

BENTE JENSEN, KIRSTEN E. PETERSEN & JAKOB HAAHR-PEDERSEN



# PÆDAGOGISKE LÆREPLANER – OG NYE MULIGHEDER?

Danmarks Pædagogiske  
Universitetsforlag  
*Danish School of Education Press*

## Pædagogiske læreplaner – og nye muligheder?

Af Bente Jensen, Kirstine E. Petersen & Jakob Haahr-Pedersen

© Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og forfatterne

Dette materiale er under samme titel oprindeligt publiceret af HPA-projektet ved Danmarks Pædagogiske Universitet, Aarhus Universitet (HPA – Handlekompetence i pædagogisk arbejde med udsatte børn og unge). Oprindelig udgivet fra 2006-2007. Se mere om HPA på [www.dpu.dk/hpa](http://www.dpu.dk/hpa).

### 1. udgave

ISBN: 978-87-7684-237-6

DOI: 10.7146/aul.91.85

Forside og sats: Og Jensen, grafisk design

I serien om handlekompetencer i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge er udkommet:

1. Bente Jensen: *Social arv – Om social arv, ulighed i livschancer og målgrupper og forskningsmæssige perspektiver for HPA-intervention*. ISBN 978-87-7684-231-4
2. Niels Rosendal Jensen: *Bourdieu-notatet*. ISBN 978-87-7684-232-1
3. Pär Nygren: *Socialt udsatte børn og unge i et handlekompetenceperspektiv*. ISBN 978-87-7684-233-8
4. Bente Jensen: *Kan daginstitutioner gøre en forskel? – Fra forskning om daginstitutioner set i lyset af et kompetence- og eksklusionsperspektiv*. ISBN 978-87-7684-234-5
5. Frank Ebsen: *Børn og unge med behov for særlig støtte? Fra 1990-2005*. ISBN 978-87-7684-235-2
6. Frank Ebsen: *Børn og unge med særlige behov – i forskning i Danmark*. ISBN 978-87-7684-236-9
7. Bente Jensen et al.: *Pædagogiske læreplaner – og nye muligheder?* ISBN 978-87-7684-237-6
8. Kirsten Elisa Petersen: *Daginstitutioners betydning for udsatte børn – en forskningsoversigt*. ISBN 978-87-7684-239-0
9. Helle Schjellerup Nielsen: *Indsats og virkning på døgninstitutioner for børn og unge – et litteraturreview*. ISBN 978-87-7684-240-6
10. Stig Broström: *Pædagogik i daginstitutionen med henblik på udvikling af børns handlekompetence*. ISBN 978-87-7684-242-0
11. Søren Langager: *Socialpædagogisk arbejde på døgninstitutioner/opholdssteder med særligt henblik på udvikling af handlekompetencer*. ISBN 978-87-7684-243-7
12. Bente Jensen & Mie Rasbech: *Implementeringsprocesser i pædagogisk praksis – Om konkretisering af ideer i en udviklingsproces med HPA-projektet som eksempel*. ISBN 978-87-7684-244-4
13. Pär Nygren: *At udvikles ved at udvikle – en model for deltagerstyrede forandringsprocesser i HPA's udviklingsdel*. ISBN 978-87-7684-245-1
14. Bente Jensen & Mie Rasbech: *Evalueringsprocesser – Om model- og metodeudvikling i evalueringsperspektiv*. ISBN 978-87-7684-246-8

Kopiering af denne bog er kun tilladt ifølge aftale med Copy-Dan

[www.forlag.dpu.dk](http://www.forlag.dpu.dk)

# FORORD

Dette arbejdsmateriale er udarbejdet som en del af forskningsprojektet 'Handlekompetencer i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge - indsats og effekt' (HPA-projektet). Materialet er en del af en serie på i alt 14 tekster, der alle stammer fra projektet, som blev søsat i 2006.

Projektets sigte er at udvikle metoder, der giver pædagoger mulighed for at udvikle deres pædagogiske handlekompetencer, så de kan fremme udsatte børns handlemuligheder og livschancer.

Negativ social arv knytter sig til den kendsgerning, at de socioøkonomiske vilkår ikke er ens for alle, men er ligeledes bundet til den marginalisering, som socialt udsatte ofte oplever. De to former for negativ social arv kan gensidigt forstærke hinanden. Når en marginaliseringsproces først er i gang, er det vanskeligt at bryde den. Processen føres ofte videre fra generation til generation, blandt andet på grund af et mangelfuldt socialt netværk og på grund af manglende personlige ressourcer hos de involverede. Det er disse processer, der ofte beskrives som 'onde cirkler'. Daginstitutionen har unikke muligheder for at styrke børns udvikling og læring fra den tidligste alder, men der kan også være risiko for, at det modsatte sker – at børn præget af 'negativ social arv' fastholdes i eller måske oven i købet forstærker de negative mønstre. Døgninstitutioner har andre muligheder for at gribe ind og støtte udsatte børn i deres videre udviklingsforløb.

Der er bred enighed om, at en tidlig indsats over for socialt udsatte børn og unge kan give bedre livschancer for disse børn. Vi ved også fra anden forskning, at en satsning, der rettes imod udvikling af børns kompetencer og læringspotentialer og en samtidig modarbejdning af risikoprocesser, er et skridt på vejen. HPA-projektet vil i forlængelse heraf identificere de pædagogiske interventioner, der opnår de bedste resultater i forhold til at bryde den negative sociale arv. I projektet lægges der både vægt på børnenes og pædagogernes handlekompetencer. Begrebet handlekompetence kan defineres ud fra fem dimensioner, som tilsammen gør det muligt for det enkelte menneske at navigere i de omgivelser, som det er en del af. De fem dimensioner er: 1) viden, 2) færdigheder, 3) evne til at tage kontrol, 4) identitet og 5) handleberedskab. I HPA-projektet er den sociale kompetence og læringskompetence i fokus

HPA-projektet har som formål at udvikle en evidensbaseret intervention, som sigter imod social innovation, dvs. fornyelse af den sociale praksis. Det overordnede mål er at afprøve interventionens effekter og undersøge spørgsmålet: Hvilke interventionsformer har positive effekter med hensyn til målopnåelse i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge, når vi ser interventionen fra en vinkel, hvor handlingskompetencer er i centrum?

Arbejdspapirerne danner baggrund for en såkaldt Kvalifikationsmappe, som de pædagogiske personaler og konsulenter har arbejdet selvstændigt med i løbet af interventionsforløbet. Materialet er anvendt i forbindelse med interventionens tre delelementer. For det første er der studiedelen, hvor institutionerne er blevet introduceret til problematikken om udsatte børn med det formål at opbygge et fælles begrebsligt grundlag for arbejdet med pædagogisk fornyelse relateret til udsatte børn. For det andet er materialet blevet brugt i procesdelen i forbindelse med begrebet "handlekompetence", som er et af projektets bærende begreber både som mål for børns udvikling og som indhold i pædagogers kvalificeringsprocesser. For det tredje er der innovations- og organisationsdelen, hvor materialet er blevet brugt som inspiration til pædagogisk fornyelse.

Materialet har således været afprøvet i såvel institutionerne som i konsulenterens arbejde med at give supervision til institutionerne, der arbejder med HPA-interventionen. 2006-2007 blev materialet anvendt i forbindelse med projektet, på dette tidspunkt i printudgave med titlen: 'Arbejds-papirer'. Den nuværende udgivelse i e-bogsformat henvender sig i særdeleshed til ledere og personale i dag- og døgninstitutioner, pædagogiske konsulenter samt forskere, studerende, praktikere, politikere og alle med interesse og ansvar for udvikling af samfundsmæssige indsatser over for udsatte børn. HPA-projektets resultater vil blive analyseret og publiceret ultimo maj 2009.

HPA-projektet er under gennemførelse ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (DPU) og er finansieret af Det Strategiske Program for Velfærdsforskning (Socialministeriet) i perioden oktober 2005 frem til maj 2009. Undervejs i forløbet er der etableret samarbejde med Den sociale Højskole København (Professionshøjskolen København), Frøbel Seminarium (Professionshøjskolen København), Jysk Pædagog Seminarium (VIA

University College), Ålborg Socialpædagogiske Seminarium (Professionshøjskolen University College Nordjylland) og konsulenter fra Århus og Hvidovre Kommune samt praktikere i dag- og døgninstitutioner i to kommuner – Hvidovre og Århus. Projektet er organiseret på DPU i en koordinationsgruppe, en projektgruppe og projektmodulgrupper, og der er endvidere etableret en baggrundsgruppe og en nordisk forskergruppe.

Endvidere har følgende gruppe forskere deltaget som Peer-Reviewere i processen: Bo Vinnerljung (Professor, Socialstyrelsen, Stockholm), Erik Jørgen Hansen (Professor), Eva Gulløv (Lektor, DPU), Ib Ravn (lektor, LLD/DPU), Inge Johansson (Professor, Stockholm Universitet), Jesper Olesen (Forskningsleder, LLD/DPU), Jill Mehlby (Docent, AKF), Lisbeth Eriksson (Docent, Linköping Universitet), Mads Meier Jæger (Seniorforsker, SFI), Niels Ploug (Forskningschef, SFI), Peter Koudahl (adjunkt, DPU), Sonja Sheridan (Universitetslektor, Göteborg Universitet), Sven Bremberg (Docent, Stockholm Universitet), Tine Egelund (Seniorforsker, SFI), Tore Andreassen (Projektleder, Høgskolen i Bodø).

*På projektgruppens vegne  
Bente Jensen, lektor, ph.d., projektleder  
København, maj 2008*

## INDHOLD

- 7 **Introduktion**
- 9 **Baggrund og problemstillinger**
  - 9 *Udsatte børn*
  - 11 *Hvordan viser børns 'udsathed' sig?*
  - 13 *Om indsatser og effekter i et læringsperspektiv – erfaringer fra den internationale forskning*
- 17 **Indkredsning af et begrebsligt og teoretisk grundlag**
  - 17 *To 'konkurrerende' paradigmer*
  - 17 *Lærende fællesskaber – en social teori om læring ud fra et innovationsparadigme*
  - 20 *Læring og 'udsathed'*
- 21 **Loven om Pædagogiske Læreplaner – i lyset af problematikken om udsatte børn og det teoretiske grundlag**
  - 22 *Hvad siger loven om udsatte børn?*
  - 24 *Indholdet i de Pædagogiske Læreplaner – de seks temaer*
  - 30 *Arbejdet med Pædagogiske Læreplaner med udgangspunkt i HPA-projektet og det innovative teorigrundlag*
- 36 **Nye udfordringer til de professionelle – og det professionelle arbejde**
  - 36 *Nye krav – nye kerneopgaver*
  - 37 *Hvad siger evalueringen?*
- 39 **Opsamling og afslutning**
- 42 **Litteratur**

## INTRODUKTION

Dette arbejdsrapport er knyttet til forskningsprojektet 'Handlekompetencer i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge – indsats og effekt' (HPA-projektet). Det overordnede formål med HPA-projektet er at kaste lys over problemstillingen: Hvilke interventionsformer har positive effekter med hensyn til målopnåelse i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge – set på basis af et handlekompetenceperspektiv?

Arbejdsrapporten fokuserer på den del af HPA-projektet, som gennemføres i daginstitutioner, og hensigten er at belyse og diskutere, hvordan arbejdet med Pædagogiske Læreplaner kan støtte det formål, som vi lægger op til i HPA-projektet; at fremme udsatte børns livschancer gennem læring og kompetenceudvikling. Med indførelse af loven om Pædagogiske Læreplaner (Socialministeriet, 2004), blev temaet social arv og dermed udsatte børn konkretiseret og udgør nu en væsentlig del af daginstitutionernes nye kerneopgaver. Der lægges op til i loven, at det pædagogiske arbejde nu i højere grad end tidligere er målrettet og systematisk med fokus på alle børns læring generelt og også specifikt på udsatte børns læring. Arbejdet med Pædagogiske Læreplaner giver daginstitutioners pædagoger muligheder for systematisk at planlægge og reflektere over egen praksis ud fra de seks læringstemaer: personlig, social, sproglig, kropslig, æstetisk-kunstnerisk og naturvidenskabelig tematik.

Men hvordan vil det pædagogiske arbejde med Læreplaner mere specifikt påvirke udsatte børn? Vil det styrke børnenes læring og kompetenceudvikling, sådan som det er tænkt – så udsatte børn får øgede muligheder for at klare sig her og nu blandt jævnaldrende, men også senere at klare sig bedre i skolen, gennem uddannelsesforløb og senere hen i arbejdslivet og samfundet som sådan? Eller risikerer vi, at arbejdet med læreplaner i 'bedste fald' ikke påvirker eller inddrager de udsatte børn og 'i værste fald' bliver endnu en eksklusionsmekanisme? Det er overordnet det, der er målet med tidlige indsatser over for udsatte børn, og sådan skal loven om Pædagogiske Læreplaner ses – som en samfundsmæssig indsats i 'kampen imod negativ social arv', som det blev fremført ved lovens indførelse.

Loven blev vedtaget juni 2004, og det er stadig et nyt projekt for institutionerne at få det nye arbejdsgrundlag implementeret i praksis. Det tager tid at omstille en pædagogisk hverdag til helt nye arbejdsopgaver, og det tager ikke mindst tid at sætte sig grundigt ind i problematikken om udsat-

te børn, læring og om hvordan arbejdet med Pædagogiske Læreplaner kan gennemføres, så det reelt får en betydning.

