



AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Aalborg Universitet

Virkningsfuldt pædagogisk arbejde i dagtilbud

Ringsmose, Charlotte; Svinth, Lone

Publication date:
2019

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Ringsmose, C., & Svinth, L. (2019). *Virkningsfuldt pædagogisk arbejde i dagtilbud*. (1 udg.) DPU, Aarhus Universitet. <https://vpt.dk/sites/default/files/2019-08/Ebog%20-%20Virkningsfuldt%20P%C3%A6dagogisk%20Arbejde%20i%20Dagtilbud%20-%20202%20udgave.pdf>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- ? Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- ? You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- ? You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



VIRKNINGSFULDT PÆDAGOGISK ARBEJDE I DAGTILBUD

CHARLOTTE RINGSMOSE OG LONE SVINTH



AARHUS
UNIVERSITET
DPU

Charlotte Ringsmose og Lone Svinth

Virkningsfuldt Pædagogisk Arbejde i Dagtilbud

DPU, Aarhus Universitet
Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet

Titel:

Virkningsfuldt Pædagogisk Arbejde i Dagtilbud

Rapporten er udarbejdet af

Charlotte Ringsmose, professor, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet og

Lone Svinth, lektor, DPU, Aarhus Universitet

Projektet er finansieret af Fremfærd Børn under projektledelse af FOA, BUPL og KL og i samarbejde med DPU, Aarhus Universitet og Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.

Udgivet af:

DPU, Aarhus Universitet, 2019

© 2019, forfatterne

1. udgave

Kopiering tilladt med tydelig kildeangivelse

Omslag og grafisk tilrettelæggelse:

Knud Holt Nielsen

Forsidefoto:

Colourbox.com

ISBN: 978-87-7684-565-0

Indhold

INDLEDNING	5
ET SOCIALT LÆRINGSTEORETISK PERSPEKTIV PÅ BØRNS UDVIKLING	6
DAGTILBUD, UDSATHED OG UDVIKLING	7
FORSKNING I BØRN I UDSATTE POSITIONER I DAGTILBUD	9
BØRN I UDSATTE POSITIONER ER ULIGE FORDELT	11
PROJEKTDESIGN.....	14
STRUKTURELLE BETINGELSER I DE 20 DAGTILBUD.....	16
INTERVIEWS OG OBSERVATIONER	16
FORVALTNINGSPERSPEKTIVER PÅ INKLUDERENDE DAGTILBUDS ORGANISERINGER OG SAMSPIL	18
FOKUS PÅ TIDLIG INDSATS.....	18
RAMMESÆTNING AF KVALITET	19
FORVALTNINGERNES ARBEJDE MED UDVIKLING AF VIRKNINGSFULDHED	21
UDFORDRINGER I UDVIKLING AF VIRKNINGSFULDHED	22
RESSOURCERNES BETYDNING.....	23
DAGTILBUD DER ER VIRKNINGSFULDE – FÆLLESTRÆK.....	24
EKSEMPEL - BESKRIVELSE AF VIRKNINGSFULDT PÆDAGOGISK ARBEJDE I DAGTILBUD	25
ET SÆRLIGT FOKUS PÅ BØRNEBØRNE	27
FAGLIGHED.....	28
LEDELSE	28
FORVALTNINGERNES BESKRIVELSE AF VIRKNINGSFULDT PÆDAGOGISK ARBEJDE I DAGTILBUD.....	29
VIRKNINGSFULDHED Gennem BOLIGSOCIALE INDSATSER	29
VIRKNINGSFULDHED Gennem STRUKTURELLE FORHOLD	30
ORGANISERING SOM RAMMESÆTTENDE	31
OPSAMLING – FORVALTNINGSPERSPEKTIVER PÅ VIRKNINGSFULDT PÆDAGOGISK ARBEJDE	32
LEDELSESPERSPEKTIVER PÅ INKLUDERENDE DAGTILBUDS ORGANISERINGER OG SAMSPIL	34
LEDERINTERVIEW	36
STABILITET – DET VIRKNINGSFULDE PÆDAGOGISKE ARBEJDE ER UDVIKLET OVER TID	38
KONSENSUS, FÆLLES VÆRDIER, FÆLLES KULTUR.....	38
FAGLIG NYSGERRIGHED	39
HØJ FAGLIGHED.....	40
FOKUS PÅ BØRNEBØRNE	41

FAMILIERNE OG BØRNEGRUPPEN	42
FORÆLDRESAMARBEJDET	43
FORVALTNINGERNES BETYDNING FOR VIRKNINGSFULDHED	45
LEDELSE	47
OPSAMLING OG PERSPEKTIVERING AF LEDELSESPERSPEKTIVER PÅ INKLUDERENDE DAGTILBUDS ORGANISERINGER OG SAMSPIL	49
PRAKTIKERPERSPEKTIVER – HVORDAN SKABER 20 UDVALGTE DAGTILBUD INKLUDERENDE FÆLLESSKABER FOR BØRN I UDSATTE POSITIONER?	51
BAGGRUND	51
ET SITUERET OG RELATIONELT PERSPEKTIV PÅ TRIVSEL OG LÆRING.....	53
OMSORGS PÆDAGOGISK STÅSTED	55
OMSORGEN OG BØRNS SOCIOEMOTIONELLE UDVIKLING ER ALFA OG OMEGA.....	56
ÅBENHED FOR BARNETS PERSPEKTIV SOM VEJ IND I INKLUDERENDE FÆLLESSKABER	59
PÆDAGOGISK SAMARBEJDE SOM FORUDSÆTNING FOR UDVIKLING AF INKLUDERENDE FÆLLESSKABER	64
DISKUSSION – HVORDAN SKABER 20 UDVALGTE DAGTILBUD INKLUDERENDE FÆLLESSKABER FOR BØRN I UDSATTE POSITIONER?	68
OBSERVATIONER I PRAKSIS – NÅR DAGTILBUD SKABER INKLUDERENDE SAMSPIL OG FRUGTBARE DELTAGESMULIGHEDER FOR BØRN I UDSATTE POSITIONER.....	69
FRUGTBARE LÆRINGSMILJØER FOR BØRN I UDSATTE POSITIONER – TEORETISKE BUD	70
PÆDAGOGISK ATMOSFÆRE	71
INKLUDERENDE SAMSPIL.....	72
BARNETS DELTAGESMULIGHEDER.....	73
DELTAGEROBSERVATIONER	74
ANALYSE	75
PÆDAGOGISK ENGAGEMENT, DIALOG OG MEDBESTEMMELSE SOM CENTRALE ELEMENTER I DET INKLUDERENDE SAMSPIL	76
RELATIONER OG FÆLLESSKABER SOM UNDERSTØTTER OG UDVIDER BØRNS DELTAGELSE.....	80
HÅNDTERING AF BØRNS SÅKALDT 'UØNSKET ADFÆRD' OG KONFLIKTER	82
SAMMENFATNING OG DISKUSSION – NÅR DAGTILBUD SKABER INKLUDERENDE SAMSPIL OG FRUGTBARE DELTAGESMULIGHEDER FOR BØRN I UDSATTE POSITIONER.....	87
SAMMENFATNING – VIRKNINGSFULDT PÆDAGOGISK ARBEJDE I DAGTILBUD.....	89
REFERENCER	94

Indledning

Denne udgivelse rapporterer fra projektet Virkningsfuldt Pædagogisk Arbejde i Dagtilbud¹, som Fremfærd Børn tog initiativ til i 2017. Baggrunden var et ønske om at undersøge pædagogisk praksis, der formår at sikre børn i udsatte positioner trivsel og aktiv deltagelse i fællesskaberne til trods for en relativ høj andel børn i udsatte positioner i de pågældende dagtilbud. Formålet er at beskrive, analysere og diskutere hvordan 20 danske dagtilbud beliggende i såkaldte socialt belastede boligområder med relativt mange børn i udsatte positioner skaber trivsel og frugtbare deltagelsesmuligheder for børn i udsatte positioner.

Det er en kendt problematik, at børns familiebaggrund påvirker børns udviklingsmuligheder, og at der er sammenhæng mellem børns socioøkonomiske baggrund og deres udvikling (Rockwool Fonden, 2016; UVM, 2017). De fleste børn klarer sig godt i dagtilbud og skole. Det, vi mangler, er at skabe mulighed for, at flere børn i udsatte positioner klarer sig godt i dagtilbud og skole.

Et virkningsfuldt dagtilbud har vi defineret som et dagtilbud, der: 1) ligger i et socialt belastet område, og 2) er virkningsfuldt i betydningen, at der er virkningsfuldt pædagogisk arbejde, som giver børnene gode udviklingsmuligheder og dermed skaber forudsætninger for at mindske ulighed.

At skabe gode udviklingsbetingelser for børn i udsatte positioner er ikke alene det enkelte dagtilbuds ansvar men en forpligtelse, der deles på tværs af lovgivning fra forvaltning af området i kommunerne, over den lokale ledelse til det pædagogiske personale, der lægger til rette for de kvaliteter, der møder hvert enkelt barn i den konkrete hverdag i dagtilbuddet.

