guitaren frem, børnene flokkes om ham, og alle ved, hvad der skal ske. Børnene ved, hvad de skal svare, hvornår de skal synge, og at ringe til

Canada har de også prøvet før. Fællesskabet opstår naturligt gennem aktiviteten, og tærsklen for deltagelse er lav.

Mens aktiviteten er i gang, sidder en dreng, Theo, i udkanten af børnefællesskabet uden at deltage:



Theo sidder på en bænk tre meter væk med kroppen rettet mod forsamlingen af børn. Han har ikke blikket rettet mod aktiviteten, der foregår foran ham, men han kigger i stedet ned på sin røde vandkande, som han har udsmykket med en pind og en skovl. Theo flytter sig fra bænken og sætter sig over i sandkassen. Han er stadig tæt nok på gruppen af børn til, at han kan høre og se sangen, men uden at deltage i aktiviteten. Theo virker hverken ked af det eller glad, men snarere uinteresseret i aktiviteten. Han tager ikke kontakt til de andre voksne eller børn. Rikke er flere gange henne ved Theo. Hun nusser ham i håret. Hun går videre og kommer tilbage fem minutter efter.

OBSERVATION I INSTITUTION MED FÅ BØRN I UDSATTE POSITIONER

I det efterfølgende interview taler vi med en pædagog fra institutionen, der har været til stede på legepladsen, og hun deler sine tanker om, at der er børn, der står på kanten af aktiviteten og har en mere iagttagende position:

”Jeg synes, at der er forskel på, om det er et barn, der står udenfor, og at vi så nærmest har ryggen til, og så kan det barn stå deromme. Men hvis vi siger: ”Det er okay, du lige står heromme og kigger på, hvad der sker” [...] Så længe det er et valg, barnet selv tager. Og så skal det ikke være en lang periode. Det skal ikke være en hel dag, hvor et barn ikke er med nogen steder.

PÆDAGOGISK PERSONALE I INSTITUTION MED FÅ BØRN I UDSATTE POSITIONER

Som citatet og observationen viser, bliver det her muligt for barnet at bevæge sig i udkanten af et fællesskab, uden det bliver gjort til et problem, at han ikke deltager. Dette står i kontrast til nogle af de obligatoriske børnefællesskaber især på stueniveau, vi har observeret, som er endt med nogle gange at blive endda meget konfliktfyldte. Og i overensstemmelse med pædagogens udtalelse ser vi, at barnet på bænken flere gange bliver mødt af personalet, men uden krav om at deltage. Barnet får lov selv at vælge det store fællesskab til eller fra. Samtidig er personalet til stede og er opmærksom på, om det er et mønster hos barnet, at det gennem en hel dag ikke deltager i børnefællesskaber.

På trods af at institutionsfællesskaberne fylder mindre i lederes og personales beskrivelser af børnefællesskaber, viser undersøgelsen, at der kan være deltagelsesmuligheder i de større fællesskaber, som nogle gange bliver overset. Vi så tidligere i rapporten, hvordan eftermiddagene på legepladsen blev talt frem som tidspunkter, hvor der ikke bliver arbejdet med børnefællesskaber pga. for lidt personale og pga. afbrydelser og opbrud, når børnene bliver hentet. Eksemplet ovenfor viser, at eftermiddagene på legepladsen også kan være et tidspunkt, hvor aktiviteter bygges op om-

kring børnene og børnenes interesser, og hvor der skabes fællesskaber med varierede deltagelsesmuligheder for børnene, herunder muligheden for at sidde i sandkassen og indtage en observerende position.

Appendiks A – Litteraturliste

Bendix-Olsen, K. (2017). Med handicap i vuggestuen: Inklusionsarrangementer belyst som betingelser for rådighedsudvikling og inklusion. *Nordiske Udkast*, 45(1).
<https://doi.org/10.7146/nu.v45i1.141563>.

Bendix-Olsen, K. (2018). *Små børns perspektiver på inklusion*. Institut for Mennesker og Teknologi. Roskilde: Roskilde Universitet.

Bendix-Olsen, K., Jensen, A. K., & Jørgensen, A. A. (2018). Børn i udsatte positioner udforsket gennem deres adgang til deltagelse i læringsmiljøet. I T. H. Mortensen, & T. Næsby (red.), *Den styrkede pædagogiske læreplan: Grundbog til dagtilbudspædagogik*. Frederikshavn: Dafolo.

Børne- og Socialministeriet (2018). *Den styrkede pædagogiske læreplan. Rammer og indhold*. København: Børne- og Socialministeriet.