Hvis arbejdet med Pædagogiske Læreplaner skal kunne fremme udsatte børns livschancer, må opgavens karakter defineres, uddybes og begrebsættes så præcist, at det er muligt at omsætte den konkret i hverdagens praksis. I bogen 'Social arv, pædagogik og læring – i daginstitutioner' (Jensen, 2007a) belyses og diskuteres de tre spørgsmål: Hvem er udsatte børn? Hvad har de brug for? Og hvad kan vi gøre som samfund for at styrke udsatte børns livschancer bedst muligt? En del af denne bogs pointer og indkredsnings bringes videre i arbejdsrapporten her.

En hypotese, der træder frem i tidligere forskning, er, at der ofte anlægges et syn på udsatte børn som børn præget af 'fejl og mangler'. De mangler fx sprog eller kognitive færdigheder. Ud fra dette perspektiv vil indsatsen være præget af kompensationsiltag, som går ud på at 'lappe' på barnets fejl og mangler (se også Jensen, 2005, s. 99, Jensen, 2007c, som kalder dette syn for et kompensationsparadigme). I samme undersøgelse (Jensen 2005) er identificeret det modsatte perspektiv, et innovationsparadigme, som vi ser i institutioner, der bevidst og målrettet anlægger en ressourceorienteret tilgang til arbejdet med udsatte børn.

Ved at se på problematikken ud fra et innovationsparadigme kommer spørgsmålene om inklusion og eksklusion mere i fokus og må tænkes med ind som vigtig del af den pædagogiske hverdag. De to paradigmer – compensation over for innovation – er anvendelige analytiske begreber, og derfor drages de ind gennem arbejdsrapporten med henblik på at bidrage til en analyse af praksis og af mulige konsekvenser af arbejdet med Pædagogiske Læreplaner og børns læring i daginstitutionerne.

Arbejdsrapporten falder i fire dele.

- For det første indkredses den baggrund, som danner udgangspunkt for analysen. Blandt andet belyses spørgsmålene, hvem er de udsatte børn, men også hvad siger forskningen om effekter af indsatser?
- For det andet indkredses det teoretiske grundlag, som anvendes i analysen af arbejdet med Pædagogiske Læreplaner ud fra de to 'konkurrerende' paradigmer, et kompensations- og et innovationsparadigme.
- For det tredje uddybes lovgrundlaget mere indgående, og lovens betydning diskuteres ud fra de opstillede problemstillinger og definitioner af udsatte børn, hvad de har brug for og hvordan arbejdet med læring og læreplaner kan støtte udsatte børns muligheder og livschancer. Med



afsæt i denne indkredsning trækkes linier til den måde, pædagogiske læreplaners opfattes i tilknytning til HPA-projektet

- For det fjerde fremsættes nogle kortfattede overvejelser over implementeringsspørgsmålet, som er uddybende belyst og diskuteret i arbejdspapiret "Implementeringsprocesser i pædagogisk praksis" (Jensen & Rasbech, 2007)

Afslutningsvis opsummeres artiklen i nogle konkluderende bemærkninger, om hvor institutioner kan tage fat hvis arbejdet med Pædagogiske Læreplaner reelt skal have positiv betydning for udsatte børn.

## BAGGRUND OG PROBLEMSTILLINGER

For at kunne belyse betydningen af loven om Pædagogiske Læreplaner i det pædagogiske arbejde med udsatte børn må vi først og fremmest indkredse hvem de udsatte børn er, hvordan 'udsathed' defineres, og hvad udsatte børn har brug for gennem daginstitutioner set i et læringsperspektiv? Og hvad gør vi som samfund – eller sagt på en anden måde, hvad har man hidtil sat ind for at styrke udsatte børns muligheder, og hvordan er ideen om tidlig læring opstået? Derfor er det nødvendigt at undersøge mere specifikt, hvordan begrebet 'udsatte børn' er defineret gennem forskningslitteraturen, og hvilke indikatorer på udsathed, der kan peges på ud fra såvel empiriske som teoretiske perspektiver. Samtidig er vi optaget af at belyse, hvordan udsathedsfænomenet og – problematikken håndteres i forskningen om udsatte børn, indsatser og effekt.

På den baggrund kan en indkredsning af centrale problemstillinger vedrørende Pædagogiske Læreplaner og udsatte børn hjælpe til at få øje på såvel vanskelighederne som mulighederne.

### Udsatte børn

Begrebet udsatte børn er ofte defineret upræcist og mangetydigt i såvel lovgivning som i forskning. I forskningen om social arv i Danmark tales om udsatte børn som børn, der ikke får dækket deres behov for omsorg, sproglig udvikling eller social og kulturel stimulation (Ploug, 2005, 2007). Disse børn beskrives som børn, der vokser op uden de nødvendige ressourcer til at udnytte uddannelsessystemet og voksenlivet. Med udgangspunkt i begrebet social arv indkredses udsatte børn således som børn med særlige behov som følge af opvækst under socialt belastende vilkår med

konsekvenser socialt, kulturelt og økonomisk, som ofte gentages generation efter generation (Jensen, 2007a). Gennem tiden har den danske lovgivning og forskning sat fokus på forskellige aspekter, når udsatte børn identificeres. Vi har set begreber som *børn præget af omsorgssvigt*, *risikobørn*, *børn med særlige behov*, *sårbare eller truede børn*, *børn med behov for særlig støtte* (se også Ebsen, 2007a, b), og i forskningsprogrammet om 'Social arv' brugtes betegnelsen *børn præget af negativ social arv* (Ploug, 2003, 2005, 2007, Jensen, 2005) og nu *socialt udsatte børn* (Jespersen, 2006).

Bag de forskellige terminologier ligger forskellige syn på barnet, på problemstillinger vedrørende udsatte børn og dermed også på de handlemuligheder, dvs. indsatser, der peges på. Den manglende entydighed i begrebet "udsatte børn" kan således ses som et udtryk for en række forskellige grundlæggende problemsyn. Der opereres således med både et individorienteret problemsyn, et individorienteret resourcesyn/læringssyn og et mere kontekstuel risikofactorsyn, og disse forskellige tilgange får konsekvenser for identifikation af indsatser, 'best practice' og effekter.

Det er tydeligt, at der er sket en bevægelse fra individsynet til risikofactorsynet i forskningen (og videre til begreber om social arv i en identifikation af problemstillinger vedrørende udsatte børn). Der sættes derved mere fokus på barnets opvækstbetingelser, herunder risikofaktorer i familien og miljøet i bredere betydning, end på det enkelte barns individuelle problemer. Det fører videre til at se på risikofaktorer også i de institutionelle pædagogiske miljøer (marginalisering). I rapporten 'Socialt udsatte børn i dagtilbud' definerer Jespersen (ibid.) netop udsathed ud fra socioøkonomiske forhold i barnets baggrund, men også andre aspekter inddrages.

Socialt udsatte børn er, som defineret hos Jespersen, "børn, som på baggrund af en række socioøkonomiske baggrundsfaktorer (fx forældres misbrug, psykiske sygdom, arbejdsløshed etc.), er i risikogruppen for at udvikle problemer, fx i forbindelse med skolestart, eller som allerede har problemer af eksempelvis følelsesmæssig eller social art." Denne definition udelukker børn med handicap eller ikke-socialt betingede diagnoser, men omvendt er den stadig så bred, at der både tales om forældres sårbarhed og deres økonomiske forhold. I forhold til baggrundsfaktorer for udsathed refererer Jespersen til de tre grundlæggende begreber: *årsagsfaktorer* for udsathed, *omsorgssvigt* og *baggrundsfaktorer for chanceulighed*.

Der er tydeligvis stadig behov for yderligere at præcisere begrebet soci-

alt udsatte børn, både fordi de er målgrupper for effektmålinger, og fordi en øget viden om pædagogiske indsatser rettet imod udsatte børn vil blive kvalificeret ved sådanne præciseringer, hvilket kan betyde, at også interventioner kan kvalificeres yderligere.

På den baggrund identificeres udsatte børn i HPA-projektet ud fra deres sociale baggrundsforhold og mulige risici set i et livschanceperspektiv, der er forbundet med disse. Dvs. at:

*Socialt udsatte børn ses her som børn, der er eller kan blive udsatte i institutioner, skolen og det senere uddannelsessystem som konsekvenser af en række socialt belastende baggrundsfaktorer, som forældres indkomst, uddannelsesniveau, arbejdsløshed og familiestatus. (se også Jensen, 2007b)*

Udsatte børn ses som præget af den sociale ulighed, der ligger i, at mindre privilegerede grupper generation efter generation har tendenser til at havne i samme typer mindre privilegerede positioner som deres forældre (ibid.). Set i dette perspektiv handler udsathedsproblematikken for det første om, at ulige fordeling af muligheder samt risici i befolkningen forringer udsatte børns livschancer i forhold til de mere privilegerede grupper. For det andet handler det om den tendens, vi har set, til, at udsatte grupper er udsatte for risikoen for marginaliserings og -eksklusionsprocesser i samfundets institutionelle og sociale sammenhænge.

De 'mere privilegerede' har muligheder og privilegier i kraft af uddannelse (kulturel kapital), materiel velstand og tilknytning til arbejdsmarkedet (økonomisk kapital) og netværk, familieband og relationer (social kapital). De tre kapitalformer er dem, der giver 'magt' i vort samfund og gør det muligt at 'klare' sig og hente ressourcer. De 'mindre privilegerede' har oftest færre muligheder og privilegier som følge af fravær af kapitaler (uddannelse, arbejdsløshed/ overførselsindkomst, netværk). Fravær af de tre kapitalformer øger risikoen for en 'udsat position' institutionelt og samfundsmæssigt, og når udsathed ser ud til at være på færde gennem generationer, er det ikke det enkelte barns eller familiens eget problem eller ansvar, men derimod et samfunds ansvar at ændre på det forhold, at *forskelle reproduceres og produceres* som følge af samspillet mellem individuelle erfaringer og institutionelle ulighedsskabende processer.

### **Hvordan viser børns udsathed sig?**

I uddannelsesforskningen er der påvist sådanne mønstre af reproduktion af uddannelsesniveau eller det ikke at have eller tage en uddannelse. Men hvad med udsathed hos børn i daginstitutionsalderen? Kan vi allerede tid-

ligt få øje på børnenes tegn på, at de befinder sig i en udsat position? Sådanne spørgsmål stilledes i undersøgelsen 'Kan daginstitutioner gøre en forskel' (Jensen, 2005). I denne undersøgelse spurgte man bl.a. det pædagogiske personale, om det er *muligt at få øje på socialt udsatte børns signaler gennem hverdagen i daginstitutionen*, og hertil svarede 93 % af lederne, 97 % af pædagogerne og 92 % af pædagogmedhjælperne ja. Vanskeligheder er således synlige allerede i daginstitutionens alder.

*Hvad er det så man får 'øje på'?* To hovedgrupper af signaler viser sig:

- følelsesmæssige og sociale vanskeligheder på den ene side
- sproglige, intellektuelle og kulturelle vanskeligheder på den anden side

Endvidere ser det pædagogiske personale, at 'socialt udsatte børn' er udsat for følgende problemer i hverdagen:

- *At udsatte børn bliver holdt udenfor* (68 % af lederne, 72 % af pædagogerne, 50 % af pædagogmedhjælperne svarer bekræftende)
- *At børnene har svært ved at tage imod daginstitutionens tilbud* (53 % af lederne, 58 % af pædagogerne, 56 % af pædagogmedhjælperne svarer bekræftende)

Børnene udviser gennem dagligdagen nogle signaler, som gør det tydeligt for pædagogerne, at de udsatte børn har brug for noget. Men hvad er det udsatte børn har brug for, når problematikken handler – som her defineret – om, at den udsatte position gør det sværere for børn, der tilhører mindre privilegerede grupper at klare sig og indtage en position på lige fod de med andre? To elementer tegner sig som særligt vigtige. For det første har udsatte børn brug for læring, som gør det muligt at begå sig i den omgivende kultur. Lige så vigtigt har de, og sideløbende hermed, 'brug for' og 'ret til' at blive inddraget på lige fod med andre børn fra tidligste alder i læringsprocesser i daginstitutioner, dvs. processer som stimulerer børns intellektuelle, sproglige og kulturelle udvikling og kompetencer. Til sidst har udsatte børn selvfølgelig også brug for omsorg, følelsesmæssig nærhed og anerkendelse i særlig grad. Selve 'læringsprojektet' over for udsatte børn handler om at inddrage børnene i den pædagogiske hverdag og lære dem at lære. De skal lære at undersøge verden og blive nysgerrigt udforskende over for sig selv, de andre og deres omverden – og det gennem fællesskaber med andre. Det er i dette perspektiv, at betydningen af loven om Pædagogiske Læreplaner over for udsatte børn skal undersøges nærmere. Dette vender vi tilbage til senere i arbejdsrapporten, efter en indkredsning af

erfaringerne med internationale tiltag, der har vist positive effekter gennem systematisk og målrettet læring.

### **Om indsatser og effekter i et læringsperspektiv – erfaringer fra den internationale forskning**

Inden for den internationale forskning peger en række tidligere studier på, at det ret beset ikke er ny tænkning at inddrage tilrettelagte læringsprogrammer i det pædagogiske arbejde med udsatte børn. Ligeledes peger en række forskningsresultater på, at der er påvist positive effekter af sådanne pædagogiske indsatser rettet mod at støtte udsatte børns sociale, emotionelle og læringsmæssige udvikling (se også Petersen, 2006/2008).