Koncentrationen af "udsathed" i visse boligområder og kommuner er en betingelse, der stiller kommuner og dagtilbud forskelligt. Koncentrationen af udsathed betyder, at der er kommuner og dagtilbud, der er særligt udfordrede i forhold til at skabe gode udviklingsmuligheder for børnene (Glavind, 2015; Kloppenborg & Wittrup, 2015). Sårbare børn klarer sig bedre i de kommuner, hvor den øvrige børnegruppe også klarer sig godt (Kloppenborg & Wittrup, 2015, p. 48).

¹ Projekt Virkningsfulde Dagtilbud er finansieret af Fremfærd Børn under projektledelse af FOA, BUPL og KL og i samarbejde med AU. Projektet afsluttes marts 2019. <https://vpt.dk/dagtilbud/nyt-projekt-hvad-er-det-vi-gor-i-danske-dagtilbud-der-virker>.

Der er interviewet på tværs af ti dagtilbudsforvaltninger, på tværs af ledere og pædagogiske medarbejdere i 20 dagtilbud, og der er observeret i praksis i 20 dagtilbud med henblik på at undersøge mangfoldigheden af forhold, der har betydning for virkningsfuldt pædagogisk arbejde.

Rapporten er bygget op, så den præsenterer projektets overordnede idé og forskningsdesign samt de ti kommuner i projektet efterfulgt af interviews i dagtilbudsforvaltningerne i de ti kommuner, interviews med lederne og med pædagogiske medarbejdere i de udpegede dagtilbud samt observationer. Hver del præsenteres for sig sammen med de teoretiske perspektiver, der er knyttet til analysen i netop denne del af undersøgelsen.

Med forskningsprojektet håber vi at inspirere politikere, kommuner, ledere og pædagogiske medarbejdere til at udvikle virkningsfuldt pædagogisk arbejde i dagtilbud.

Et socialt læringsteoretisk perspektiv på børns udvikling

Når man forsker og undersøger børns udviklingsmuligheder i sammenhæng med deres opvækstmiljø, bygger det på en forståelse af, at kontekster har betydning for børns muligheder for at udvikle sig og lære og dermed på et dialektisk udviklingssyn, hvor mennesker udvikles i samspil med andre mennesker og omverdenen.

”Når børn fødes, fødes de ind i et samfund, hvis kultur er der i forvejen og næsten med sikkerhed vil fortsætte efter dem” (Jarvis 2001, p. 92). Ethvert menneske fødes ind en konkret, historisk, samfundsmæssig og kulturel sammenhæng, der er til stede, før individet bliver født. Menneskelig udvikling foregår i et gensidigt samspil mellem individ, kultur og samfund. Børn tilegner sig kendskab til det samfund og den kultur, som de fødes ind i og vokser op i og erhverver sig de kompetencer, der skal til for at klare sig i kulturen og samfundet, som de vokser op i. Udvikling er et resultat af interaktion mellem individets psyke, modning og samspillet med omgivelserne (Vygotsky, 1982). En stor del af intelligensen og de højere psykiske funktioner er påvirkelige og udvikles gennem kontakten til omgivelserne. Børn fødes med nogle elementære, lavere psykiske funktioner. De højere psykiske funktioner dannes løbende igennem livet gennem interaktion med andre. De højere psykologiske funktioner er for det første kulturelle og kognitive værktøjer, såsom sprog, og for det andet kognitive processer, såsom logisk hukkommelse og selektiv opmærksomhed. De højere psykologiske funktioner er forskellige fra de lavere ved at være et resultat af en social aktivitet (Vygotsky, 2004).

For at forstå et barns udvikling må man således forstå de sociale sammenhænge, barnet udvikles i. De mindste børns opvækstbetingelser i familier og dagtilbud skaber særlige

betingelser for udvikling, der kommer til udtryk meget tidligt på alle områder af et barns udvikling (Jensen, 2009; EVA, 2010; Ringsmose m.fl., 2012). Hvis børn vokser op i udsatte opvækstbetingelser, så sætter det tillige spor i udviklingen gennem hele barndommen, skole- og uddannelsesforløbet (UVM, 2017).

Den konkrete historiske, samfundsmæssige og kulturelle sammenhæng, som dagtilbudet og familien udgør, og som barnet vokser op i, har betydning for barnets erfaringer og kendskab til de kulturelle redskaber og værktøjer i bred forstand (Vygotsky, 2004).

Dagtilbud, udsathed og udvikling

I Danmark vokser ca. 20% af alle børn op i omstændigheder, der påvirker deres udviklingsmuligheder på måder, der gør det vanskeligt for dem at klare sig i skole- og uddannelsessystemet (Ploug, 2005; EVA, 2010; Jensen m.fl., 2009; Ringsmose m.fl., 2012; Rockwool Fonden, 2016). Samtidig peger forskning på, at kvalitet i dagtilbud ikke alene har betydning for barnets udvikling her og nu, men vedvarende betydning. Kvalitet i dagtilbud har særlig betydning for børn, der vokser op i udsatte omstændigheder. Børn er ikke determineret af deres baggrund. Kvalitet tidligt i børns liv kan således skabe forbedrede muligheder for børn, der er udsatte (se bl.a. Sylva m.fl., 2003; Nielsen m.fl., 2013; Lazzari & Vandenbroeck, 2013). Kvalitet i dagtilbuddene har betydning også på lang sigt ikke alene gennem skolealderen, hvor børnene i mindre grad er udsatte, men også langt ind i voksenalderen både for uddannelsesvalg, erhvervsvalg, præstationer og relationer (ibid.). Samtidig peger forskningen på, at når barnet først når til skolen, er mulighederne for at indhente det forsømte med stor sandsynlighed forpasset. Derfor står kvalitet i dagtilbud højt på den politiske dagsordenen verden over (Lazzari & Vandenbroeck, 2013; WHO 2006, 2012; UNICEF, 2008).

I Danmark er den relative fordeling af børn, der har lave præstationer ens i skole og dagtilbud. I skolen kommer det til udtryk i fagene, i diagnoser og specialundervisning. I dagtilbuddene kommer forskellene i opvækstbetingelser til udtryk i barnets kognitive og sociale udvikling og i form af psykiske vanskeligheder og forstyrrelser (Skovgaard & Landorph, 2008).

I 2018 fik vi i Danmark en revision af dagtilbudsloven, hvoraf det fremgår, at dagtilbuddene har en særlig opgave med at forebygge negativ social arv og eksklusion. Hensigten er, at dagtilbud skal fungere som forebyggende og støttende indsatser overfor børn med behov for en særlig indsats. Bl.a. præciseres det, at særligt børn, der længerevarende

befinder sig i udsatte positioner², er afhængige af, at det pædagogiske læringsmiljø opfatter forskellighed som en ressource, og at læringsmiljøet understøtter børns muligheder for deltagelse og medindflydelse til fælles glæde og engagement. Børn i udsatte positioner skal med andre ord gøre sig erfaringer med og aktivt indgå i gensidigt forpligtende fællesskaber (Børne- og Socialministeriet, 2018). For yderligere at understøtte, at disse visioner omsættes til pædagogisk praksis, skal det fremgå af den pædagogiske læreplan, hvordan det pædagogiske læringsmiljø tager højde for, at børn i udsatte positioner trives og lærer.

Disse præciseringer af dagtilbuddenes rolle i forhold til børn i udsatte positioner kan ses i lyset af, at danske dagtilbud ikke hidtil er lykkedes med at bidrage væsentligt til reduktionen af udsathed. I 2016 konkluderede det ansvarlige ministerium på dagtilbudsområdet, at indførelsen af pædagogiske læreplaner i 2004 ikke har mindsket den såkaldte negative sociale arv, og at der stadig er mange børn, der ikke får det fornødne udbytte af deres dagtilbudsliv (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016). Desuden viser en undersøgelse, som Egmont Fonden gennemførte i 2016 blandt 253 vuggestueledere, at hver tredje leder oplever, at han eller hun ikke i tilstrækkelig grad kan yde den nødvendige støtte til børn i udsatte positioner. Trods stigende pædagogisk og politisk fokus på tidlig indsats har vi i Danmark med andre ord stadig store udfordringer med at skabe frugtbare lærings- og trivselsmiljøer for børn i udsatte positioner. Børn i udsatte positioner er udsatte i deres kognitive såvel som socioemotionelle udvikling.

Væver (2010) fandt i en populationsundersøgelse, at omkring 18% af de 1½ årige børn led af såkaldte psykiske forstyrrelser, hvilket stort set svarer til forekomsten af psykiske forstyrrelser i gruppen af ældre børn. Nyere danske skøn peger da også på, at 15-20% af de danske børn er i risiko for mistrivsel, og at problemerne for mange børns vedkommende først bliver opdaget, når de når skolealderen (Væver, 2017)³. Psykisk mistrivsel hos barnet, som ofte afspejles i barnets relationer til centrale omsorgspersoner, risikerer

² Børn i udsatte positioner er en sammensat gruppe. Når børn befinder sig i en udsat position, kan det fx være forbundet med forhold i familien eller forbundet med, at barnet i større eller mindre grad er marginaliseret i forhold til fællesskabet i dagtilbuddet. At være i en udsat position er dynamisk og kontekstbestemt.