EVA (2020). *Evaluering af den styrkede pædagogiske læreplan. Lige deltagelsesmuligheder for alle børn i børnefællesskaber*. Holbæk: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA (2021). *EVA Tema om børn i udsatte positioner*. EVA Tema nr. 22. Holbæk: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA (2022). *Børn i udsatte positioner i dagtilbud. National kortlægning af kommuners understøttende arbejde*. Holbæk: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA (2024). *Daginstitutioners arbejde med børn i udsatte positioner. Spørgeskemaundersøgelse blandt dagtilbudsledere*. Holbæk: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA, & VIVE (2023). *Kvalitet i dagtilbud. National undersøgelse af kvalitet i pædagogiske læringsmiljøer og rammer i kommunale daginstitutioner og dagplejen for 0-2-årige børn*. Danmarks Evalueringsinstitut og VIVE - Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Kousholt, D. (2006). *Familieliv fra et børneperspektiv*. Ph.d.-afhandling. Roskilde: Roskilde Universitetscenter.

Kousholt, D. (2011). *Børnefællesskaber og familieliv: Børns hverdagsliv på tværs af daginstitution og hjem*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Kousholt, D. & Testmann, L. (2019). Børns sociale deltagelse og fællesskaber I: Mortensen, T. H. (red.) *Grundfaglig viden om pædagogiske miljøer og aktiviteter*. København: Akademisk Forlag.

Lind, U. (2021). Når et udfordret arbejdsliv skaber et udfordret børneliv. I: Munck, C. og Kirkeby, J. V. (red.) *Udsatte børn eller udsatte miljøer? Med daginstitutionslivet i fokus*. Frederikshavn. Dafolo.

Mortensen, T. H. (2021). Udviklingsstøttende miljøer, hvor pædagogisk omsorg for og i børnefællesskaber træder i forgrunden. I: Munck, C. & Kirkeby, J. V. (red.) *Udsatte børn eller udsatte miljøer? Med daginstitutionslivet i fokus*. Frederikshavn. Dafolo.

Munck, C., & Marschall, A. (2023a). De værdigt trængende – en udforskning af det vanskelige forældresamarbejde i daginstitutionen. *Nordiske Udkast*, 51(1), 109-131.

Munck, C., Marschall, A., & Hermansen, J. (2023b). *Mindre børnegrupper - højere kvalitet*. Københavns Professionshøjskole.

Petersen, K. E. (2009). *Omsorg for socialt udsatte børn – en analyse af pædagogers kompetencer og pædagogiske arbejder med socialt udsatte børn i daginstitutioner*. Nordiske Udkast, 37(1). <https://doi.org/10.7146/nu.v37i1.7260>.

Ringsmose, C & Kragh-Müller, G. (2020). *KIDS – Kvalitetsudvikling i daginstitutioner* (2. udgave). København: Dansk Psykologisk Forlag.

Stanek, A. H. (2012). *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning*. Nordiske udkast 40(1). <https://doi.org/10.7146/nu.v40i1.136676>.

Appendiks B – Metodeappendiks

Design, data og metode

Analyserne i denne undersøgelse baserer sig på et omfattende datamateriale bestående af 36 observationer og 36 interview i 18 vuggestuer og børnehaver fra seks forskellige kommuner. Data er indsamlet i perioden juni-august 2023.

I dette bilag redegør vi for, hvilke overvejelser og kriterier der ligger til grund for den metodiske fremgangsmåde i dataindsamlingen og analyse af datamaterialet.

Udvælgelse af kommuner og daginstitutioner

Der blev foretaget en tilfældig udvælgelse af 10 kommuner på baggrund af en række kriterier. Et af kriterierne for udvælgelsen var, at kommunerne fordelte sig ligeligt inden for de fem regioner, og at der inden for hver region blev udtrukket en lille og en stor kommune (defineret som under eller over medianen for indbyggertal i kommuner). Efter den tilfældige udvælgelse orienterede vi os i det socioøkonomiske indeks og foretog tilfældige udvælgelser indtil gennemsnittet for de 10 kommuners socioøkonomiske indeks afspejlede det landsdækkende gennemsnit på 1. Derudover har vi også orienteret os i spredningen inden for de fem kommunetyper. Da der kun skulle indgå seks kommuner i caseundersøgelsen, foretog vi en tilfældig rangering af de 10 udtrukne kommuner, der bestemte rækkefølgen, som kommunerne blev kontaktet i forbindelse med rekruttering. Konsulenter fra de seks forvaltninger har hjulpet med at udvælge tre dagtilbud hver. Fra hver kommune indgår én daginstitution med mange børn i udsatte positioner, én daginstitution med få eller ingen børn i udsatte positioner og én daginstitution, der ligger i mellem de to.

Teoretisk afsæt for udvælgelse af daginstitutioner

Undersøgelsen har til formål at afdække forskelle og ligheder i praksis mellem institutioner med varierende omfang af børn i udsatte positioner. Dette fokus er inspireret af Kirsten Elisa Petersens forskning af børn i udsatte positioner. Petersen opstiller i sin ph.d. *Omsorg for socialt udsatte børn* (2009) tre typer af daginstitutioner med udgangspunkt i andelen af børn i udsatte positioner, alt efter om daginstitutionen har ingen, halvdelen eller et overtal af børn, der vurderes at være i en udsat position. Typeinddelingen tager afsæt i det pædagogiske personales vurdering af arbejdsopgaver, udfordringer og dilemmaer i forbindelse med den pædagogiske praksis. Disse skal derfor ikke ses som et udtryk for kvaliteten af den enkelte daginstitution eller som en udpegning af bestemte børn eller pædagoger. Denne pointe gør sig også gældende i denne undersøgelse.