Det er især fem studier, der har vist sig at være metodisk holdbare, idet de bygger på randomiserede eksperimenter (RCT). Dvs. at der er indgået en interventions- og en kontrolgruppe, der henholdsvis modtager og ikke modtager en pædagogisk indsats, og derfor kan vi med statistisk sikkerhed fastslå, om den undersøgte indsats har effekt (se også igangværende Campbell Review hos Jensen & Christoffersen, 2006). Børnene testes typisk før den pædagogiske indsats igangsættes, og efter indsatsen er afsluttet. En række af de internationale studier benytter endvidere et longitudinelt forskningsdesign, og har således mulighed for at følge børnegruppen op gennem skolelivet, og i enkelte tilfælde i voksenlivet for at se hvordan de klarer sig i tilværelsen. Internationale studier der har anvendt et sådan randomiseret kontrolleret forskningsdesign (RCT) er særlige interessante at inddrage i en analyse af læreplanens muligheder i arbejdet med udsatte børns sociale og læringsmæssige kompetencer, idet denne forskningsmetode kan medvirke til at belyse, hvilken betydning den pædagogiske indsats har for udsatte børn.

De fem såkaldte modelprojekter er *The Abecedarian Project* (Campbell & Ramey, 1991, 1993), *The Milwaukee Project* (Garber, 1988, McBride, 1989), *Perry Preschool Project* *Project CARE* og *The IDS Curriculum* (Deutch et al., 1971).

Samlet set argumenteres der i studierne for, at årsagerne til positive effekter skal findes i de pædagogiske strategier, der støtter udsatte børn i deres kognitive og emotionelle udvikling med henblik på at forbedre deres intellektuelle færdigheder og dermed muligheder for at klare sig bedre, når de påbegynder skolelivet. Fælles for modelprojekterne er, at der er sat ind med læringsstrategier tidligt i barnets alder med fokus på børns sprog, motorik, sociale og kognitive udvikling. Desuden betoner studierne, at den pædagogiske dagligdag er struktureret og veltilrettelagt. Der tales om

vigtigheden af, at der skabes rytmer og forudsigelighed i hverdagen for barnet, hvilket medvirker til at skabe tryghed og overblik. Weikart (1989) og Campbell & Ramey, 1991, 1993) påpeger, at en målrettet indsats, der også inkluderer en planlagt dagligdag med aktiviteter som fx planlægningstid, legetid, oprydningstid, samtaleforløb og samvær i små grupper, har positiv virkning. Hertil kommer, at der bevidst lægges en strategi for at veksle imellem de planlagte aktiviteter og børnenes egne aktivitetsvalg. Dutch et al., (1971) beskriver endvidere, hvorledes daginstitutionens rum er inddelt i forskellige temaer eller er funktionsenheder, der er fx et læserum, et dukkerum, og et lytterum. I sidstnævnte studie arbejdes desuden med drama som en metode, hvorved børnene får adgang til og indsigt i egne og andres følelser. Endvidere arbejdes der med at fotografere børnene gennem året, så der hænger billeder rundt i institutionen af børnene i forskellige situationer, og på den måde bliver synliggørelse og dokumentation en integreret del af det pædagogiske arbejde, og støtter børnene i deres opbygning af en fortælling om sig selv og dagligdagen.

I det omfang der er variation mellem de forskellige studier i læreplanens indhold, er det som udgangspunkt afgjort af faktorer som fx barnets alder. I det klassiske amerikanske studie The Abecedarian Project (Campbell & Ramey, 1991, 1993, Ramey & Campbell, 1979, er indholdet i læreplanen afstemt i forhold til børnenes alder, dvs. de er meget unge, når de indskrives i det pædagogiske forløb. Der lægges vægt på tilknytning og relationer i starten, og senere efterhånden som barnet bliver ældre, drejes det pædagogiske fokus på mere læringsrettede aktiviteter. Den samme type tænkning er identificeret i The Milwaukee Project (Garber, 1988), hvor indsatsen er afstemt efter barnets alder, således at den første periode omhandlede udviklingen af relation mellem barnet og pædagogen, og hvor indholdet ændret sig efterhånden som børnene blev ældre med højere grad af fokus på kognitiv og sproglig udvikling som grundlag for skoleparathed.

Fælles for de internationale studier (Schweinhart & Weikart, 1998), der har haft gode erfaringer med effekt, er, at det pædagogiske personale har en høj grad af indflydelse på udviklingen af de forskellige læringstiltag. Ligeledes er der som et led i den pædagogiske indsats fokus på løbende udvikling af pædagogernes kompetencer i arbejdet i form af personale-møder, supervision, videreuddannelse og lign. Dykker man ned i de enkelte studier, gives der således eksempler på, at en række faglige kompetencer hos pædagogerne anses for at være centrale. Kompetencer der omfatter at kunne observere det enkelte barn, skriftlig og mundtlig formidling samt teoretisk viden om børns udvikling.

Generelt er der i internationale studier en tendens til, at der bygges på forskellige psykologiske teoritraditioner, både i forhold til en forståelse og beskrivelse af hvilke vanskeligheder, udsatte børn har med sig, såvel som i udviklingen af selve den pædagogiske intervention (se også Petersen, 2006/2008). Således kan der oplystes en række psykologiske forklaringsrammer, der peger på, hvilke sociale, emotionelle og kognitive vanskeligheder udsatte børn kæmper med, og som dermed kan begrundes i den pædagogiske intervention

Særlig udviklingspsykologiske teorier sætter sit præg på feltet (som f.eks Bowlby, 1998 Ainsworth, 1978.) og peger på, at udsatte børn er udsatte i deres opvækst som følge af vanskelige forhold i hjemmet; fattigdom, forældres misbrug, forældres vanskeligheder med at udøve forældreskab og lignende. Konkret formaliseret i den pædagogiske praksis træder den psykologiske tilgang ind i forhold til forståelsen af det enkelte barn, såvel som betydningen af at skabe trygge rammer, hvor barnet kan udvikle sig. Overordnet set trækker hele feltet på en udviklingsforståelse der er domineret af den klassiske fase/stadietænkning. Særligt Piagets (2000) kognitive teori om barnets generelle perceptionsudvikling der gennemløber en række faser, der så at sige afløser hinanden, træder tydeligt frem i de tidligere amerikanske studier.

I relation til det læringsbegreb, der præsenteres i herværende arbejdsrapport, finder vi ikke et egentligt sociologisk læringsbegreb i de nævnte studier. Der er ikke fokus på en forståelse af læring som noget, der finder sted i samspil med andre, og som omhandler udvikling af identitet, men derimod om en mere "snæver" individuel forståelse af læring, som noget der foregår inde i barnet, og hvor den pædagogiske støtte hjælper barnet til at klare sig bedre senere hen i skolelivet. Når det er sagt, skal det understreges, at studierne fund vedrørende, at det reelt kan nytte at fremme udsatte børns livschancer gennem en målrettet og bevidst systematisk indsats, der sigter imod stimulering af børns læring, kan give inspiration til at søge mulighederne og de forventede øgede muligheder i et læringsperspektiv, der inddrager det fælles og socialt kontekstuelle aspekter af læring.

Det vi ikke får belyst ved disse modelprojekter er eksistensen af de såkaldte eksklusionrisici, som nyere danske studier har påvist (se bl.a. Ellegaard, 2004, Palludan, 2005, Jensen, 2005)

Opsamlende skal det understreges, at indførelsen af loven om Pædagogiske Læreplaner både knytter sig til erfaringer fra den internationale forskning, der peger på mulighederne i tidlige indsatser for udsatte børn og til den internationale bølge, der har været på vej længe, som drejer sig

om at sætte ind med 'livslang læring' fra daginstitutionsalderen. Som påvist hos Bennett (2005) arbejdes der internationalt med nationale curriculum i førskoleområdet i flere lande. I hans analyse er der identificeret to forskelligrettede tilgange til dette arbejde, en såkaldt pædagogisk tilgang over for en psykologisk pædagogisk tilgang. Den ene tilgang har brede udviklingsmæssige mål, mens den anden tilgang har mere specifikke snævre kognitive og intellektuelle mål. Bennett (ibid.) pointerer, at der er en risiko for, at når der arbejdes med et for snævre mål, at overse vigtige aspekter af barnets behov for udviklingsmuligheder. På samme måde som det er påvist i undersøgelsen 'Kan daginstitutioner gøre en forskel?' (Jensen, 2005) Bennett inddrager desuden nyere studier bl.a EPPE-studiet (Sylva, 1999) for at dokumentere, at der kan opnås positive resultater med det at arbejde med Pædagogiske Læreplaner ud fra bredere læringsmål, så en kombination af børns kognitive, sproglige og socioemotionelle udvikling og præstationer kommer i spil i den pædagogiske hverdag.

Bennetts (ibid.) overvejelser inspirerer til at gå et skridt videre i forhold til den tidligere forskning, idet han ser på udsatte børns behov for læring i lyset af barnets rettigheder (learning right) frem for at se på barnets behov i lyset af andres vurderinger af dets læringsproblemer. Dette angiver et helt andet grundsyn end i de andre nævnte studier, idet der sættes fokus på, at udsatte børn skal ses ind i en samfundsmæssig ulighedsproblematik – og som følge deraf må den håndteres anderledes end ved et individuelt læringssyn og ud fra et kompensatorisk læringsparadigme.

Gennem skitsering af andre undersøgelser på området og nyere europæiske tendenser bliver det tydeligt, at den måde indsætter og Pædagogiske Læreplaner sættes i værk på, knytter sig den bagvedliggende filosofi og til de begrebslige og teoretiske antagelser vi har om, hvem de udsatte børn er, hvad de har brug for og i bredere forstand, hvori den samfundsmæssige opgave egentlig består?

For at kunne løfte opgaven at arbejde med Pædagogiske Læreplaner som del af en samfundsmæssig indsats over for udsatte børn er det vigtigt at gøre sig klart på alle niveauer – politisk, kommunalt og institutionelt – at arbejdet med Pædagogiske Læreplaner starter med klare mål og præciseringer af begreber og indhold.

Efterfølgende formuleres begreber, som HPA-projektet lægger op til at indarbejde i de konkrete interventioner, som bygger på arbejdet med pædagogiske læreplaner.



## INDKREDSNING AF ET BEGREBSLIGT OG TEORETISK GRUNDLAG

Det følgende afsnit knytter sig til teoretiske overvejelser, der er fremsat andetsteds, og som kan læses mere uddybende hos Jensen (2007). Her er valgt delelementer ud i forhold til artiklens formål, at skitsere et læringsbegreb, der gør det muligt at analysere arbejdet med pædagogiske læreplaners betydning i daginstitutioner med hensyn til udsatte børn.

### To 'konkurrerende' paradigmer

Der er som nævnt identificeret to nærmest konkurrerende paradigmer, der ser ud til at leve side om side eller i modstrid med hinanden i de danske daginstitutioner, når det drejer sig om indsatser over for udsatte børn. På den ene side et kompenserende paradigme, der bygger på en definition af udsatte børn som børn, der på grund af deres udsathed præges af 'fejl' og mangler'. Løsningerne med hensyn til indsatser er at sætte ind med individuelle tiltag over for det enkelte barn (man kan kalde dette for 'lap-peløsninger'). Over for dette paradigme er identificeret et innovativt paradigme, der bygger på en definition af udsatte børn som børn præget af at være i en 'udsat' position, der ikke nødvendigvis er knyttet til individuelle problemer. Her er løsningerne indsatser, der sigter mod at skabe berigede og berigende læringsmiljøer, som er stimulerende for det enkelte barn, og som samtidig rummer muligheder for at inkludere i fællesskaber. De to paradigmer kan siges at tilsvare de to tidligere nævnte tilgange, som Bennett (2005) identificerer i sin internationale læreplansforskning; På den ene side den snævre curriculumnære tradition, der sigter imod skolificering og individualisering af læring i børnehavealderen og på den anden side en bredere social tilgang til læring.

Vi kan opstille en tænkemåde for læring, der tager udgangspunkt i de to paradigmer, for det første et individorienteret læringsbegreb (kompensationsparadigmet) og for det andet en kontekstuel og sociologisk læringsbegreb (innovationsparadigmet). Ud fra sidstnævnte paradigme, som er det HPA-projektet læner sig op ad, er især begrebet lærende fællesskaber forankret i en social teori om læring centralt.

### Lærende fællesskaber – en social teori om læring ud fra et innovationsparadigme

Den tilgang til læring og kompetenceudvikling, som præsenteres som grundlag for arbejdsplanens videre analyser, henter inspiration fra en tidli-

gere fremsat model om social læring inspireret af Lave & Wenger's (1991), Wenger (1999) teori om praksisfællesskaber (se også Jensen, 2002). Denne findes også udbygget og anvendt i analyser af daginstitutioners pædagogiske arbejde med læreplaner rettet imod udsatte børn i bogen 'Social arv, pædagogik og læring – i daginstitutioner' (Jensen, 2007a). Fire teser om grundlaget for læring og kompetenceudvikling lægges frem som ramme om indkredsning af læring i daginstitutioner. Det er tesoerne om *mening*, *praksis*, *identitet* og *fællesskab*, som vi her anser som væsentlige omdrejningspunkter og helt centrale at inddrage som en samlet model i arbejdet med pædagogiske læreplaner, hvis formål er at give muligheder for alle børns læring. De tre første teser uddybes i det følgende, mens den fjerde tese om fællesskab forankrer de andre tre i en social teori om læring (se også Lave & Wenger, 1991).