³ <https://samf.ku.dk/boern-og-unges-trivsel/forskere/forskerportraetter/forskerportraet-msv/>.
<https://www.altinget.dk/social/artikel/forsker-tidlig-boerneindsats-kraever-national-handleplan>.

at forstærke barnets udsatte position bl.a. ved at føre til en marginalisering af barnets position i børnefællesskabet.

Set fra et udviklingspsykologisk perspektiv er der med andre ord meget på spil for børnene. Når børns psykisk trivsel og særligt deres tryghed i de tidlige relationer er så vigtig, er det fordi, børnenes erfaringer på dette område får betydning for de forventninger, børn implicit eller eksplicit gør sig i forhold til fremtidige sociale relationer (Stern, 2000). Børns relationelle erfaringer udgør med andre ord både grundlaget for deres trivsel her og nu og forudsætningen for, at børn udvikler nye socio-emotionelle kompetencer som fx evnen til vedvarende fokuseret opmærksomhed, selvregulering og indlevelse i andre børns perspektiver.

Forskning i børn i udsatte positioner i dagtilbud

På tværs af kommuner og dagtilbud kan der spores meget forskellige betingelser for det pædagogiske arbejde med børn i udsatte positioner. Af rapporten "Dagtilbudsområdet – kortlægning af kommunernes personaleforbrug og strukturelle vilkår (Dalsgaard, Jordan & Petersen, 2016) fremgår det, at der er store forskelle i kommunernes økonomiske råderum, og at den enkelte kommunes økonomiske grundlag bl.a. afspejles i ressourcefordelingen på dagtilbudsområdet. Fx har kommuner med et højere ressourcegrundlag i gennemsnit en højere personalenormeringer (Dalsgaard, Jordan & Petersen, 2016, p. 6). For så vidt angår dagtilbud med relativt mange børn i udsatte positioner, finder FOA (2015a), at de vilkår, disse institutionerne arbejder under, generelt ikke er afgørende forskellige fra de vilkår, som findes i institutioner med en lavere belastningsgrad. Ganske vist har et flertal af institutioner med relativt mange børn i udsatte positioner fået bevilget ekstra bemanning, men de fleste steder er antallet af ekstra personaletimer beskedent – svarende til 27 ugentlige timer i gennemsnit (FOA, 2015a).

Der findes også et stigende antal artikler og rapporter, som giver indblik i, hvad der kendetegner pædagogiske indsatser rettet mod børn i udsatte positioner. Evalueringsinstituttet er blandt dem, som har undersøgt, hvordan dagtilbud arbejder med de særlige udfordringer, som en høj andel af børn i udsatte positioner giver. I en spørgeskemaundersøgelse fra 2014 tilkendegav 64% af pædagogerne, at de drøfter børn, de er bekymrede for, på møder, når der er behov derfor. 24% af pædagogerne svarede, at det først og fremmest er noget, de reflekterer over hver især (EVA, 2014, p. 62). I 2017 undersøgte KORA, hvad det pædagogiske indhold i 24 udvalgte daginstitutioner var i forhold til en tidlig forebyggende indsats rettet mod børn i sårbare positioner (Pedersen, Flarup & Pe-

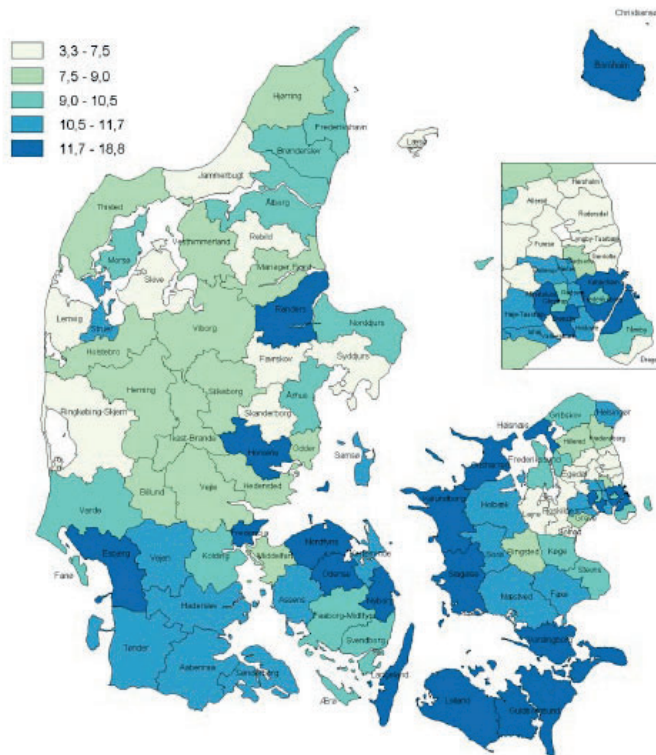
tersen, 2017). De fleste af institutionerne i undersøgelsen fremhæver, at den pædagogiske indsats i deres daginstitution overordnet set er præget af fokus på børnenes ressourcer samt en anerkendende og narrativ tilgang. Mange institutioner beskriver desuden, at en fast struktur samt relativt små børnegrupper fungerer godt for børn i sårbare positioner. Af undersøgelsen fremgår det endvidere, at 9 institutioner arbejder med Marte Meo, og at de oplever, at tilgangen og videooptagelserne er meget nyttige i forhold til arbejdet med børn i sårbare positioner. Også en undersøgelse fra FOA (2015a) viser, at især trykthed, nærvær og faste rammer er blandt de værdier, som pædagogisk personale selv fremhæver som kernen i indsatser for børn i udsatte positioner. FOA finder, at: "Det er slående, at institutionerne uden undtagelse fremhæver trykthed og tillid som den helt afgørende værdi, hvor institutionerne kan gøre en forskel – hvis de får ressourcer til det." Også af denne undersøgelse fremgår det, at institutionerne med høj andel af børn i udsatte positioner lægger vægt på faste rammer, fast persontilknytning og faste aktiviteter i langt højere grad end andre institutioner. Ifølge FOA (2015a) betyder det bl.a., at der må prioriteres flere ressourcer til en hverdag, hvor disse hensyn kan tilgodeses. Også Nielsen et al. (2013, p. 45) fandt, at det har positive virkninger på barnets sociale, faglige og personlige kompetencer og trivsel, når karakteren af relationen mellem pædagog og barn er præget af nærhed, tilknytning og intersubjektivitet, samt når pædagogen er lydhør og nærværende overfor børnene. I forhold til betydningen af det konkrete voksenbarn samspil viser forskning endvidere, at en øget åbenhed for børns perspektiver kan skabe øget lighed i dagtilbud (Svinth, 2016; Sommer, Pramling Samuelsson & Hundeide, 2010). Denne åbenhed vedrører ikke kun barnets verbale ytringer, det at forstå det enkelte barns perspektiv handler også om at forstå børns multimodale kommunikation (Kumpulainen et al., 2014) og barnets situation i bredere forstand.

Af den internationale forskning fremgår det desuden, at det ikke er en styrkelse af børnenes kognitive kompetencer alene, der modvirker negativ social arv. Det er ofte sociale og emotionelle kompetencer, som børn i udsatte positioner er udfordret på (Heckman et al., 2013). Forskning viser dog også, at dagtilbuddenes relationelle betingelser ikke altid er optimale for børns udvikling. En af de barrierer, der spores i forskningen, er, at børn i udsatte positioner ikke har de samme deltagelsesmuligheder som andre børn (Vandenbroeck & Bouverne-De Bie, 2006), og at deres mulighed for medbestemmelse er dårligere (Svinth, 2012; Åmot & Ytterhus, 2014). Bundgaard & Gulløv (2008) fandt, at de børn, der er tættest på pædagogerne i børnehaven, typisk er de etnisk danske middelklassebørn. De tosprogede børn oplever derimod en mere perifer deltagelse, hvor de nogle gange danner deres eget fællesskab med andre børn om at stå udenfor. En anden udfordring, som forskningen peger på i forhold til børn i udsatte positioner, er, at der kan spores