Det indsamlede datamateriale

For at kunne besvare undersøgelsens tre undersøgelsesspørgsmål bedst muligt er der indsamlet kvalitative data via observationer og interview. Formålet med dataindsamlingen var at indsamle viden om, hvordan pædagogisk personale og ledere forstår begreberne børnefællesskaber og børn i udsatte positioner, samt hvordan de arbejder med det i den pædagogiske praksis. Det indsamlede materiale bidrager til analysen af, hvorvidt forståelsen af og arbejdet med børnefællesskaber og børn i udsatte positioner påvirkes af institutionernes børnegrundlag.

Interview

I hver daginstitution er der gennemført interview med leder og pædagogisk personale. Så vidt muligt har der været to personer med i interviewene, i enkelte institutioner har én eller tre deltaget. Det er lederen, der har udpeget det pædagogiske personale, ud fra hvilke stuer der er blevet observeret på. Interviewene blev lagt i forlængelse af observationerne, bortset fra et par lederinterview, der blev afholdt via Skype. De to personer blev interviewet samtidigt. Alle interview er gennemført vha. semi-strukturerede interviewguides. Alle interview er transskriberede og kodet i NVivo.

Observationer

I hver daginstitution er der udført observationer med to observatører, der har observeret på den samme stue og så vidt muligt den samme børnegruppe og de samme situationer. Den ene observatør har observeret fra et børneperspektiv, og den anden har observeret fra et personaleperspektiv. Der er udført observationer i tidsrummet ca. kl. 7-12 eller fra ca. kl. 12-17. Observationerne er foretaget ud fra en observationsguide til hhv. børneperspektivet og personaleperspektivet med undersøgelsesspørgsmål og opmærksomhedspunkter til observatøren. Observationsnoterne er så vidt muligt beskrivende og frie for analyserende og fortolkende sprog og udtalelser. Alle observationsnoter er tematisk kodet i samsvar med interviewdata.

Etiske overvejelser

Undersøgelsens dataindsamling foregår i både vuggestuer og børnehaver og involverer både børn og pædagogisk personale. Der er foretaget observationer af børn i udsatte positioner, hvilket er en målgruppe, der kræver et særligt etisk hensyn. Derfor er der foretaget en række etiske hensyn forud for dataindsamlingen. Konsulenter fra de kommunale forvaltninger samt ledere i de udpegede daginstitutioner fik forud for undersøgelsen en udførlig beskrivelse af projektets formål om at afdekke, hvordan daginstitutioner på forskellig vis arbejder med at etablere og fastholde børnefællesskaber gennem bl.a. organisering og pædagogiske tilgange. Der blev informeret om, at undersøgelsen har særlig fokus på børn i udsatte positioner og deres muligheder for deltagelse i børnefællesskaberne. Forud for vores besøg i institutionerne blev der sendt forældrebreve ud til daginstitutionslederne med henblik på at informere forældrene om vores tilstedeværelse.

For at sikre, at ingen børn kan identificeres eller genkendes, er der ikke indsamlet sammenhængende og detaljeret viden om enkeltbørn. Alle børn og voksne er anonymiseret i rapporten.

Ekspertinddragelse

En ekspertgruppe bestående af fire forskere med stor viden og erfaring om børnefællesskaber og børn i udsatte positioner har bidraget til at kvalificere undersøgelsens fokus, dataindsamling, analyse og formidling. De fire forskere er Crisstina Munck (docent, KP), Dorthe Kousholt (lektor, AU),

Kirsten Elisa Petersen (lektor, AU) og Kurt Bendix-Olsen (lektor, UCL). Ekspertgruppen har bidraget ved at indgå i drøftelser af projektdesignet i den tidlige fase af projektet. Kurt Bendix-Olsen har givet indgående sparring på dataindsamlingen med særlig fokus på opmærksomhedspunkter i dataindsamling, der involverer børn i almindelighed og børn i udsatte positioner. Ekspertgruppen har peget på relevant litteratur og forskning om emnerne børnefællesskaber og børn i udsatte positioner. Derudover har de bidraget til kvalificering af den efterfølgende analyse gennem drøftelse af analytiske pointer og fund. Kirsten Elisa Petersen har bidraget med kvalificering af vores anvendelse af typeinddelingen, jf. afsnittet Teoretisk afsæt for udvælgelse af daginstitutioner.

Børnefællesskaber og børn i udsatte positioner i dagtilbud

© 2024 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form på: www.eva.dk

Foto: iStock

ISBN (www) 978-87-7182-744-6

Danmarks Evalueringsinstitut
– analyser, redskaber og udvikling, der styrker uddannelser og
dagtilbud.



**Danmarks
Evalueringsinstitut**

+45 35 55 01 01
eva@eva.dk
www.eva.dk