*Mening.* Forudsætningen for udvikling af menneskelig kompetence er den særlige drivkraft, der ligger i mening, dvs. det der ligger bag læringsaktiviteter i form af interesse, engagement og tidligere erfaringer, den personlige fortid og drømmen om en fremtid. Barnet er ifølge dette teoretiske grundsyn fra fødslen udstyret med en naturlig nysgerrighed, en trang til at udforske verden og en indstilling og motivation til at dygtiggøre sig og skabe kontrol. Dvs. barnets handlinger kan opfattes som styret af en trang til at blive bedre og dygtigere, herunder at mestre, beherske omgivelserne samt forstå spillens regler og de krav og udfordringer, der knytter sig til situationen. Det er denne dybereliggende motivation, der sætter handlen i gang og derfor på et mere eller mindre bevidst plan udgør individets grunde til at handle, til at lære og til at udfolde sig.

Kravet til pædagogikken er derfor, at den finder frem til det, der giver det enkelte barn mening. Lige fra det lille barns *instinktive ønske* om at ville påvirke omgivelserne og dygtiggøre sig i forhold til de omgivende udfordringer til det større barns ønske om at yde gode præstationer, er den menneskelige mening rettet mod ønsket om at udvikle stadig større kapacitet, dvs. kompetencer til at beherske, mestre og handle gennem aktiviteter i den aktuelle omverden med dens særegne udfordring.

Hvad betyder det for pædagogikken at tænke princippet om mening ind? Det enkelte barn skal støttes i at finde og bygge videre på sine egne mål, og læring skal tage afsæt i barnets interesser og engagement (ikke dets mangler eller fastlagte program mål) og stræben. Denne stræben skal gøres eksplicit, dvs. den skal opdages og italesættes sammen med barnet og i det fællesskab, der er om læring gennem hverdagen. Det enkelte barns

læring er dybt afhængigt af det fællesskab, der opbygges gennem de pædagogiske processer som fokuserer på projekter som udfolder sig igennem praksis.

*Praksis.* Barnets kompetencer udvikles og udfoldes gennem handlinger i praksis. Men hvilke former for praksis er der tale om? Praksis kan i denne sammenhæng være daginstitutionen eller barnets familieliv. Lave & Wenger (1991) peger på, at læring forudsætter legitim deltagelse i de sociale praksisfællesskaber. Hvis vi tænker denne forudsætning ind i barnets liv, kan daginstitutionen være barnets sociale praksisfællesskab, hvor det i begyndelsen træder ind som legitim perifer deltager. Gennem tilegnelse af normer og værdier og udvikling af kompetencer bliver barnet gennem sin tid i daginstitutionen en legitim deltager i den sociale praksis. På mange måder knytter praksiselementet sig til det forrige element – mening. Der er tale om praksis, som man ikke nødvendigvis gør sig bevidst, selv om det bliver en vigtig del af barnets fortælling om sig selv. Man ved selv, om det fungerer for en i praksisfeltet, og man ved især, når det ikke fungerer.

Pædagogikken, der indtænker dette fænomen, der ligger bag læring og kompetenceudvikling, støtter det langvarige arbejde med at lade børn udfolde de handlinger, der optager dem og lader dem øve sig gennem praksisaktiviteter, der giver barnet mening (modsat afbrydelsen, et snævert læringsprogram, eller en retten på barnets fejl). Endvidere kræver dette, at pædagogikken planlægges som kontinuerte læreprocesser, for kun derved inkorporeres de handlinger, som praksislæringen gør mulig. Succes i den pædagogiske situation bestemmes af, hvordan samspillet udfolder sig mellem barnet og omgivelserne. Hvis barnet mødes med bestemte måske negative forventninger, som fx konkretiseres gennem udtalte (eller udtalte) vurderinger og tilbagemeldinger til barnet, omsættes disse i barnets selvopfattelse.

Pædagogisk får dette syn på læring, der inddrager praksisaspektet som noget væsentligt, konsekvenser i retning af at se handlinger ind i den triadiske forståelse af handling, refleksion og de vigtige sociale tilbagemeldinger som bidrag til selvopfattelsen som værende i samspil med hinanden (Mead, 1934). Dette aspekt er særligt centralt i en indkredsning af arbejdet med Pædagogiske Læreplaner rettet imod udsatte børn, idet hele forventningsmønsteret til børnene, til udsathedsproblemet og filosofien slår om i et bestemt læringssyn, som i sidste ende får konsekvenser for det enkelte barn. Barnets opbygning af erfaringer med sig selv som en mulig ligeværdig og legitim partner i praksis og den identitet, der udvikles der-

ved, knytter sig tydeligvis til øvelsen, anerkendelsen og tilbagemeldingen fra omgivelserne på barnets handlinger. Derved kommer pædagogens rolle i centrum.

*Identitet.* Identitet er en væsentlig del af al læring og kompetenceudvikling. Identitet er særligt centralt i spørgsmålet om udsatte børn, da vi har set i andre undersøgelser, at der netop her er en risiko for, at udsatte børn udvikler en slags 'udsathedsideitet' gennem den form for læreprocesser, der utilsigtet 'hæfter af' (se også Palludan, 2006, Jensen, 2007a). Vi taler om en personlig identitet, der omfatter både selvværdet, det refleksive aspekt og det sociale aspekt. Identitetsdannelsen bygges op om en vedvarende besvarelse af spørgsmål som 'hvem er jeg, hvad kan jeg i forhold til andre, hvilken betydning har jeg, på hvilke punkter ligner jeg de andre, og på hvilke punkter adskiller jeg mig fra de andre? Børn identificerer sig også i forhold til andre som et 'jeg' set i relation til familie, jævnaldrende, nærmeste venner, referencegrupper eller idoler. Barnet bidrager med dets personlige egenskaber og kvalifikationer, finder og skaber sin egen rolle og position, men søger samtidig at være lige som de andre i gruppen. Derved omfatter identitet både en personlig biografi, et livsforløb og en social rolle.

De pædagogiske konsekvenser af at tænke identitet med som del af målet med læringsstrategier er at indarbejde den viden, vi har om, at positiv udvikling har tendens til at 'smitte af' og få nye positive konsekvenser i det samlede udviklingsforløb hos barnet. Men også, som vi ser det inden for den kompenserende tilgang, at negativ selvudvikling og en slags 'udsathedsideitet' risikerer at blive konsekvenserne af at blive mødt af andre med negative forventninger. Dvs. såvel 'positive' som 'negative' erfaringer i læringsituationer med andre bæres med og udgør barnets forudsætninger for det videre forløb med læringsmuligheder eller -vanskeligheder, både intellektuelt, socialt og personligt - på godt og ondt.

### **Læring og 'udsathed'**

De pædagogiske konsekvenser af dette syn på læring er nærliggende. Når komponenterne, mening, identitet og praksis skal ses som del af et lærende fællesskab og som et samlet forudsætningsgrundlag for videre læring, bliver det centralt i pædagogikken i daginstitutioner at sætte fokus på fortællinger både som ny mulighed og som et risikopotentiale. Her kommer sproget ind i billedet som et vigtigt redskab til at indgå i de lærende fællesskaber som ligeværdigt medlem, men det er også her, at sproget kan blive et problem, hvis sproget ikke udviklet. Forstår det udsatte barn ikke de

gældende koder, vil det netop være her gennem sproget, at forskelle og udsathed bliver synlige.

Omgivelsernes – pædagogernes og de andre børns – vurderinger bliver i den sammenhæng helt centrale for, om det udsatte barn opnår øgede muligheder eller det modsatte. Hvis barnets sprog af andre opfattes som mangelfuldt, og hvis det i den pædagogiske situation konstateres, at barnet ikke deltager på lige fod med andre i det kommunikative fællesskab, så vil den pædagogiske opgave gå ud på at 'hente ind', dvs. skabe nye rammer for sproglig udfoldelse, så alle børn kan være med og føle sig tilpas i situationen. Hvis barnets mangelfulde sprog opfattes som en 'fejl', der skal rettes, fortabes imidlertid chancen for at styrke barnet på de dybereliggende kompetenceniveauer, som også handler om barnets selvværd. Udfordringen er at lære barnet at beherske sproget og pædagogisk skaber er rigt sprogligt læringsmiljø I de internationale interventionsstudier arbejdes systematisk med sprog, og når disse interventioner har haft succes, skyldes det nok den høje grad af anerkendelse, børnene mødte hos pædagogerne.

Dette læringssyn anvendt i det pædagogiske arbejde med udsatte børn, og lægger op til at sigte imod en sammenkobling af overvejelser over struktur og proces som pædagogisk metode. Endvidere lægges op til at satse på det nære, der ligger i at opbygge tilknytningsrelationer, give anerkendelse, indflydelse og bevægelse på måder, så alle børn, og ikke mindst udsatte børn, involveres i et fællesskab af lærende. Det afgørende i relation til problematikken om udsatte børn er hvordan, hvilke og hvis kompetencer, der anerkendes, og om det gøres muligt for børn allerede fra daginstitutionstiden at skabe sig en position blandt de andre i en række lærende fællesskaber, som det indgår i.

## **LOVEN OM PÆDAGOGISKE LÆREPLANER – I LYSET AF PROBLEMATIKKEN OM UDSATTE BØRN OG DET TEORETISKE GRUNDLAG**

Daginstitutionens udvikling peger i retning af en markant ændring i Danmark. Konkret træder skiftet frem med indførelsen af Loven om læreplaner fra august 2004, der stiller krav til alle landets daginstitutioner om at indføre læreplaner for alle børn i dagtilbud. Lovgrundlaget for læreplaner føjes til Lov om Social service, der i forlængelse af § 8 (formålsparagraffen) indfører følgende præcisering af det pædagogiske indhold i daginstitutionen:

*(§8 a.)" Det enkelte dagtilbud skal udarbejde en pædagogisk læreplan for børn i aldersgruppen 0,5-2 år og aldersgruppen fra 3 år til skolealderen, der giver rum for leg, læring og udvikling....."*

*Stk 2. Den pædagogiske læreplan skal med udgangspunkt i sammensætningen af børnegruppen beskrive dagtilbuddets arbejde med mål for læring og indeholde overordnede pædagogiske beskrivelser af relevante mulige aktiviteter og metoder.....Læringsmålene er fælles overordnede mål for, hvilke kompetencer den pædagogiske læringsproces i dagtilbuddet skal lede frem imod, jf. stk.1. Socialministeren fastsætter nærmere regler for indhold af og overordnede mål for læring i dagtilbuddene.*

Siden loven om læreplaner trådte i kraft (2004), har daginstitutioner landet over arbejdet med at udvikle den pædagogiske praksis. Det antages, at selve den metodiske og pædagogiske udvikling af læreplanerne arbejdes ind i institutionernes allerede eksisterende arbejde med virksomhedsplanerne.

#### **Hvad siger loven om udsatte børn?**

Med skiftet fra pasning til læring har daginstitutionens almenpædagogiske funktion ændret sig til også at omfatte forebyggelse og indsatser rettet mod socialt udsatte børn. I Servicelovens § 8 fremgår det, at daginstitutioner skal;

*"arbejde som en integreret del af både kommunens samlede generelle tilbud til børn og af den forebyggende og støttende indsats overfor børn, herunder børn med nedsat fysisk eller psykisk funktionsevne eller andet behov for støtte".*

Denne formulering skrives endnu tydeligere ind i loven om Social Service (§8 a, aug.2003) med formuleringen af læreplaner. I §3 træder betydningen af at arbejde med udsatte børn tydeligere frem; *"...det skal endvidere fremgå, hvilke overvejelser om læringsmål, metoder og aktiviteter der er i forhold til børn med særlige behov".*

Lovgivningen angiver, at det ikke er hensigten at daginstitutionerne skal opstille individuelle handlingsplaner for det enkelte barns læring. Men der skal angives, hvordan der arbejdes med de udsatte børn. Målgruppen udsatte børn ses ikke som en samlet gruppe, men begrebet henviser til Serviceloven tre kategorier af børn; børns med fysisk psykisk handicaps, børn af anden etnisk baggrund end dansk og børn med problemer som følge af opvækst under social belastet forhold. Selve begrebet socialt udsatte børn er ikke defineret klart i lovgivningen, og som vi så det indled-

ningsvis kan sådanne diffuse problemdefinitioner få konsekvenser for den måde, loven omsættes konkret i pædagogiske handlinger.

Med loven er det et krav, at alle danske dagtilbud skal udarbejde en pædagogisk læreplan, der giver børnene rum for leg, læring og udvikling. Ved at koble de tre begreber giver man rum til at anerkende forskellige forståelser af børns udvikling og dannelse, samtidig med at samfundsmæssige og lovmæssige krav og ønsker til børn og samfundets udvikling søges kombineret med pædagogprofessionens faglige udvikling og interesser. Læringsmålene er fælles overordnede mål for hvilke kompetencer, den pædagogiske læringsproces i dagtilbuddet samlet set skal lede frem imod. Dvs. at der intet er til hinder for, at den pædagogiske strategi som følge af loven følger det innovationsparadigme, der er lagt frem ovenfor med inspiration fra den internationale forskning, og suppleret med nyere oversigter især repræsenteret ved Bennett (2005)

Men hvordan kan loven om Pædagogiske Læreplaner mere specifikt få betydning for udsatte børn set i et læringsperspektiv? Udgangspunktet er følgende seks temaer:

*Barnets alsidige personlige udvikling.* Selvværd, grænsesætning, fantasi, kreativitet, følelser, stillingtagen, motivation og vedholdenhed.

*Sociale kompetencer.* Etablere fællesskaber med andre, føle og udtrykke empati og respekt for andre, indgå i sammenhænge med andre, kende til demokratiske værdier.