store forskelle i den måde, som det pædagogiske personale møder børn på (Palludan, 2005; Jensen, 2009; Svinth, 2012). Visionen om en anerkendende pædagogisk praksis kan med andre ord være meget vanskelig at realisere. Fx fandt Palludan (2005) i sin undersøgelse, at pædagogernes kommunikation med børnene kunne opdeles i henholdsvis udvekslingstonen og undervisningstonen, og at det langt fra var alle børn, som havde erfaringer med at blive mødt med udvekslingstonen. Udvekslingstonen karakteriserer situationer, hvor børn og pædagoger taler sammen, udveksler oplevelser, fortolkninger, meninger, erfaringer og viden. Begge parter spørger, svarer og indgår hermed som samtalende subjekter i interaktionen. Med udvekslingstonen anerkender pædagogen børnene som fuldgyldige samtalepartnere (ibid., p. 139). Udvekslingstonen blev primært benyttet i forhold til etniske majoritetsbørn. Undervisningstonen derimod karakteriserer situationer, hvor pædagogen lægger vægt på forklaring, instruering o. lign. overfor barnet. Barnet vil typisk forholde sig lyttende og opmærksomt samt følge pædagogens anvisning. Undervisningstonen høres tit i samling og kreative aktiviteter. Børnene er objekt for pædagogens undervisning og anerkendes ikke som fuldgyldige samtalepartnere. Undervisningstonen benyttes primært i forhold til tosprogede/etniske minoritetsbørn (Palludan, 2005). Bente Jensen (2005, 2009) finder da også, at både daginstitutioner og dagplejere som samfundsinstitution kan være med til at bryde den negative sociale arv, men at der i begge dagtilbudstyper kan være vanskeligheder, som skal overvindes, for at de kan lykkes med at gøre en positiv forskel for børn i udsatte positioner. Både blandt pædagoger og dagplejere kan der være en tendens til at se individuelt og kompenserende på barnets 'fejl og mangler' frem for at anlægge en mere innovativ, ressourcestyrkende og læringsorienteret indgangsvinkel (Jensen, 2005, 2009).

Børn i udsatte positioner er ulige fordelt

En undersøgelse af Kloppenborg & Wittrup (2015, p. 27) viser, at der er stor variation i andelen af en kommunes børnebefolkning, der kan betegnes som sårbar.



Sårbare børn som andel af den samlede børnebefolkning i den enkelte kommune (procent). Kloppenborg & Wittrup (2015)

Kloppenborg & Wittrup (2015) definerer de sårbare børn som de 10% af børnene, der på landsplan har den højeste risiko for at blive modtagere af sociale foranstaltninger. Sårbarhedsindikatoren giver os desuden et billede af hvilke kommuner, der har høje andele af børn, der er udsatte i et udviklingsperspektiv. De faktorer, som belaster forhold i opvæksten, er ifølge Kloppenborg & Wittrup:

Børneniveau

- Køn
- Ikke-vestlig oprindelse
- Fødselsvægt
- Kontakt på psykiatrisk hospital
- Indlæggelse på somatisk hospital

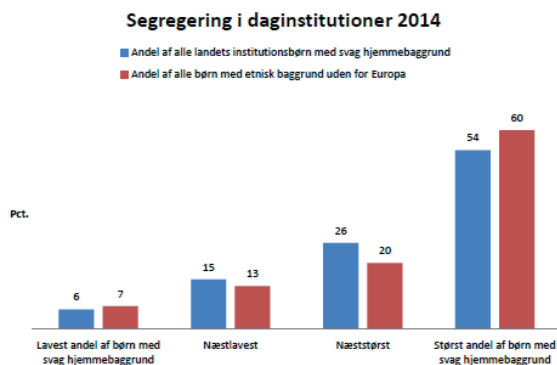
Forældreniveau

- Uddannelse
- Indkomst
- Arbejdsmarkedsstatus
- Jobprestige
- Kriminalitet
- Forældres død

- Kontakter ved almen praktiserende læge
- Adoptivbarn
- Antal børn i barnets familie
- Alder ved barnets fødsel
- Stofmisbrug (behandling)
- Kontakt på psykiatrisk hospital
- Indlæggelse på somatisk hospital
- Kontakter ved almen praktiserende læge

Disse baggrundsforhold har statistisk sammenhæng til sociale foranstaltninger og udgør dermed det, der i den pågældende undersøgelse betegnes som en sårbarhedsindikator.

Ej heller indenfor den enkelte kommune er børn i udsatte positioner jævnt fordelt geografisk set. Der foregår med andre ord en social segregering i boligområder, og børn er med stor sandsynlighed i dagtilbud med andre børn med lignende familiebaggrund. Undersøgelsen "Leger lige børn bedst?" (FOA, 2015a) viser, hvordan børnene fordeler sig i dagtilbud i overensstemmelse med den sociale baggrund. Det er således ikke kun familiebaggrunden men også den strukturelle ulighed i bosætningen, det er værd at hæfte sig ved.



Segregering i daginstitutioner 2014. FOA (2015a)

De mest udsatte børn samles i vidt omfang i de samme institutioner. Forskningen viser også, at børns ulige chancer for at klare sig godt i skolen bl.a. er påvirket af, om den daginstitution, børnene gik i, havde mange børn med svag hjemmebaggrund. Den fjerdedel af daginstitutionerne, som har flest udsatte børn, rummer over halvdelen af de udsatte børn. De samme institutioner rummer også over halvdelen af de børn, der har anden etnisk baggrund end europæisk. Samme mønster ses på skoleområdet (FOA, 2015a).

Projektdesign

Formålet med projektet var at undersøge virkningsfuldt pædagogisk arbejde i dagtilbud beliggende i kommuner med mange sårbare børn. Første udfordring var dog at udvælge de 20 dagtilbud til undersøgelsen. I Danmark foreligger der ikke en klar definition af, *hvad* der udgør et virkningsfuldt dagtilbud. Ej heller foreligger der viden om, *hvilke* dagtilbud der dernæst kan siges at falde indenfor denne kategori.

Som følge af manglende data og konsensus på området bestod udvælgelsesproceduren af en række kvalitative skridt. Første skridt bestod i at kontakte kommuner, som ifølge Socialstyrelsens rapport (Kloppenborg & Wittrup, 2015) havde den relativt højeste andel af sårbare børn (det vil sige sårbare børn som andel af børnebefolkningen > 11,7%). Ikke alle adspurgte kommuner i denne kategori ønskede dog at deltage, og da vi tillige ønskede en geografisk spredning af kommunerne, valgte vi at kontakte kommuner med en lavere belastningsgrad jf. Kloppenborg & Wittrups landkort ovenfor. Resultatet blev, at fem kommuner var blandt dem med den højeste andel af sårbare børn, mens de resterende fem er mindre belastede (se oversigt over kommunerne og deres andel af sårbare børn i tabellen nedenfor).

Samtlige af de ti kommuner blev bedt om at udpege dagtilbud indenfor projektets målgruppe – det vil sige dagtilbud, som var kendetegnet ved, (1) at de havde relativt mange børn i udsatte positioner, (2) at de af forvaltningen blev vurderet som virkningsfulde (af høj kvalitet). De ti kommuner i undersøgelsen havde som nævnt ovenfor varierende belastningsgrad. For de fem kommuners vedkommende, som har under 11,7% sårbare børn, gør det sig gældende, at de deltagende er beliggende i boligområder, der kan karakteriseres som værende socialt belastede. Disse områder havde med andre ord en relativt høj andel af beboere, som var tosprogede, havde svag uddannelsesbaggrund, og som var på overførselsindkomst (FOA, 2015a).

Kommunerne havde varierende indsigt og praksis i forhold til at adressere socioøkonomiske udfordringer, hvilket også fik betydning for udpegningen af dagtilbud til denne undersøgelse. Nogle kommuner benyttede socioøkonomiske data og/eller de kommunale tildelingspraksisser for sociale normeringer som led i deres udpegning. I gennemsnit udpegede kommunerne hver to dagtilbud – se den nærmere fordeling i tabellen nedenfor. For de udvalgte 20 dagtilbud i undersøgelsen var det gældende, at de modtog særlige ressourcer i form af ekstra ressourcepersoner, normeringer og kompetenceløft.

For så vidt angår bestemmelsen af virkningsfuldhed var udfordringen endnu større. Der foreligger ikke tværkommunale data om kvaliteten af danske dagtilbud. Kommunerne

har peget på dagtilbuddene ud fra kriterierne, 1) ligger i et socialt belastet område, og 2) er virkningsfulde i betydningen af, at der er virkningsfuldt pædagogisk arbejde, som giver børnene gode udviklingsmuligheder og dermed skaber forudsætninger for at mindske ulighed. Baggrunden for det virkningsfulde pædagogiske arbejde er således forskelligt fra kommune til kommune. Nogle kommuner har nøje data, der viser sammenhænge mellem socioøkonomi og børnenes udvikling. Andre har en mere kvalitativ tilgang baseret på faglige vurderinger på tværs af kommunale videnspersoner.

Samlet set er kommunerne kendetegnet ved:

Tabel: Kommunernes indbyggertal og størrelse

Kommune	Antal indbyggere	Andel sårbare børn (*)	Antal dagtilbud i undersøgelsen
Kommune 1	613.288	13,5	3
Kommune 2	213.558	10,0	2
Kommune 3	114.140	8,7	2
Kommune 4	92.515	10,4	3
Kommune 5	89.598	12,3	1
Kommune 6	58.661	9,9	2
Kommune 7	50.596	11,2	1
Kommune 8	41.982	18,8	2
Kommune 9	33.083	14,4	3
Kommune 10	27.743	12,1	1

(*) Andelen af sårbare børn i kolonne fire stammer fra Kloppenborg & Wittrup, 2015. Øvrige tal stammer fra Danmarks Statistik, 2019.

I lyset af regeringens ghettoindsatser er det værd at bemærke, at de to kommuner i undersøgelsen med den højeste sårbarhedsandel – kommune 8 (18,8%) og kommune 9 (14,4%) – er landkommuner, og at udsathed i opvæksten i landkommuner må imødekomes med andre indsatser er udenfor det, der identificeres som problematikker i socialt boligbyggeri. Kommunerne 3 og 6 har de laveste andele. De store kommuner har et højere indbyggertal og et større grundlag for at udpege dagtilbud, der er virkningsfulde. Kommune 9 har en daginstitution og to dagplejere med i undersøgelsen. Kommune 4

skiller sig ud ved at være en mellemstor kommune med jævn virkningsfuldhed i dagtilbud i udsatte boligområder.

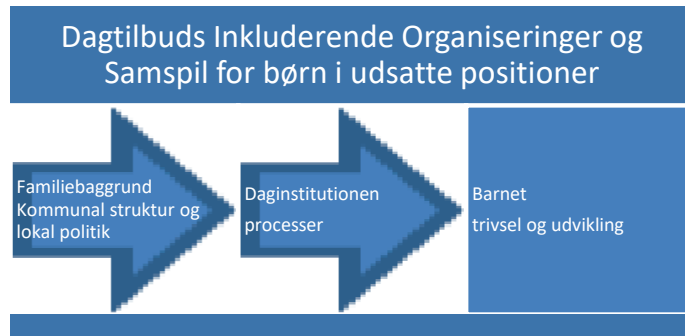
Strukturelle betingelser i de 20 dagtilbud

For så vidt angår de strukturelle betingelser, fremgår det af observationerne, at der er forholdsvis stor spredning i normeringer og personalesammensætning i de 20 dagtilbud. I en daginstitution var pædagogen for det meste alene med 12 børn, i en anden var der en pædagog og en pædagogmedhjælper tilknyttet en børnehavegruppe på 15 børn. Bedste normering var i et jysk dagtilbud, hvor der var fire professionelle til 19 børn (børnehave) og 10 vuggestuebørn til tre voksne. De fem dagplejere havde 3-4 faste børn. Antallet varierede alt efter kommunens politik i forhold til sociale normeringer og børnenes udsathed. I rapportens sidste kapitel sammenfattes det på baggrund af observationerne i dette projekt, at en god normering er en nødvendig men ikke tilstrækkelig forudsætning for at skabe inkluderende samspil af høj kvalitet. Hermed også sagt, at normeringen ofte men ikke altid afspejles i den pædagogiske kvalitet på stuen. De informanter i undersøgelsen, som var mest udfordret på normeringen, gav bl.a. udtryk for, at de ikke oplevede, at de nåede alle børn. De angav også at være begrænset i forhold til at lave fokuserede indsatser for mindre grupper af børn i almindelighed og børn i udsatte positioner i særdeleshed. Der var også forskelle i vægtningen mellem pædagoger og pædagogmedhjælpere i daginstitutionerne, nogle prioriterede færre men uddannede hænder. En del men ikke alle informanter rapporterer, at de har forberedelsestid i omegnen af 1-2 timer om ugen. Det er forskelligt, hvordan forberedelsestiden bliver brugt, men den fremhæves som et væsentligt element i det pædagogiske arbejde for børn i udsatte positioner. Der var også relativt store forskelle i hvor tæt et samarbejde, informanterne oplevede, at dagtilbuddene havde fx med ressourcepædagoger, sprogpædagoger, PPR, familieteam og andre støttefunktioner, hvilket er endnu en strukturel betingelse, som antages at få betydning for et dagtilbuds virkningsfuldhed.

Interviews og observationer

Denne undersøgelse har fokus på at forstå, hvad der kendetegner virkningsfuldt pædagogisk arbejde i dagtilbud med mange børn i udsatte positioner. Dagtilbuddenes arbejde med at skabe virkningsfuldt pædagogisk arbejde undersøges gennem interviews på tværs af kommunernes forvaltninger, dagtilbuddets ledelser og pædagogisk personale samt observationer af hverdagspraksis.

Model 1: Dagtilbuds Inkluderende Organiseringer og Samspil for børn i udsatte positioner



Interviewmaterialet er analyseret med henblik på at opnå en forståelse af de indholdsmæssige emner, der fremkommer i interviewene med henblik på at identificere kendetegn for virkningsfuldhed, og hvordan virkningsfuldheden er udviklet. Interviewene er med andre ord fokuseret på bestemte temaer, men det var ikke en stram struktureret udsøgelse (Kvale & Brinkmann, 2009). Som Tanggaard og Brinkmann (2010) understreger, er forskningsinterviews dog aldrig neutrale, og spørgsmål og dialogen var forankret i og styret af det relationelle perspektiv, som undersøgelsen bygger på.

Forvaltningsperspektiver på inkluderende dagtilbuds organiseringer og samspil

Med udgangspunkt i dagtilbud, der er udpeget som virkningsfulde, er formålet med forvaltningsinterviewene at undersøge, hvordan de udpegede dagtilbud beskrives set fra dagtilbudsforvaltningens synsvinkel, og hvordan der arbejdes med at udvikle virkningsfuldt pædagogisk arbejde i organiseringer og samspil mellem forvaltningerne og dagtilbuddene. Temaerne i interviewene er fremkommet på baggrund af interviews med dagtilbudsschefer og pædagogiske konsulenter i de ti kommuner, der er med i undersøgelsen.

Fokus på tidlig indsats

Overordnet viser forvaltningsinterviewene i de ti kommuner, at der er fokus i kommunerne på dagtilbuddenes betydning for at skabe udviklingsmuligheder for børn i udsatte positioner, og at der er kommet betydeligt mere fokus på betydning af tidlig indsats i forvaltningerne i de senere år. I nogle forvaltninger har dette fokus medført øget faglig og politisk fokus og samarbejde på tværs af forvaltningsområder med henblik på at styrke udviklingen hos børn i udsatte positioner og styrke kvaliteterne i dagtilbuddene.

Fokus på tidlig forebyggende indsats er en ambition på tværs af alle afdelinger, der har med børnene at gøre. Der bliver givet udtryk for, at havde man spurgt for to år siden, så ville der ikke være samme fokus. Alle ved nu, hvad det drejer sig om, og alle har ambitioner på forebyggelsesområdet.

Det blev boostet meget med Heckmann kurven. At der er forskningsmæssigt belæg for at gøre en indsats for de helt små børn, og at det har virkninger på lang sigt.

Højkvalitetsdagtilbud. En dagsorden vi har grebet. Også af nødvendighed i lyset af den borgerkreds vi har.

Blandt samtlige interviewede i forvaltningerne kommer det til udtryk, at der er fokus på omgivelsernes og dagtilbuddenes betydning for at skabe gode udviklingsbetingelser for børn, og at høj kvalitet i dagtilbud har stor betydning for børnenes udvikling. Det vil sige, at der på tværs af de ti forvaltninger udtrykkes en høj grad af bevidsthed om, at

kvalitet i dagtilbud har betydning for børns udvikling, og at det især har betydning for børn, der vokser op i udsatte boligområder. Det vil sige, at der er en erkendelse af, at det ikke er det enkelte barn, der har vanskeligheder, men at barnets udvikling er sammenhængende med kvaliteter i omgivelserne.

Tidligere var det på det enkelte barn. Nu er det mere på konteksten. Tidligere var det Hannibal har det svært. Nu ser man på samspillet på hele stuen.

Der bliver talt om kvaliteter ud fra et perspektiv på dagtilbudskvaliteter og kontekster snarere end fokus på individ- eller familie- årsagssammenhænge.

Rammesætning af kvalitet

Gennem undersøgelsen kommer det frem, at man i mange forvaltninger godt er klar over, at kvaliteterne i kommunens dagtilbud varierer, og at der ikke alle steder er gode udviklingsbetingelser for alle børn, og at kvaliteter for børn varierer fra dagtilbud til dagtilbud. Det ved de bl.a. gennem øget brug af data. De ved det også, fordi de har fået kendskab til forskning, der peger på, hvad der kendetegner kvalitetsdagtilbud, og at de på denne baggrund kan vurdere, hvornår disse kvaliteter er til stede, og hvornår de ikke er. Når forvaltningerne fører tilsyn og iagttager dagtilbuddene på baggrund af denne viden, erkender de, at der er udfordringer, og at det ikke alle steder er lykket at få skabt udviklingsmuligheder for børn, der er udsatte. Den varierede kvalitet forsøger forvaltningerne at understøtte på forskellig vis. I flere af de interviewede forvaltninger følger man op og inddrager systematikker og redskaber, men der er en erkendelse af, at det er en vanskelig opgave, og at dagtilbud, der er virkningsfulde, ikke spreder sig som ringe i vandet. Det kræver en indsats at skabe virkningsfuldhed.