*Sprog.* Ordforråd, udtale, kendskab til skriftsprog, rim og remser, eksistensen af tal og bogstaver og hvad de kan bruges til, IT/medier og kommunikation.

*Krop og bevægelse.* Sundhed, ernæring, fysisk aktivitet, beherskelse og praktisere fin- og grovmotoriske bevægelser, kende til dagtilbuddets og lokalområdets fysiske muligheder.

*Naturen og naturfænomener.* Respekt og kendskab til naturen og naturfænomener, miljø, logisk tænkning og kende kategorier som vægt, form og antal.

*Kulturelle udtryksformer og værdier.* Kendskab til forskellige kulturer og udtryksformer og værdier, udnyttelse og brug af sanser via musik, tegning, dramatik, ler, m.v

KILDE: Informationshåndbogen (Kjær & Olesen, 2005).

I bekendtgørelsen hedder det, at *"Det pædagogiske personale skal støtte, lede og udfordre børns læring, som børnene er medskabere af. Læringen sker både gennem spontane oplevelser og leg, samt ved at den voksne skaber eller understøtter situationer, der giver børnene mulighed for fornyelse, fordybelse, forandring og erfaring"*, samt

*"I tilrettelæggelsen af læringsmiljøer skal der tages hensyn til børns forskellige forudsætninger"*. Dermed kobles læring og inklusion, og der er krav om at arbejdet styres efter en plan, som indeholder mål som efterfølgende evalueres. Ansvar placeres således: Ledelsen i dagtilbuddet skal udarbejde en plan, forældre- og kommunalbestyrelserne skal godkende den og planen skal evalueres årligt af forældrebestyrelsen, med henblik på mulig revision (jf Informationshåndbog om Pædagogiske Læreplaner i dagtilbud, *ibid.*, 102 ff).

Det er imidlertid ikke et krav, at man skal bygge sin pædagogiske læreplan op efter de seks temaer på stereotype måder. Man kan vælge sine egne måder og strategier, og det er således op til den enkelte institution at udforme sin egen praksis på en måde, så de seks temaer berøres. Man kan supplere med andre temaer eller lægge vægt på at beskrive sit syn på arbejdet med børns læring, på læringsmiljø eller aktiviteterne i institutionen. Det er således muligt at arbejde med de Pædagogiske Læreplaner på en måde, så barnet og børnegruppen gennem egen aktive virksomhed får mulighed for at erhverve sig det, som blandet andet i HPA-projektet er kaldt ideelle handlekompetencer på de områder, som er i fokus i projektet, dvs. evne til at skaffe sig relevante kundskaber, færdigheder, kontrol over ydre handlebetingelser, identitet og beredskab til at handle aktivt på områder som er relevante.

Det afgørende for virkningerne af arbejdet med loven om Pædagogiske Læreplaner for udsatte børn vil være den måde, loven omsættes konkret, og derved bliver det grundlæggende læringsbegreb, som lægges ind i arbejdet, nødvendigt at klargøre og diskutere ude i institutionerne ud fra spørgsmål som "fremmer vi udsatte børns muligheder på den måde vi arbejder med læreplaner – eller bidrager dette arbejde i sig selv til at være stigmatiserende, dvs. kompensativt?"

### **Indholdet i de Pædagogiske Læreplaner – de seks temaer**

Læring i daginstitutioner skal ifølge lovgivningen tage afsæt i det enkelte barns forudsætninger, hvert barns unikke personlighed og kompetencer. Det handler således om at skabe læringsmiljøer, som medvirker til at udvikle hvert barn, samtidig med at det sociale samspil med andre er i fokus.



Efterfølgende er uddraget eksempler på mål og realisering af sådanne mål med vægt på, hvad der kan ligge i den pædagogiske opgave. Der inddrages inspiration fra Bekendtgørelsen, men også fra en antologi, som er udarbejdet af Ekspertgruppen for loven om Pædagogiske Læreplaner (se også Ministeriet for Familie- og forbrugsanliggender, 2004), og dette anvendes efterfølgende i konkretisering af, hvilken betydning arbejdet med loven om Pædagogiske Læreplaner kan få for HPA-projektets satsninger imod at styrke udsatte børns læring og kompetenceudvikling.

### **Personlig udvikling**

*Eksempel på mål og realisering.*

*Mål:* Børn skal forfølge små og store projekter for at kunne erfare frem-skridt og opleve anerkendelse fra de andre børn og voksne i dagtilbud-det.

*Personalets opgave:* De skal hjælpe børn fra de får ideen til de udvikler og fuldfører et projekt, som de viser og fortæller om til de andre børn og voksne i institutionen.

Det pædagogiske arbejde med 'Personlig udvikling' omhandler ifølge Hvid (2004) det vigtige perspektiv på læring, at det skal ses i relation til sociale fællesskaber med andre, kun sådan udvikler børn sig psykologisk og socialt. Det omfatter såvel samspil og interaktioner med andre børn og voksne som en betydningsfuld del af opvækst og trivsel, men omhandler også det enkelte barns emotionelle udvikling. Her anlægges et udviklingspsykologisk perspektiv på forståelsen af barnets udvikling, mere specifikt et subjektorienteret kontekstuel perspektiv. Dette perspektiv indebærer tre væsentlige præmisser i forhold til at begribe barnets personlige udvikling;

- at barnet (ligesom voksne) har vilje og behov for at udvikle sig, at handle og skabe mening i livet,
- at barnets sociale og kulturelle kontekster (fx daginstitutionen) fungerer som rammer for barnets lærings – og udviklingsmuligheder
- at udvikling ikke er en fast størrelse som foregår isoleret inde i barnet, men derimod må anskues som et samspil mellem barnet og dets omverden.

Barnets udvikling ses med udgangspunkt i den sociokontekstuelle læringsmodel, som knytter sig til paperets begreb om innovationsparadigmet. Det centrale synspunkt er, at både barn og pædagog er aktive deltagere i læringsprocessen. I det konkrete pædagogiske arbejde, der sigter imod dette første læreplantema, tager pædagogikken udgangspunkt i barnets erfaringer og det meningsgivende, hvilket kan genkendes fra det teoretiske grundlags første komponent – som præsenteret ovenfor i artiklen.

### Sociale kompetencer

#### *Eksempel på mål og realisering*

*Mål:* Børn skal føle sig trygge i forhold til de voksne og hele børnegruppen, og derfor må ingen drilles eller føle sig udenfor.

*Personalets opgave:* De skal holde øje med og sørge for, at hele børnegruppen trives, har det godt, og alle accepteres med deres ligheder og forskelligheder. De skal støtte børn i at udvikle gode relationer til hinanden og de voksne og lære dem at modtage og give omsorg over for alle i gruppen. Børns omsorgserfaringer hænger sammen med den måde, som de og pædagogerne håndterer omsorg på.

Social kompetence er i lovforslaget defineret som det *”at kunne etablere fællesskaber med andre, føle og udtrykke empati og respekt for andre, indgå i sammenhænge med andre og kende demokratiske værdier”* (jf. Lovforslag nr. L124, fremsat 17.12.2003, s. 3). Målet i dagtilbuddet er (if. Leg og Læring, Ministeriet for familie-og forbrugsanliggender, 14) *”at børnene anerkendes og respekteres som de personer de er, oplever at de hører til i et fællesskab og får muligheder for at opbygge sociale relationer og fællesskaber. Derigennem opnår børn en tro på sig selv og det sociale muligheder”*. Fra artiklen i Ekspertgruppeserien (Jensen, 2004) er det uddybet, hvad der ligger i det sociale (Ibid.). Det sociale er således defineret – ikke bare et spørgsmål om social adfærd, god opførsel eller knyttet til at undgå konflikter – men opfattes derimod som noget grundlæggende, dvs. som forudsætninger for, at barnet lærer og udvikler sig optimalt. Når et af målene med dagtilbud, er at børn opmuntres til at være aktive deltagere i fællesskaber, kræver det at det enkelte barn møder sociale ’rum’, der får betydning for det – og som reelt gør det muligt for barnet

gennem hverdagen at opnå et tilhørsforhold og deltagelse i et lærende fællesskab.

## Sprog

*Eksempel på mål og realisering*

*Mål:* Børn skal udfordres til sproglig kreativitet samt til at udtrykke sig gennem forskellige genrer.

*Personalets opgave:* De voksne skal tage initiativ til lege og aktiviteter, der udvikler børns lyst til at eksperimentere med sproget.

Barnets sproglige udvikling er central, idet den danner grundlag for at kunne kommunikere med andre. Det er også barnets mulighed for at kunne give udtryk for tanker og følelser, som medvirker til at øge barnets kompetencer til at mestre sin dagligdag". Sidenius (2004) udpeger betydningen af, det konkrete arbejde med barnets sprogudvikling i alderen 0-6 år. Sproget er en del af barnets kultur, og sprog har en afgørende social betydning, idet vi anvender sproget som middel til at kommunikere med vores omgivelser, at indgå sammen med andre og blive hørt og forstået. Barnets sproglige udvikling har både en genetisk og en miljømæssig faktor. Den genetiske faktor for sprogudvikling bevirker bl.a., at sprog udvikles hos barnet, før det er biologisk nødvendigt. Med biologisk nødvendigt menes det forhold, at børn udvikler deres sprog førend de rent faktisk har brug for det til at overleve. Endvidere begynder børn at tale i nogenlunde samme alder, uanset modersmål, hvilket antyder at der er tale om at der findes biologiske og "programmerede" mønstre der har betydning for sprogudviklingen. Den miljømæssige faktor der antages at have betydning for sprogudvikling, træder frem i forhold til at børn der fx vokser op uden at høre sprog, ikke udvikler et verbalsprog. Hertil kommer at barnets sprogudvikling foregår i samspil med barnets omgivende miljø. Når barnets udtrykker sig og bliver mødt med reaktioner, bliver forstået, og får indsigt i andres følelser og meninger foregår sprogudviklingen i en stadig proces. Man kan fortsætte med at tale om institutionelle koder som en del af sprogudvikling, men også som del af sprogbarrierer hos udsatte børn?

### **Krop og bevægelse**

#### *Eksempel på mål og realisering*

*Mål:* Børn skal opleve glæde ved deres krop og ved at være i bevægelse. De skal støttes i at udvikle kroppens funktioner og formåen i fri leg og tilrettelagte fysiske udfordringer.

*Personalets opgave:* De voksne skal skabe miljøer både udenfor og indenfor, der lægger op til store fysiske udfoldelser og mere stille lege.

Fokus på krop og bevægelse omhandler muligheden for at udvikle børns kropslige kompetencer. Skal der arbejdes med dette tema, er det if. Moser og Herskind (2004) vigtigt at perspektivere forståelsen af krop og bevægelse til ikke kun at omhandle motion og motoriske færdigheder, men derimod satse på det, som temaet også drejer sig om, nemlig sanselighed, æstetiske og sociale læreprocesser. Barnet sanser, erfarer og lærer om sig selv og sit liv gennem kroppen.

### **Naturen og naturfænomener**

#### *Eksempel på mål og realisering*

*Mål:* Børn skal erfare naturen med alle sanser og opleve den som et rum for leg og fantasi og som rum for mere vilde aktiviteter.

*Personalets opgave:* De voksne skal sørge for udflugter til skov, mark og strand, så børnene bliver fortrolige med forskellig slags natur. Her kan man sammen med børnene arrangere klatreture, løb eller rollespil i skoven.

Naturen og naturfænomener omfatter if. Nørregaard Christensen & Witzel Clausen (2004) betydningen af, at børn inddrages i naturen og oplever naturens mangfoldighed, de skiftende årstider, dyr, planter, træer osv. Temaet natur og naturfænomener kan beskrives (ibid) med udgangspunkt i tre områder fra læreplansvejledningen;

- Natur som rum for sanseoplevelser og fysisk udfoldelse. Under dette område belyses hvorledes naturen har betydning for børns udvikling og udfoldelse. At alle naturens former og variationer giver rum for udfoldelse af barnets fysisk og saner.
- Natur som kundskabsområde; Omhandler muligheden for at børn får viden om og indsigt i naturens dyr, planer og materialer.
- Natur og miljø; I barndommen lægges grundlaget for holdninger og værdier omkring vores miljø, som skabes gennem barnets erfaringer og oplevelser med naturen

### Kulturelle udtryksformer

*Eksempel på mål og realisering*

*Mål:* At give børn indblik i og erfaring med forskellige kunstneriske udtryk og genrer.

*De voksnes rolle:* Pædagogen eller dagplejeren skal introducere børnene til forskellige kunstneriske udtryk – maleri, skulptur, collage, fotos og computergrafik. Og ellers støtte børn undervejs i den kunstneriske læreproces.

Kulturbegrebet defineres af Juncker (2004) som en måde at forstå sig selv og verden på, som det udfolder sig i følgende syn:

- at børn er både subjekter og objekter for egen kulturel dannelse
- at i forhold til 0-6 årige børns kulturelle udtryksformer er "læring" forbundet med æstetisk formgivende processer, der sætter følelser, spænding, gru, gys, sjov, ballade, angst og smerte, i centrum. Man kan sagtens bruge tal, bogstaver, alfabet, ligninger som rekvisitter, hvis man kan finde et mønster der gør dem brugbare. Men ingen lærer at læse, stave eller regne af den grund. Rekvisitterne er kun midler for det egentlige: den legende proces, der opleves som sjov, spændende, udfordrende. Indfinder den sig ikke har hverken tal, bogstaver, ord eller ligninger nogen værdi.
- at processernes kvalitet afgøres af de deltagende – ikke af den, der står uden for med skumle hensigter.
- at voksne kan bidrage, når de deltager

Samlet set er læringsbegrebet, som det lægges frem i Loven om Pædagogik-

ske læreplaner, et bredt læringsbegreb, som godt kan tænkes sammen med det læringsbegreb som er grundlaget for dette paper.