Det er svært at flytte institutioner, som har et svagt læringsmiljø. Jeg kan godt være bekymret. Har en fornemmelse af, at den pædagogiske praksis kan være bedre.

I nogle forvaltninger har erkendelsen ført til ændringer i tilsynet, hvor tilsynet er rykket tættere på dagtilbuddets faktiske hverdag.

Tilsynet har tidligere haft form af dialog om pædagogiske læreplaner, som de (dagtilbuddene) sendte forud for tilsynsmøde, så var det dem, der blev talt om. Stykkede noget sammen selv og syntes, de havde gode pædagogiske drøftelser. Praksis stemte ikke overens med det, der blev beskrevet. Det var ord på papiret.

Hvor tilsynet tidligere var i form af dialoger, forsøger flere forvaltninger at rykke tilsynet tættere på praksis, og der er mange steder en højere grad af kommunal aktivitet og rammesætning på dagtilbudsområdet.

Kommunen er gået fra at være en kommune med frie rammer, hvor man arbejdede med læreplaner, som man synes. Det var meget frit. Det er blevet mindre frit. Alle skal lave sprogvurderinger. Alle skal lave læreplaner, hvor de arbejder med en analyse af data. Meget mere rammesat.

Brug af datainformering er forskellig fra kommune til kommune, men den generelle øgede brug af data i nogle forvaltninger har ført til større opmærksomhed på, hvor der er udfordringer.

De har sprogvurderinger, der viser, at de har mange børn, der klarer sig dårligt sprogligt. Det er blevet mere tydeligt for politikerne hvilke udfordringer, vi står overfor. Vi er blevet bedre til at informere dem (politikere). Vi har valgt at sprogvurdere alle børn. Det har haft en stor betydning. At begynde at kigge på alle børnene. Vi havde et billede af, at vi ved godt, hvem der er dårlige. Blev hjemmeblinde. Vi fik øjnene op for, at der var mange flere børn, der havde problemer.

I nogle forvaltninger har den øgede brug af data ført til en erkendelse af, at det ikke står så godt til med børnenes udviklingsmuligheder, som man tidligere antog. Det har givet anledning til at arbejde stadig mere systematisk med at udvikle det virkningsfulde pædagogiske arbejde i kontakten med dagtilbuddene.

Et andet område, hvor der var fire huse. Der kunne vi se, at der var god intervention i det ene hus. I det andet kunne vi se, at de talte henover hovedet på børnene. Vi kunne bruge data til at få øje på noget, man ellers ikke ville få øje på. Det var en kultur i det ene hus. Det fik de ændret. En konsulent var med ude og oversætte data. Efterfølgende arbejdede de med det.

Således bliver data også en del af tilsynet og af arbejdet med at udvikle kvalitetsforhold i institutionerne.

Vi ser på mønstre. Hvordan det ser ud, når de kommer fra den vuggestue i forhold til den vuggestue. Den dagpleje fra den dagpleje. Vi kunne se, at der var svingende kvaliteter. Et barn kan være heldig eller uheldig i forhold til, hvilken stue man kommer ind. Så spørger vi "kan man det hos dig som leder"? Vi kom så langt ned som til at se på, om der var forskel på stuerne.

Der er sket en udvikling i forvaltningernes kontakt med dagtilbuddene, hvor der nu er mere fokus på at undersøge og udvikle dagtilbuddenes kvaliteter. Tidligere har tilsyn haft karakter af dialoger. Tilsynene er nu mange steder baseret på datagrundlag, der har givet dagtilbuddene indblik i, at der er brug for at udvikle kvaliteterne. Der er forskel på, hvordan forvaltningerne arbejder med at udvikle kvaliteterne i dagtilbud.

Forvaltningernes arbejde med udvikling af virkningsfuldhed

En kombination af den øgede viden og fokus på betydningen af opvækstvilkår for børn i udsatte positioner samt anvendelse af forskellige redskaber har ført til en erkendelse af, at virkningsfuldt pædagogisk arbejde ikke finder sted i alle dagtilbud. Det har skærpet forvaltningernes opmærksomhed på at løfte kvaliteten for alle børn og især for børn i udsatte positioner.

For nogle forvaltninger har dette betydet en forandring fra, at "man kunne gøre, som man ville" til, at der er mere fokus på, at kvaliteterne varierer og ønsket om at skabe mere ens kvalitet gennem flere fælles krav til kvaliteten og mere retning. Det kan eksempelvis være forventninger om brug af særlige kvalitetsredskaber. Hovedparten af de involverede forvaltninger arbejder med at rammesætte kvalitet på forskellige måder og anvender redskaber og fremgangsmåder til at understøtte refleksion og systematik. Det har ført til brug af redskaber til udvikling af fælles forståelser.

Jeg lægger mærke til, at det har betydet, at vi har en fælles forståelse, og vi arbejder i samme retning. Der er en "fælles forretningsforståelse". Noget af det, vi lykkes med, er, at det ikke kun er noget, der lever her. Jeg vil også kunne gå ud og tale med medarbejderne om det. Langt hovedparten ved det. Nu har vi en fælles plan. Fælles læringssyn, værdier. Hvordan arbejder vi med at have fokus på læringsmiljøet. Der er vi forskellige steder. Efter hvor vi er henne.

Vi trækker på det, vi ved fra forskningen, er kvalitativt bedre end noget andet. Vi arbejder med kvalitetsmarkører. Det er os, der skaber de udviklingsmiljøer for børnene.

Forvaltningerne rammesætter således kvalitetsforståelser i samarbejde med dagtilbuddene i ønsket om at udvikle virkningsfuldt pædagogisk arbejde i dagtilbud. Nogle forvaltninger baserer udviklingen af dagtilbud på data, der følger børnenes udvikling. Andre arbejder med en kommunal struktur, der skal fremme virkningsfuldt pædagogisk arbejde i alle dagtilbud eksempelvis gennem netværk (Ploug, 2005). Netværk bliver

fremhævet som vigtigt i forhold til at skabe videndeling og fremme det virkningsfulde arbejde.

Der er en forvaltning, hvor man overvejende overlader det til lokale forhold hos dagtilbuddets ledelse og pædagogiske personale at udvikle og skabe virkningsfuldhed. Man støtter op med kurser og udviklingsarbejder samt dialog med lederne.

Udfordringer i udvikling af virkningsfuldhed

Flere dagtilbudsforvaltninger giver udtryk for, at de kunne ønske sig, at de var et andet sted i forståelsen, at de var tættere på de mål, de har for kvaliteten.

Noget af det, der er grunden til, at det er så vanskeligt, er, at det er så personafhængigt. Vi vil have, at du møder høj kvalitet uanset. Vi kan ikke acceptere den divergens mellem høj og lav kvalitet. Vi er gode til at tale om det.

Der er udfordringer. Vi taler jo her om intentionerne. Der er masse udfordringer. Der er mange små ting, der skal gøres. Organisationens skal jo også arbejde med. Dagtilbud er også et område, hvor rigtig mange udefra også vil noget. Vanskeligt at få arbejdsro. Fordi vi har mange udsatte, så har vi også mange, der kommer og gerne vil noget.

Det overvejende billede er, at dagtilbuddene er positive overfor, at forvaltningerne sætter retning, men der bliver udtrykt bekymring over, hvis der bliver sat for meget i gang på samme tid.

Det med virkningsfuldhed bliver også fremhævet som noget, det er vanskeligt at iscenesætte.

Hvad er det, der fremmer børnenes udvikling, læring og trivsel. Hvad er virkningsfuldt i alle de forskellige forhold, ledelse, pædagoger, børn, der skaber en god praksis for børnene. Til syvende og sidst er det detaljer, der ikke kan kopieres, som er det afgørende. Det er også frustrerende.

Der er ikke hænder nok til at besætte alle pædagog- og lederposter med mennesker, der kan få andre mennesker til at vokse.

En udfordring er rekruttering af ledere og medarbejdere, der kan understøtte den virkningsfulde praksis. Udfordringen med at få virkningsfuldt pædagogisk arbejde til at sprede sig, bliver fremhævet flere steder, hvor det har været forsøgt, at de dagtilbud, der er virkningsfulde, skulle inspirere til udvikling i andre dagtilbud. Der er en frustration

over at have viden om og forståelse for, hvad der kendetegner virkningsfuldt pædagogisk arbejde, og en erkendelse af, at det er vanskeligt at udvikle.

Ressourcernes betydning

I samtlige forvaltninger er der et særligt fokus på dagtilbud, der har mange børn fra udsatte familiebaggrunde. Alle 20 dagtilbud har modtaget særlige ressourcer i form af ekstra ressourcepersoner, normeringer og kompetenceløft. Ekstra ressourcer til de mest udsatte dagtilbud er anerkendt som nødvendigt.

Hvor det generelle billede i kommunerne er, at der er enkelte virkningsfulde dagtilbud, men at virkningsfuldhed ikke er udbredt i udsatte boligområder, skiller en af forvaltningerne sig ud med en jævn høj kvalitet i dagtilbuddene i udsatte boligområder i hele kommunen. Denne kommune ligger lavest blandt kommunerne på andelen af sårbare børn (8,7%). Kommunen adskiller sig yderligere ved en god økonomi, og der har ikke været sparet på ressourcer til dagtilbud. Kommunen har en af landets højeste normeringer og meget ledelse i de enkelte dagtilbud. Denne kommune er et eksempel på, hvordan koncentrationen af udsathed i visse boligområde og kommuner stiller kommuner og dagtilbud forskelligt, og at sårbare børn klarer sig bedre i de kommuner, hvor den øvrige børnegruppe også klarer sig godt (Kloppenborg & Wittrup, 2015). Undersøgelsen viser ikke, om det er den bedre økonomi, der er årsagen til den generelle virkningsfuldhed. Der kan være andre forklaringer så som kammeratskabseffekter og betydning generelt for familier og udsatte positioner og dermed børns opvækst i netværk. Nærværende undersøgelse peger dog på betydningen af ledelse i relation til at udvikle og skabe virkningsfuldt pædagogisk arbejde. Normering kan på baggrund af forskning udpeges som en nødvendig men ikke tilstrækkelig forudsætning for at skabe virkningsfuldt pædagogisk arbejde i dagtilbud med mange børn i udsatte positioner (Huntsman, 2008). Det er børn, der qua deres opvækstvilkår har særligt behov for kontakt til voksne.

Dagtilbud der er virkningsfulde – fællestræk

På spørgsmål om, hvad der kendetegner de udpegede dagtilbud, fremkommer der fælles temaer på tværs af forvaltningsinterviewene. Følgende temaer i prioriteret rækkefølge er udtryk for, hvordan forvaltningerne beskriver kendetegn for de virkningsfulde dagtilbud.

I de virkningsfulde dagtilbud er der:

- Særligt fokus på børnene
- Høj faglighed
- Fælles retning
- Ledelse

Temaerne kommer til udtryk på forskellig vis. I et af interviewene kommer samtlige temaer til udtryk. Indledningsvist beskrives dagtilbuddet, der repræsenterer alle temaerne.

Eksempel - Beskrivelse af virkningsfuldt pædagogisk arbejde i dagtilbud

Et særligt fokus på børnene

Forvaltningen beskriver:

De voksne er meget sensitive overfor børnene. De er gode til at møde børnene i øjenhøjde. Det er ikke en bestemt pædagogisk retning, der styrer, men blikket for børnene. Fx går de fra med børnene i mindre grupper efter behov, flytter først børnene, når de er klar og så videre. Det er således ikke barnets alder, der er afgørende for oprykning, men barnets behov.

Her tales om, at udgangspunktet er indlevelse i hvert barn, hvor dette overruler andre målsætninger i institutionen som, at børnene flytter gruppe, når barnet når en vis alder. Det er sensitiviteten overfor hver enkelt barn, der er det vigtigste.

Sensiviteten bliver fremhævet:

De ser barnet, hvor det er, og hvordan de bedst kan bringe det videre i udviklingen. Selv beskriver de, at deres børn har ret mange valg og muligheder. De børn, der har brug for det, er tættere på en voksen. Eksempelvis spisecafé. Nogle børn er gode til at sige, de er sultne. Dem, der ikke kan selv, får hjælp. Man kan se resultaterne af det.

Sensiviteten er knyttet til et blik for, hvordan man kan styrke barnets udvikling og en opmærksomhed på pædagogens rolle og betydning i at bringe barnet videre. Ifølge interview i forvaltningen giver det resultater, der kan ses.

Opmærksomheden på børnene ses i pædagogernes organisering:

De voksne har en helt særlig opmærksomhed på børnene. De klumper sig ikke sammen. Der er fx altid en på legepladsen, så børnene kan komme ud, når de har brug for det. De hjælper børnene, så det bliver overskueligt, men børnene har stadig en form for valg i det.

Fokus er på barnet og på at skabe gode muligheder for børnene, at give børnene det, de har behov for, og samtidig sikre, at børnene har valgmuligheder. Det er gennemgående i hele personalegruppen. Man har arbejdet sig frem til en fælles pædagogisk retning, der er synlig i hverdagens organisering og samspil.

Høj faglighed

At den faglige fane bliver holdt højt fremhæves:

De er stolte af det, de laver. De er altid de første, der melder sig, hvis jeg spørger om noget. Der er en høj faglig stolthed. De vil gerne. Det er vores eneste institution, der

har personaleweekend sammen årligt. De har et godt sammenhold. De voksne kan lide hinanden. Ikke personligt, men fagligt. De har et fagligt stærkt miljø. Tager de gode faglige snakke.

Fagligheden fremhæves, når forvaltningen taler om de virksomhedsfulde dagtilbud. Ofte har dagtilbuddene været med i forreste række, når forvaltningen tager udviklingsinitiativer. Der er en særlig åbenhed i de virksomhedsfulde dagtilbud. Mange virksomhedsfulde dagtilbud har været involveret i forskningsprojekter, der "lever" videre, når forsknings samarbejdet er afsluttet. De er parat til nye udfordringer, fordi de står på et sikkert fagligt fundament.

Fælles retning

Forvaltningen fremhæver fælles retning som et kendetegn:

Den måde, de kører det på, har de haft i rigtig mange år. De justerer sig, men de laver ikke hele praksis om. Holder ret stædigt fast i den metode, de har valgt. Lige meget hvad de får af refleksioner på det.

Der er en fælles forståelse blandt personalet om, hvad der er det pædagogiske grundlag i institutionen. Det giver en styrke og et fundament, at alle er enige om det. En fælles identitet samtidig med, at der er faglig åbenhed.

Ledelse

Lederens betydning for dagtilbuddets virksomhedsfuldhed bliver fremhævet:

Lederen er god til at sætte en tydelig retning. Lederen tror på projektet og på sine medarbejdere. Der er høj grad af faglig refleksion i fællesskab. Lederen er ikke utydelig, men heller ikke dominerende, men kommer langt med en tydelig retning. De bruger god tid til at planlægge det kommende år. Så gør det ikke så meget, om det er det ene eller det andet, men der er en plan. Det er det vigtige.

Det er i høj grad lederen, der har været rammesættende for det fælles fundament, medarbejdergruppen står på. Lederen sætter tydelig retning for personalegruppen og er kendetegnet ved at være god til at engagere medarbejderne og til at holde retningen

Disse temaer fra et interview i en dagtilbudsforvaltning er gennemgående i forvaltningsinterviewene, når der bliver talt om kendetegn for dagtilbud, der er virkningsfulde. Det følgende er gennemgående temaer i forvaltningsinterviewene, når de beskriver dagtilbuddenes virkningsfulde pædagogiske arbejde.

Et særligt fokus på børnene

Det mest gennemgående tema, som fremhæves i interviewene i forvaltningerne, når de skal pege på, hvad der er kendetegnende for det virkningsfulde pædagogiske arbejde, er et særligt fokus på børnene og på, hvordan man kan bringe hvert barn videre i udviklingen.

Fokus på børnene. Der er større bevidsthed og ansvarlighed om at ville løfte børnene. Deres (læs: dagtilbuddene) udgangspunkt er virkelig meget i børnehøjde. Hvor er børnene henne? Hvordan kan vi være med til at understøtte progression?

Dette fokus har ofte udgangspunkt i, at lederen går foran i at holde et helt særligt fokus på børnene.

Lederen går selv ned på knæ og albuer for at se i børnehøjde Hun har en evne til at tage udgangspunkt i børnene. Hun er ret kompromisløs i forhold til at tage børnenes perspektiv.

Hvis jeg skal tænke på de ledere, vi har inddraget i det her. Deres udgangspunkt er virkelig meget i børnehøjde. De tager udgangspunkt i, hvor børnene er, og hvordan de kan være med til at understøtte progression. Andre har mere (læs: ikke virkningsfulde), at børnene skal have det rart her.... Der er større bevidsthed og ansvarlighed om at ville løfte børnene. Det vil vi gerne gøre noget ekstra for.

De udpegede dagtilbud bliver fremhævet for at have et helt særligt fokus på børnene og på at bringe dem videre og understøtte deres udvikling. Hvor andre steder lægger mere vægt på, at det skal være rart, så går de virkningsfulde længere end det. Det bliver flere steder understreget, at det er personale med særligt blik for børnenes udgangspunkter, og som brænder for at bringe børnene videre.

Faglighed

Faglighed bliver fremhævet som kendetegnende for de virkningsfulde dagtilbud. Personalet har en faglig stolthed og går op i deres faglighed. De er åbne og interesserede i faglige udfordringer.