Af loven og det bagvedliggende materiale fremgår det, at daginstitutionerne skal tilrettelægge "læringsmiljøer", der tager hensyn til "børns forskellige forudsætninger". Ligeledes blev der i forbindelse med loven om læreplaner nedsat en ekspertgruppe under Socialministeriet (2004), der analyserede og diskuterede de forskellige temaer i læreplanen, herunder de teoretiske begreber, der ligger bag de 6 temaer. Ekspertgruppens faglige indspil til arbejdet med læreplaner lægger op til at arbejde ud fra et lærings- og barnesyn, som skitseres her:

- børn anerkendes som unikke personer med hver deres særlige forudsætninger
- børn tillægges en aktiv rolle i deres egen udvikling og læring
- børns udvikling forstås som en helhed
- børns personlige og sociale udvikling vægtes højt
- mange forskellige aktiviteter på samme tid – og sted
- et tæt samarbejde med forældrene
- børn med særlige behov får stor opmærksomhed fra de voksne

( se også Poulsgaard, 2004, p.4). Disse bemærkninger om loven om Pædagogiske Læreplaner peger således frem mod en pædagogik i daginstitutionerne, der bygger på en særlig forståelse af barnet som et selvstændigt og unikt individ, og vi kan i dette genfinde flere træk fra det innovative paradigme, som er lagt frem tidligere i dette arbejdspapir. Den pædagogiske praksis foreslås tilrettelagt overordnet, så der lægges vægt på et samspil mellem på den ene side at tilgodese det enkelte barns udvikling og på den anden side at tilgodese hele børnegruppen. Men det er ikke tydeliggjort, hvordan dette tænkes at finde sted, og hvilken rolle det lærende fællesskab har – set i relation til det lærende barn. På samme måde er hele udsathedsspørgsmålet, som læreplanslovgivningen var tænkt som indsats over for, ikke tydeliggjort. Det er altså overladt til kommuner og de professionelle selv at klargøre begreber og problemsyn som grundlag for arbejdet med at få lagt en samlet strategi for det pædagogiske arbejde rettet imod udsatte børn.

### **Arbejdet med Pædagogiske Læreplaner med udgangspunkt i HPA-projektet og det innovative teorigrundlag**

Vi har set, at en innovationstilgang som bygger på et kontekstuel læringsbegreb, har fokus på udsatte børns ressourcer, ser læring og inklu-

sion koblet i princippet om lærende fællesskaber og bygger på en pædagogik, der tager afsæt i menings-, identitets- og praksisaspektet. Omvendt må en kompenstationstilgang anses for at modarbejde HPA-projektets 2 spor, henholdsvis at fremme børns kompetenceudvikling og at identificere og minimere eksklusion, idet der lægges vægt på et individorienteret læringsbegreb, og udsatte børn ses som børn præget af 'fejl og mangler'. Der lægges endvidere op til at lægge individuelle handleplaner, som i sig selv risikerer at øge udsathedens pga. formulerede mål, som det udsatte barn ikke kan 'leve op til'.

Hvordan kan princippet om innovation tænkes med i de seks temaer, som skitseret ovenfor?

*For det første læreplanstema 1:* Barnets alsidige personlige udvikling (Selvværd, grænsesætning, fantasi, kreativitet, følelser, stillingtagen, motivation og vedholdenhed). HPA projektet støtter naturligvis fokus på den overordnede personlige udvikling, men det kræver en mere præcis analyse ud fra det teoretiske grundlag og definitioner af udsatte børns problemstillinger at rette den pædagogiske indsats mod de læringskomponenter hos barnet (individuel) og fællesskabet (institutionelt), som man vil styrke. Til eksempel er en støtte af børns forbedrede selvværd afgørende, men det er, som vi har set, alt andet end en isoleret størrelse. Selvværd, selvpfattelse og selvbillede er tæt knyttet til både det at kunne noget og at blive positivt anerkendt af andre børn og voksne. Man kan sige, at trykket ligger på 'handle' i 'handlekompetence'. Denne handlen drejer sig om at øve færdigheder og kompetencer. Anerkendelse er en vigtig del af en inkluderende praksis blandt både voksne og børn. Denne praksis er vigtig at evaluere og analysere. Fx er der måder at sætte grænser på (fx vold), som ikke er anerkendt i et socialt fællesskab, og andre som er. Det betyder, at personalet også må undersøge mulige skjulte værdier og koder i voksen- og børnegrupperne.

Det skal understreges, at de enkelte læreplanstemaer slynger sig ind i hinanden som naturlige aspekter af et samlet 'bredt' læringsbegreb.

*For det andet læreplanstema 2:* Sociale kompetencer (Etablere fællesskaber med andre, føle og udtrykke empati og respekt for andre, indgå i sammenhænge med andre, kende til demokratiske værdier). De sociale kompetencer er et centralt indsatsområde i HPA-projektet, både når det gælder om at fremme de to fokusområder: sociale kompetencer og læringskompetencer (spor 1), og når det drejer sig om at forbedre inklusion og modvir-

ke eksklusion (spor 2). Sociale kompetencer kan således ses som både eksplicite og implicite udtryk og værdier. Et eksempel på idé til en grundlæggende værdidebat kunne fx være, om det implicit eller eksplicit kræves af personalet, at man skal kunne lide børnene, og om man skal kunne lide dem lige meget? Hvad betyder det for professionsudvikling og arbejdsmiljø, at der er større eller mindre krav om inderliggørelse og koblinger mellem person og profession? Det pædagogiske arbejde med temaet 'Sociale kompetencer' drejer sig om at tilrettelægge en pædagogisk praksis, der sigter imod såvel begrebet social kompetence som de tilstødende begreber social kapital (dvs. tilhørsforhold, forekomst af netværk, tryghed, tillid), in/eksklusion i det pædagogiske miljø (formidlet gennem værdier, børnesyn, forventninger, synlig/usynlig pædagogik, koder). Men social kompetence fremmes også gennem det fælles sprog, som er skabt gennem sociale relationer (udfoldet via kommunikation, anerkendelse, responsivitet og konkrete handlinger) mellem barn og voksne og mellem barn og andre børn.

Den pædagogiske udfordring i relation til arbejdet med udsatte børn består i en stærk fokusering på det sociale som en 'kapital', som en række 'koder' i strukturen og i mere konkret forstand som 'udfoldede' sociale relationer igennem de mange processer, som strukturen til sidst bygges op af. Det vigtige i arbejdet med 'det sociale' er dels at arbejde med det og analysere det – og dels at bruge analysen ud fra teorien om det sociale, at arbejde med såvel strukturen som processerne som et samlet redskab for videre planlægning og evaluering af, hvordan de pædagogiske sociale rum, der udspiller sig gennem hverdagen, fungerer for alle børn og således også for udsatte børn.

*For det tredje læreplanstema 3: Sprog (Ordforråd, udtale, kendskab til skriftsprog, rim og remser, eksistensen af tal og bogstaver og hvad de kan bruges til, IT/medier og kommunikation). HPA's fokus er, at alt afhængigt af dagtilbuddets sammensætning og profil kan arbejdet med sproglighed have mange behov og udtryk, men alle vil være i tråd med HPA-projektet målsætning om at ruste alle børn og specifikt udsatte børn, så de derved får øgede livschancer både individuelt og i et fællesskab. Vi ved fra forskningen, at for at blive fuldgældigt medlem af gruppen, at skaffe sig position i det sociale fællesskab, er sprog en afgørende faktor. Er der således tale om, at fokus på sproglig udvikling skal styrke læseparathed og motivation til (skolastisk) læring, eller er der tale om at forbedre mulighederne for inklusion og (etnisk) integration, eller er der tale om en integreret læringsforståelse?*



Begrebet sproglig kompetence kan defineres som gjort hos Sidenius (2004) som både en udvikling af barnets færdigheder på det sproglige område, fx læring af ord, begreber og udtale. Men også en udvikling af barnets personlighed og barnets sociale kompetencer til at være til stede i verden og indgå i samspil med andre voksne og børn. Sproget er således at opfatte som det redskab, der gør det muligt at forstå og afkode den pædagogiske hverdags sprog. Dialektikken mellem sproget i institutioner og det sprog, som barnet møder institutionerne med, kommer fremover stærkt i fokus, når udsatte børns chancer skal fremmes.

Arbejdet med sproget kommer i fokus fx ved at lade samtalen, dialogen og tællingen blive en 'naturlig' del af den pædagogiske hverdag. Dvs. at arbejdet med sproget er ikke blot er noget, der tages op i morgensamlingen eller ved træning af særligt sproglige 'mangler' hos bestemte børn. Fortællingen og højtlesningen kan åbne nye verdener for børn og ikke mindst den fælles fortælling er et af nøgleordene, når sprogets muligheder skal udforskes, udvikles og anvendes.

*For det fjerde læreplanstema 4: Krop og bevægelse.* Når dagtilbuddene inddrager kropslige perspektiver i arbejdet med at forbedre handlekompeterne, er det er vigtigt, at dette ikke begrænses til det kropslige set i snæver fysisk forstand. Det må således ikke blot handle om bar øvelse af den grovmotoriske bevægelse, fysisk aktivitet eller en indsats mod fedme. Derimod ses kroppen som nært knyttet til HPA-projektets læringsperspektiv og den 'habitus', som man ud fra et Bordieu'sk perspektiv kan se som et vigtigt bidrag til at skabe sig en social position blandt de andre og opnå inklusion. Som for flere af de seks temaer er kropslige kompetencer fuldstændig tæt knyttet til de andre temaer på kryds og tværs. Hvor der således utvivlsomt kan opnås gode resultater for børns energi, fokus og motivation gennem en styrket bevægelsesindsats, kan den kropslige dimension med lige stor gyldighed handle om at styrke kulturelle udtryksformer som i dans; at støtte de kropslige udtryk i sproglig kommunikation og historiefortælling; at styrke sociale kompetencer gennem fælles leg og ikke-voldelig kommunikation; at støtte barnets hele personlige udvikling gennem fx at udvikle aktiviteter som værdisætter de kropslige færdigheder som ikke normalt tillægges værdi; og at bevæge sig i naturen på måder, der åbner for en anden erfaring og sanselighed end den det nære og ofte meget voksenregulerede pædagogiske miljø tilbyder.

Når krop og bevægelse opfattes som et så bredt funktionsgrundlag i børns liv, som det er skitseret her, kan kroppen netop ikke adskilles fra

læring, udvikling og kompetence. Kropsligheden indgår i alle de centrale elementer af barnets udvikling. Moser og Herskind (ibid.) udbygger deres teser ved at påpege at kropslighed inddrager en række betydningsfulde funktioner og områder ved barnets liv og udvikling:

- krop og bevægelse er et redskab som barnet bruger til at erobre verden
- krop og bevægelse som sanselig tilgang til verden
- krop og bevægelse som grundlag for social iscenesættelse og for kommunikation og samarbejde
- krop og bevægelse som identitetsskabende – og forankrende funktion.

Og som sådan vil det være centralt at se på de pædagogiske muligheder for at arbejde med udsatte børns kompetenceudvikling, læring og sociale inklusion – ud fra de tre teoretiske komponenter, meningskomponenten, identitetskomponenten og praksiskomponenten og de tre set inden for rammerne af fællesskab af lærende. Vi ser, hvorledes krop og bevægelse er med i alle barnets handlinger og adfærd, og at krop og bevægelse forudsætter barnets læring i livet. Det betyder, at kroppen også er et centralt aspekt af udsatte børns muligheder eller fravær af muligheder mht. at skabe sig en social ligeværdig position blandt jævnaldrende

*For det femte læreplanstema 5: Naturen og naturfænomener (Respekt og kendskab til naturen og naturfænomener, miljø, logisk tænkning og kende kategorier som vægt, form og antal). Naturen er som sådan et centralt fokusområde at arbejde videre med i HPA-projektet, idet dette, ligesom den foregående tekst om kropslighed viser, tilbyder at arbejde pædagogisk med naturen i nogle andre og mere ligestillende samværsformer, værdier og erkendelser end det indendørs rum. Aktivitet i naturen giver således en oplagt mulighed for at undersøge sin egen praksis fra spørgsmål som: forsøger vi at overføre regler og værdier fra de lukkede rum til skoven, eller får alle børn og voksne her en mulighed for at skifte position og ændre erkendelse? Men også naturen som et rum for en omverdensforståelse og som bidrag til, at udsatte børn lærer kulturens redskaber og 'spillet' at kende.*

Her er således en enestående mulighed for, at pædagoger kan give alle børn 'lige' muligheder, idet naturen på mange måder er et bredere udforskningsrum. Her er 'koderne' måske netop ikke så givne på forhånd, som de kan være det i fx rundkredsen hjemme i institutionen, hvor det der anerkendes er, at man kan snakke med om den sidste ferie (på La Santa Sport) eller weekendens oplevelser. Emner og sprogbrug som i sig selv risi-

kerer at 'dømme nogle børn inde' og andre 'børn ude' af det sociale fællesskab. I naturen kan der skabes nye fællesfortællinger, og et rigt læringsmiljø kan åbne sig for børnene.

*For det sjette læreplanstema 6: Kulturelle udtryksformer og værdier. (Kendskab til forskellige kulturer og udtryksformer og værdier, udnyttelse og brug af sanser via musik, tegning, dramatik, ler, mv.). Igen er det kulturelle ikke et fokus i sig selv, men et emnefelt og et emotionelt orienteret sanser- og erfaringsrum, som tilbyder både ny viden og mulighed for at prøve det ukendte af. For både kropslig kunnen og kulturelle udtryksformer er det en mulig fare, såfremt man som voksen føler sig ikke-kompetent. Det drejer sig både om, at voksnes værdisætning af ekspressive og sanselige udtryk kan lide under ens egen forforståelse, og at man kan overføre sine egne eventuelle hæmninger til børnene. Disse områder er derfor særligt interessante at eksperimentere med. Man har mulighed for at øve sine egne reelle handlekompetencer på områderne og at anerkende og vise, at vi er forskellige, uden at det medfører en negativ vurdering af børnenes indsatser på området.*

Kultur for børn i daginstitutionslivet handler ifølge Juncker (2004) om at få mulighed for at møde flere forskellige kulturelle udtryksformer, således at alle børn – også udsatte børn – får nye muligheder for at udvikle et bredere og nuanceret syn på verden.

I bogen 'Social arv, pædagogik og læring – i daginstitutioner' (Jensen, 2007 a, kap. 6) er der lagt en case frem, som netop viser muligheder i arbejdet med kultur og kulturelle kompetencer med udsatte børn.

Mulighederne er tydelige, det lykkes at nå børnene, fange deres interesse og engagement, men også her er der faldgruber at være opmærksom på, når pædagogikkens eksklusionsrisici skal søges elimineret. Det er især forældrene, der i den sammenhæng uintenderet risikerer at udgøre et ekskluderende element, idet de mere privilegerede forældre møder op til 'ferniseringer' efter et forløb, hvor børn har arbejdet med og skabt deres egne kunstværker med et sprog, der tydeligt signalerer en bestemt smag, viden om kunst og sprogkoder, som adskiller sig afgørende fra andre, mens mindre privilegerede forældregrupper hægtes af i situationen. Så selv om eksklusionsmekanismer ikke har vist sig i den nære pædagogiske dagligdag med børnene, er der noget der tyder på, at en række medierende faktorer såsom forældres indbydes positioneringer kan spille ind.

At få øje på 'spillet' er et skridt på vejen til arbejdet med in- og eksklusion, og at handle i forhold til det vil være det næste skridt.

## NYE UDFORDRINGER TIL DE PROFESSIONELLE – OG DET PROFESSIONELLE ARBEJDE

Med indførelse af loven om Pædagogiske Læreplaner er dagtilbuddenes kerneydelse således som skitseret ovenfor ændret fra især at dreje som om relationelle opgaver med det mål at fremme børns udvikling og trivsel, til at dreje sig om pædagogiske og sociale opgaver med henblik på at styrke børns læring og kompetenceudvikling. Selv om vi ikke ofte taler om begrebet undervisning i forhold til dagtilbuddenes rolle, så er det nærliggende at se den nye pædagogiske opgave i spændingsfeltet mellem undervisning forstået som støtte til børns kompetenceudvikling, opdragelse og relationsarbejde, og som sådan er pædagogers opgave ny set i forhold til den tidligere. Med det følger også andre måder at forholde sig systematisk til at opstille mål og kunne vurdere om målene nås, dvs. vurdere graden af succes.

### Nye krav – nye kerneopgaver

De krav, der således stilles til kommuner, institutioner og til den enkelte pædagog, er at vise, hvordan der følges op på loven om pædagogiske læreplaner, så det overordnede formål nås: At fremme børns kompetencer og i særdeleshed udsatte børns kompetencer. Der lægges op til, at institutionerne bygger videre på virksomhedsplanen, at man tager hensyn til lokale forhold, og at der sker en dokumentation og opfølgning på de temaer og mål, der var opstillet, så de også bliver indfriet. Det handler ikke om, hvordan det enkelte barns læring inden for de seks temaer kan vurderes, men om hvordan det pædagogiske arbejde understøtter de mål, man sætter sig for at opfylde læreplanens overordnede mål.

Kravet er endvidere, at man ude i institutionen dokumenterer 1) Om man har nået de mål, man har sat sig, 2) Hvilke erfaringer man har gjort undervejs og 3) Hvad der er lykkedes, og hvad der ikke er lykkedes. Dette krav lægger op til, at institutionen opøver kompetencer til at opstille systematiske mål. I forlængelse heraf skal man udvikle metoder til at reflektere over de tre spørgsmål og lægge videre planer ud fra disse vurderinger. Dvs. at man udvikler en organisatorisk og faglig evne til løbende evaluering. At lægge planer for selvudvikling knytter sig til dette arbejde med de pædagogiske læreplaner, og derved opfylder man loven. Det er de samme aspekter, der lægges der til i HPA-projektets lokale udviklingsdel, og derved falder arbejdet med Pædagogiske Læreplaner sammen med den konkrete udvikling og implementering af HPA-projektets ideer. Samtidig

er arbejdet med de Pædagogiske Læreplaner yderst relevant set i et hand-  
lekompetenceperspektiv, og der lægges op til et læringssyn, som falder  
helt i tråd med HPA-projektets tilgang. Dette sammenfald i perspektiver  
vender vi tilbage og konkretiserer afslutningsvis i artiklen.

### Hvad siger evalueringen?

Den første del af evalueringsrapporten fra Ministeriet for Familie- og for-  
brugeranliggender (2006) peger på en række væsentlige punkter, som har  
direkte relevans for HPA-projektets udvikling og implementering af kom-  
petencefremmende processer for udsatte børn i daginstitutioner. Evaluate-  
ringsrapporten giver viden om, hvor dagtilbuddene er i læreplansproces-  
sen, samt hvilke vanskeligheder og udfordringer der er knyttet til arbejdet  
med læreplaner. Rapporten belyser at omkring tre fjerdedele af alle dagtil-  
bud har udarbejdet en pædagogisk læreplan, mens den sidste fjerdel fort-  
sat arbejder med udviklingen af læreplaner.

To konklusioner på baggrund af den foreløbige evaluering træder sær-  
ligt frem:

- at arbejdet med udvikling af læreplaner medvirker til at styrke faglig-  
heden hos pædagogerne
- at der kun i meget få tilfælde direkte er beskrevet særlige indsatsområ-  
der over for de udsatte børn i henhold til læreplansudviklingen. Her  
argumenteres især for in- og eksklusions mekanismer i forhold til at  
lave særlige indsatser over for udsatte børn.

Til den første konklusion viser rapporten, at lederne i daginstitutionerne  
har inddraget det pædagogiske personale i arbejdet om læreplaner. Konk-  
ret betyder dette, at det ikke er lederen, der har siddet alene med udform-  
ningen af læreplaner, men at personalet har været inddraget i den pæda-  
gogiske udviklingsproces. Det indledende arbejde med læreplaner har for  
nuværende koncentreret sig om at beskrive den eksisterende praksis, en  
undersøgelse af hvordan læringsbegrebet kan forstås samt udvælgelse af  
fokusområder som institutionerne ville satse på. Rapporten peger på, at  
det er lykkedes at skabe ejerskab blandt det pædagogiske personale i  
udviklingen og arbejdet med læreplaner. Det konkluderes, at arbejdet  
med de Pædagogiske Læreplaner har medvirket til en øget faglig bevidst-  
hed, der primært træder frem i forhold til at have skabt et fælles sprog i  
arbejdet, samt en oplevelse af at det har højnet den pædagogiske kvalitet.

Inddragelsen af det pædagogiske personale omfatter såvel de faglige  
diskussioner, som en undersøgelse af hvordan den daglige praksis ser ud i

den enkelte daginstitution. Ligeledes omfatter det en diskussion af hvilket barnesyn der dominerer i institutionen, samt en undersøgelse af, hvilke fokusområder der skulle prioriteres i arbejdet med læreplanerne. I det konkrete arbejde med udviklingen af læreplanerne har det pædagogiske personale deltaget fx i temadage eller seminarier, og der har i en række daginstitutioner været nedsat arbejdsgrupper som påbegyndte arbejdet med læreplaner.

I forhold til den anden konklusion viser det sig, at særligt daginstitutioner med en stor andel af børn med anden etnisk baggrund end dansk ikke er nået så langt i udviklingen og udarbejdelsen af pædagogiske læreplaner. Rapporten peger i den sammenhæng på mulige årsagsforklaringer, som fx at arbejdet med denne gruppe af børn tager så meget tid i dagligdagen, at det er vanskeligt at finde tid til selve læreplansudviklingen, eller om selve læreplanstænkningen ikke vurderes relevant i institutioner med mange etniske børn. Ligeledes viser rapporten, at blandt de institutioner der har en stor andel af børn med særlige behov, er to af temaerne fra læreplanerne næsten ikke inddraget. Det drejer sig om temaet "barnets personlige udvikling" og temaet "kulturelle udtryksformer og værdier". Rapportens resultater belyser endvidere, at læreplaner kun i nogen grad har haft betydning i forhold til at øge opmærksomheden på børn med særlige behov. Og kun halvdelen af lederne vurderer, at de Pædagogiske Læreplaner er til særlig gavn over for indsatser rettet mod denne gruppe af børn. Denne konklusion kan umiddelbart virke forvirrende, idet en central del af formålet med indførelse af læreplaner netop omhandlede en pædagogisk indsats over for børn med særlige behov. I beskrivelsen af opstillede mål for daginstitutionernes arbejde med de forskellige målgrupper peger rapporten på, at markant færre institutioner har opstillet mål for den pædagogiske indsats overfor børn med særlige behov, set i relation til mål opstillet i forhold til børn i forskellige aldersgrupper. Dog peger resultaterne på, at de daginstitutioner der har mange børn med særlige behov har opstillet mål for indsatser rettet mod denne gruppe:

*"Således har en tredjedel af daginstitutionerne uden børn med særlige behov opstillet mål for institutionens arbejde med denne målgruppe. Det tilsvarende tal for institutioner, hvor mere end 10 % af børnene har særlige behov, er 60 %" (Ministeriet for Familie og Forbrugsanliggender, 2006, p.73).*

Der viser sig samtidig nogle væsentlige forskelle i forståelsen af udsatte børn set i relation til resten af børnegruppen. Forskellene træder særligt

frem i sprogbrugen i forhold til børn med særlige behov. Her blev læringsbegrebet ikke i samme grad anvendt, men derimod behovet for at støtte barnet med særlige behov. Dette indikerer en pædagogisk forståelse af at børn med særlige behov, ikke i samme omfang som andre børn, har brug for at udvikle deres læring. En forståelse som i sig selv rummer en række væsentlige implikationer i arbejdet med denne gruppe af børn. Tidligere forskning (Jensen, 2005) peger netop på mulighederne for, at daginstitutionen gennem en bevidst og målrettet indsats kan medvirke til at bryde med følgerne af en opvækst præget af negativ social arv.

Rapporten viser, at det ikke er alle daginstitutioner, der har haft et særligt fokus på denne gruppe af børn i relation til arbejdet med læreplaner:

*”Derfor er det næppe overraskende, at størstedelen af dagtilbuddene kun i nogen grad oplever, at processen omkring udarbejdelsen af de pædagogiske har haft betydning i forhold til at øge dagtilbuddenes opmærksomhed på børn med særlige behov” (ibid., 2006, 95).*

Evalueringsrapporten antyder, at pædagoger er i gang med at udvikle praksis, men at der er langt igen med hensyn til at omsætte den generelle læringsmæssige opgave for udsatte børn. En forståelsesmæssig kobling mellem det at inddrage børn med særlige behov i forhold til arbejdet med læreplaner og så det at indføre et læringsbegreb i daginstitutioner i det hele taget er ikke umiddelbart nærliggende. Det er et problem, som også blev identificeret af Jensen (2005) i en afdækning af pædagogernes egne opfattelser og vurderinger af deres arbejdsvilkår og situation set i forhold til at omsætte ny viden om udsatte børn og pædagogiske og fornyede handlinger (se også Jensen, 2007).

## OPSAMLING OG AFSLUTNING

I dette arbejdsrapport er skitseret, hvordan arbejdet med Pædagogiske Læreplaner vil kunne påvirke det daglige pædagogiske arbejde med udsatte børn. Der er inddraget international interventionsforskning samt et teoretisk grundlag for at tydeliggøre, at problemforståelse og hele synet på indsatser i et læringsperspektiv hænger sammen med den bagvedliggende filosofi, som den daglige pædagogiske praksis er opbygget af. I arbejdsrapporten er der argumenteret videre ud fra den tidligere fremsatte antagelse om, at det vil give mere succes at arbejde ud fra et innovativt perspektiv på læring frem for et kompensationsperspektiv. Sidstnævnte risikerer at

blive det toneangivende i arbejdet med udsatte børn, som vi har set i den danske undersøgelse 'Kan daginstitutioner gøre en forskel?' (Jensen, 2005), og som det også antydes i evalueringen af arbejdet med Pædagogiske læreplaner. Det har vist sig i evalueringens første faser, at det ikke er umiddelbart sandsynligt, at arbejdet med Pædagogiske Læreplaner når de udsatte børn, og det ser især ud til, at en række barrierer har medført, at loven om Pædagogiske Læreplaner endnu ikke er implementeret efter hensigten med hensyn til dette formål, at bidrage til udsatte børns lærings og kompetence- udvikling netop gennem et mere systematisk arbejde med læring og læreplaner.

Formålet med arbejdsrapporten var overordnet at belyse, hvordan loven om Pædagogiske Læreplaner kan ses som et bidrag til at søge 'nye muligheder' i det pædagogiske arbejde med udsatte børn. Her er taget nogle skridt imod at bringe vores viden videre, og der er givet bidrag i form af såvel et teoretisk som empirisk grundlag, som kan anvendes i det videre arbejde med at diskutere, analysere og kvalificere det fremtidige arbejde med pædagogiske læreplaner. Arbejdet med Pædagogiske Læreplaner skal, hvis det skal gøre en positiv forskel for udsatte børn, tage højde for såvel definitioner af udsatte børn og hele udsathedsfænomenet som det læringssyn, der er præsenteret som udgangspunkt for et innovativt paradigme. Selve læringssynet, dvs. den måde man definerer udsatte børn, indsats og læring, er med til at sætte rammerne for udsatte børns muligheder eller for en fastholdelse af deres vanskeligheder.

En pædagogisk læreplan må set i dette perspektiv både rumme visioner og konkrete mål for pædagogikken, så der konkret tages hensyn til, hvor barnet er i sine læreprocesser med hensyn til interesse, engagement (mening), hvordan læringsprocesser skaber optimale samspil mellem barnets erfaringer (identitet) og de omgivende muligheder (fællesskab).

Skal udviklingen vendes – væk fra det individorienterede kompensationsparadigme hen imod et innovationsparadigme med afsæt i en konkretisering af arbejdet videre med afsæt i Loven om pædagogiske læreplaner – er det nødvendigt at gå videre med anbefalinger til videregående forandringer og handlinger på såvel i) politisk niveau, ii) institutionsniveau og iii) på professionelt niveau.

Tidligere forskning lægger op til at gå videre gennem HPA-projektets interventionside med henblik på at udvikle nye strategier i arbejdet med udsatte børn i daginstitutioner, og at det er gennem målrettede systematiske læringsstrategier, at mulighederne skal findes. Det er ikke gjort med at få præsenteret 'ny' viden udefra om udsatte børn eller blot at få



læringsprogrammer og ny lovgivning på området eller få fastlagte evidensbaserede metoder på området præsenteret. Erfaringer fra implementeringsforskningen, som præsenteret i artiklen (Jensen & Rasbech, 2007), viser netop *”at der ikke findes nemme og hurtige løsninger når udefrakommende ideer og metoder skal implementeres eller når politiske målsætninger skal omsættes i praksis”*. Vi har endvidere fra undersøgelsen *”Kan daginstitutioner gøre en forskel?”* set, hvordan det kan være en barriere, at der er så mange udefrakommende krav og udfordringer, der konstant sætter daginstitutionerne over for at skulle finde ’nye’ løsninger. Omvendt anviser forskning i arbejdslivets læreprocesser muligheder for at honorere disse konstante krav gennem institutionel læring (Elkjær, 2005).

Der skal tid til at omsætte nye krav og udfordringer i praksis, men der skal også og først og fremmest en opfattelse af ejerskab til udfordringen og opgaveløsningerne samt vilje og evner til at tage den nye udfordring på sig. Hvis disse faktorer ikke tilvejebringes, vil de mangfoldige krav opleves som et dagligt pres, der lægges ind over institutionerne sammen med de øvrige aspekter af kompleksitet der præger en institutionel hverdag, og et sådant voldsomt oplevet pres kan i sig selv hindre udvikling. Omvendt har vi også i arbejdsrapporten identificeret en række forhold, der kan virke fremmende for udvikling i daginstitutioner i relation til fornyet pædagogisk kvalitet i arbejdet med udsatte børn. Det drejer sig om at gennemføre målrettede systematiske interventioner og at inddrage læringsstrategier, der omfatter samspillet mellem barn og omgivelser, forældre, pædagoger og andre voksne. Og det drejer sig frem for alt om at komme fra begrebsdefinitioner og -udvikling til en praksisrelateret forståelse.

Opsamlende giver arbejdsrapportens konklusioner anledning til at se på institutionel læring som et omdrejningspunkt for fremtidige muligheder for at fremme udsatte børns livschancer gennem læring i daginstitutioner. Hvordan HPA-projektets interventionsvision om læring og innovation omsættes konkret i praksis med Pædagogiske Læreplaner som et af de centrale omdrejningspunkter og forankres lokalt, vil vise sig i fremtiden, men antagelsen er, at skal loven om læreplaner implementeres og fremover få succes, må det ske gennem institutionel læring, som indebærer intern åbenhed over for udvikling og forandring og ekstern opbakning og støtte.

## LITTERATUR

- Ainsworth et al. (1978). *Patterns of attachment – A psychological study of the Strange Situation*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale, New Jersey, Distributed by The Halsted Press Division of John Wiley & Son.
- Bennett, J (2005). Curriculum Issues in National Policy-making. OECD. I: *European Early Childhood Education Research Journal*. Vol 13. No 2 2005, 5-23.
- Bowlby, J. (1998). *En sikker base – tilknytningsteoriens kliniske anvendelse*. København: Det lille Forlag.
- Campbell, F.A. & Ramey, C.T. (1991). The Carolina Abecedarian Project. *Paper presented in M. Burchinal (Chair) Early Experience and Children's Competencies: New Findings from four Longitudinal Studies. Symposium presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Seattle, Washington, April, 1991.*
- Campbell, F.A. & Ramey, C.T. (1993). Mid-adolescent outcomes for highrisk students: An examination of the continuing effects of early intervention. *Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for research in Child Development (60th, New Orleans, LA, march 25- 28, 1993).*
- Deutch, M. et al. (1971). An evaluation of the effectiveness of an enriched curriculum in overcoming the consequences of environmental deprivation *Project No. 5-0342, New York University, Institute for Developmental Studies, School of Education, New York.*
- Ebsen, F. (2007a/2008a). Børn og unge med behov for særlig støtte? Fra 1990-2005. *HPA-serie No1. Arbejdspapir 5a*. 2007a: [www.dpu.dk/hpa](http://www.dpu.dk/hpa), 2008a: DPU Forlag.
- Ebsen, F. (2007b/2008). Børn og unge med særlige behov – i forskning i Danmark. *HPA-serie No1. Arbejdspapir 5b*. 2007b: [www.dpu.dk/hpa](http://www.dpu.dk/hpa), 2008: DPU Forlag.
- Elkjær, B. (2005). *Når læring går på arbejde. Et pragmatisk blik på læring i samfundslivet*. København: Forlaget Samfundslitteratur.
- Ellegaard, T. (2004). *Et godt børnehavebarn? Daginstitutioners kompetencekrav og hvordan børn med forskellig social baggrund håndterer dem*. Roskilde Universitetscenter: ph.d-afhandling ved Institut for Psykologi.
- Garber, H.L. (1988). The Milwaukee Project – preventing mental retardation in children at risk. *American Association on Mental Retardation, United States of America.*
- Hviid, P. (2004). Barnets alsidige personlighedsudvikling. *Bidrag til Eks-*

*pertgruppens arbejde med læreplaner. Ministeriet for Familie og forbrugsanliggender.*

- Kjær, B., & Olsen, J., (2005). *Informationshåndbogen om pædagogiske læreplaner i dagtilbud*. Learning Lab Denmark, Elektronisk; [www.laereplan.info](http://www.laereplan.info).
- Jensen, B. & Rasbech, M. (2007). *Implementeringsprocesser i pædagogisk praksis*.
- Jensen, B., Ebsen, F., Jensen, N. R., Langager, S. (2007). *Handlekompetence i pædagogisk arbejde med socialt udsatte børn og unge – indsats og effekt (HPA-projektet). Samlet projektbeskrivelse ved koordinationsgruppen*. Opdateret Marts 2007. København: Danmarks Pædagogiske Universitet. HPA-projektet.
- Jensen, B. & Christoffersen, M. (2006). *The Effects of Early Childhood Educational Programmes (ECE) on the socio-emotional development and school-achievement of children disadvantaged by poverty. A Campbell Protocol*. Nordic Campbell Center: SFI.
- Jensen, B. & Kjær Jensen, S. (2005). *Vi gør en forskel – om social arv. Læring og læreplaner i dagtilbud*. I: *Guldguiden*, 2005, 118-123.
- Jensen, B. (2007a). *Social arv, pædagogik og læring – i daginstitutioner*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, B. (2007/2008). *Social arv – om social arv, ulighed i livschancer og målgrupper og forskningsmæssige perspektiver for HPA-intervention*. 2007: [www.dpu.dk/hpa](http://www.dpu.dk/hpa), 2008: DPU Forlag.
- Jensen, B. (2007c/2008). *Kan daginstitutioner gøre en forskel? – Fra forskning om daginstitutioner set i lyset af et kompetence- og eksklusionsperspektiv*. 2007c: [www.dpu.dk/hpa](http://www.dpu.dk/hpa), 2008: DPU Forlag.
- Jensen, B. (2005). *Kan daginstitutioner gøre en forskel? En undersøgelse af daginstitutioner og social arv*. København. Socialforskningsinstituttet. 05:08
- Jensen, B., Jensen, N. R. & Andersen, T. (2005). *Kompetence- og metodeudvikling i daginstitutioner – om implementering af "ny" viden i praksis*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Jensen, B. (2004). *Social kompetence – bidrag til en antologi om pædagogisk læreplaner for dagtilbud*. Ministeriet for familie- og forbrugsanliggender [www.minff.dk](http://www.minff.dk).
- Jensen, B. (2002). *Kompetence og pædagogisk design*. København: Gyldendal uddannelse.
- Jespersen, C.(2006). *Socialt udsatte børn i dagtilbud*. København: Socialforskningsinstituttet 06:21.

- Juncker, B. (2004). Gakkede gangarter, vilde vitser, rallende råb! Børns kulturelle udtryksformer og værdier. *Bidrag til Ekspertgruppens arbejde med læreplaner*. Ministeriet for familie- og forbrugsanliggender [www.minff.dk](http://www.minff.dk).
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning, Legitimate Peripheral Participation*. The Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Mcbride, J.A. (1989). Public School performance of disadvantaged children with Extensive preschool experience –A study of the Milwaukee Project Children through High School. *A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, The University of Wisconsin*.
- Ministeriet for Familie- og forbrugeranliggender (2006). *Evalueringen af loven om pædagogiske læreplaner*. Ministeriet for familie- og forbrugsanliggender [www.minff.dk](http://www.minff.dk).
- Moser, T. & Herskind, M. (2004). I begyndelsen er bevægelsen – krop og bevægelse i dagtilbud. Bidrag til Ekspertgruppens arbejde med læreplaner. Ministeriet for familie- og forbrugsanliggender [www.minff.dk](http://www.minff.dk).
- Nørregaard Christensen, M. & Witzel Clausen, S. (2004). Naturen og naturfænomener. Bidrag til Ekspertgruppens arbejde med læreplaner. Ministeriet for familie- og forbrugsanliggender [www.minff.dk](http://www.minff.dk).
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Piaget, J. (2000). *Barnets psykiske udvikling*. København, Hans Reitzels Forlag.
- Petersen, K.E. (2006/2008). Daginstitutionens betydning for socialt udsatte børn – en forskningsoversigt. 2006: [www.dpu.dk/hpa](http://www.dpu.dk/hpa), 2008: DPU Forlag.
- Ploug, N. (2007). Teorier om betydningen af social baggrund og chanceulighed. I: Ploug, N. (red.). *Social arv og social ulighed*. København: Hans Reitzels Forlag, 26-48.
- Ploug, N. (2005). *Social arv – sammenfatning*. København: Socialforskningsinstituttet 05:10.
- Ploug, N. (red.) (2003). *Vidensopsamling om social arv – udarbejdet af forskere med tilknytning til forskningsprogrammet om social arv*. Socialministeriet.
- Poulsgaard, K. (2004). Pædagogiske læreplaner i dansk design. *Bidrag til Ekspertgruppens arbejde med læreplaner*. Ministeriet for familie- og forbrugsanliggender [www.minff.dk](http://www.minff.dk) *Pædagogiske læreplaner i dagtilbud –et undervisningsmateriale til efterog videreuddannelse af ansatte*

- i dagtilbud*. Ministeriet for Familie- og forbrugeranliggender, 1. udgave, nov. 2004.
- Ramey, C.T. & Campbell, F.A. (1979). Compensatory education for disadvantaged children *School Review, The University of Chicago*.
- Schweinhart, L.J. & Weikart, D.P. (1998). Why Curriculum matters in Early Childhood Education. *Association For Supervision and Curriculum Development, Educational Leadership/march, 1998*.
- Sidenius, B., (2004). Kommunikation og sprog. *Bidrag til Ekspertgruppens arbejde med læreplaner*. Ministeriet for familie- og forbrugsanliggender [www.minff.dk](http://www.minff.dk).
- Styrelsen for Social Service. *Informationshåndbogen. Pædagogiske læreplaner i dagtilbud – undervisningsmateriale* [www.laereplan.info](http://www.laereplan.info).
- Sylva, K. et. Al. (1999). The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project. *An introduction to the EPPE-Project. Technical paper 1 – June 1999*. Institute of Education University of London.
- Weikart, D.P. (1967). Preliminary Results from a longitudinal study of disadvantaged preschool children. *Paper presented at the 1967 convention of the Council for Exceptional Children, St. Louis, Missouri*.
- Weikart, D.P. (1989). Early childhood education and primary prevention. *High/Scope Educational Research Foundation, Ypsilanti, Michigan, 1989 by The Haworth Press, Inc.*
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.