I flere tilfælde har personalet medvirket i forskningsprojekter. Flere informanter giver udtryk for, at det at have været med i forskning giver en bevidstgørelse.

De virkningsfulde dagtilbud har indgået i forskningsprojekter. De går op i faglighed. Der er et fagligt drive. De har en nysgerrighed og vil gerne udvikle sig videre.

De siger ikke "det er godt nok", men udvikler hele tiden.

Åbenheden overfor faglige udfordringer fremhæves baseret på et stærkt fundament af faglighed. Når forvaltningen henvender sig, er de altid interesserede, og de forholder sig åbent til faglige udfordringer. Det fremhæves også, at det er dagtilbud, hvor fagligheden gør dem særligt gode til børn i udsatte positioner og familier, og at personale og ledelse kan lide netop denne udfordring.

Ledelse

Ledelsen står højt på forvaltningstemaerne i relation til at skabe virkningsfuldt pædagogisk arbejde, og lederen går igen i temaerne. De virkningsfulde dagtilbud har ledelser, der gør sig bemærket. De virkningsfulde ledere skiller sig ud og gør og kan ifølge forvaltningsinterviewene noget særligt.

De (de to ledere i dagtilbuddet) har fokus på faglig ledelse. De er ikke bange for at tage faglig ledelse på sig og sige: Det er den vej, vi går. De overruler ikke. Det er bare ikke op til den enkelte pædagog. De siger, her har vi et fælles fokus.

Hun er implementeringsmester (lederen) ... er til stede i alt ... makkerskabet med den pædagogiske leder der, er ret specielt. Der, hvor man kan noget særligt, er der noget særligt på færde.

Hun har også en retning for det. Noget hun vil. Meget hende, der kommer med faglige input til sine medarbejdere. Har ikke en fornemmelse af, at medarbejdergruppen har særlige kompetencer, så det tilskriver vi ledelsen. Hun er utrolig robust. Også i forhold til det, der kommer fra os. Hvis hun kan se en mening med det, så gør hun det bare.

Lægger også ansvar på og har tro på personalet. Understøtter. Det er den pædagog, der er tovholder på det her med ledelsens opbakning.

Kendskabet til lederne har forvaltningerne, fordi de gør noget særligt, men det er også lederne, der er forvaltningens kontakt ud i dagtilbuddene, dem der griber dagsordener og dermed forvaltningens indgang til at skabe virkningsfuldhed.

Lederne er fremhævet for deres evne til at få medarbejderne involveret i at udvikle virkningsfuldhed. Det er en ledelse, der har opbakning i medarbejdergruppen, og som holder fast i at sætte faglighed højt, og som inddrager medarbejderne på en faglig måde. I lederundersøgelsen i næste kapitel fremhæves dette som det solidaritetsskabende lederskab (Kirkeby, 2008, p. 100). Lederen leder ikke bare henover hovedet på det pædagogiske personale men med dem. En deltagende ledelsesstil passer bedre end en autoritær, når der arbejdes i videns- og værdibaserede virksomheder (Haukedal, 2008). Det kommer tydeligt frem i forvaltningsinterviewene, at lederne ikke "gør væsen af sig" men er vedholdende i deres ledelsesstil.

Forvaltningernes beskrivelse af virkningsfuldt pædagogisk arbejde i dagtilbud

Resultaterne er fremkommet gennem interviews med ledere og konsulenter i dagtilbudsforvaltningerne i de ti kommuner i undersøgelsen. Udover disse fortællinger er der nogle særlige fortællinger, der rækker udover analysen af forvaltningsinterviewene, og som kan være medforklarende for, at dagtilbuddene udvikler sig til at være virkningsfulde.

De følgende er tre caseeksempler, hvor forklaringerne på virkningsfuldheden kan tilskrives andre sådanne særlige forhold.

Virkningsfuldhed gennem boligsociale indsatser

Allerede på vej i taxaen forklarer taxachaufføren, at det er byens ghettoområde, jeg er på vej til. Der er blevet udpeget to daginstitutioner i et udsat boligområde i en af Danmarks store byer, og vi kører gennem et boligområde, som jeg ikke umiddelbart kan identificere som udsat. Chaufføren forklarer, at der i dette område har været arbejdet med den største renovering af socialt boligbyggeri i Danmark. "Før var det hele gråt i gråt". Alt har været revet ned til soklen og er bygget op igen. Det er boligselskabet, der på baggrund

af, at det er socialt boligbyggeri, som har fået tilskud og har stået i spidsen for byrenoveringen. Og det er et rigtig pænt boligområde med varierede boligtyper og samtlige boliger i pæn stand. Børnehaven, jeg besøger, fremstår ny og meget indbydende.

I Interviewet med lederen kommer det frem, at området er kendetegnet ved rigtig mange muligheder. Store grønne arealer med plads til leg og bevægelse, gode stisystemer, så man kan færdes beskyttet.

Der er også tænkt over, at institutionen ikke skal være for stor. Lederen forklarer, at institutionen helt bevidst er bygget til kun at rumme 60 børn. En af begrundelserne er grundens størrelse, men man kunne godt have bygget til 80 børn men valgte ikke at gøre det på grund af beliggenheden og børnegruppen.

Daginstitutionens leder deltager i et samarbejde med boligselskaberne som en del af deres helhedsplan, der rummer forskellige tiltag, bl.a. noget de kalder forældreakademiet, der er en ekstra mulighed for, at forældrene kan komme i praktik i institutionerne. De har samarbejde med områdets gymnastikforening, hvor børnene går til gratis idræt, og børnene får idrætstøj med det lokale logo. Børnene spadserer fra institutionen til sportshallen med deres små rygsække, klæder om, har idræt og går hjem igen. Således bindes bånd til foreningslivet. Det samme gælder fodboldklubben, hvor børnene kommer til træning og lærer trænerne at kende. Yderligere bygger man et nyt sygehus i området.

Det lokale arbejde samt byfornyelsen vil gradvist skabe bedre udviklingsmuligheder for børnene. Bygningen af det nye sygehus og den pæne bebyggelse vil gradvist skabe grobund for en bredere sammensat befolkningsgruppe. Allerede nu vælger flere ressourcerstærke familier at købe hus i området. En bredere sammensat befolkningsgruppe mindsker risikoen for udsat opvækst.

Det er ikke kun familiebaggrunden men også den strukturelle ulighed i bosætningen, der har betydning for børnenes udvikling (Ringsmose, 2012). Dette eksempel illustrerer, hvordan et boligområde kan ændre karakter og dermed skabe grundlag for forbedrede udviklingsmuligheder for børnene.

Virkningsfuldhed gennem strukturelle forhold

Denne forvaltning skiller sig ud, idet man generelt har virkningsfuldhed i dagtilbudene. Det er ikke som de fleste andre forvaltninger, hvor man kan pege på enkelte virkningsfulde dagtilbud. Her er samtlige dagtilbud i kommunens udsatte område ifølge data i forvaltningen virkningsfulde. Det skyldes med stor sandsynlighed, at der har været stabilitet i ressourcerne på dagtilbudsområdet gennem mange år, og man i denne

kommune har valgt ikke at spare på dagtilbudsområdet. Mange andre kommuner har sparet på ledelse, normeringer og gruppestørrelser. Ledelse er i mange kommuner om-lagt til større enheder, og lederne leder flere mennesker og flere matrikler. I Forvaltning 4 har kommunens 40 dagtilbud selvstændig ledelse bestående af en leder, en souschef og en afdelingsleder. I lyset af, at ledelse bliver peget på som særligt betydningsfuldt for at skabe virkningsfuldhed, har dette sandsynligvis betydning for virkningsfuldheden. Kommunen har heller ikke sparet på normeringer gennem årene, som mange andre kommuner har gjort, og som konsekvens heraf har man en af landets højeste normeringer.

Strukturelle forhold påvirker pædagogiske processer. Struktur og proces er indbyrdes sammenhængende (Løkken et al., 2018), og derfor har forhold som ledelse, personalets uddannelse, normeringer og gruppestørrelse betydning for børnenes udviklingsmuligheder.

Organisering som rammescættende

I Forvaltning 2 har man organiseret dagtilbud, skole, unge og beskæftigelse i et samlet spor, så direktøren er direktør for børn fra 0-voksen. Ifølge forvaltningen skærper det interessen for at skabe sammenhæng i børns liv. Denne organisering betyder ifølge lederen af dagtilbudsområdet, at dagtilbud ikke alene er med til at gøre børn parate til skole, men er med på den lange bane. Dagtilbuds- og skolechefens opgave er ifølge den kommunale informant at gøre unge- og beskæftigelsesområdet arbejdsløse.

I andre kommuner, der indgår i undersøgelsen, kommer det frem, at der er ulighed i prioriteringer på dagtilbuds- og skoleområdet, når det drejer sig om ressourcer. Eksempelvis er PPR beskæftiget overvejende på skoleområdet, så der er ikke ressourcer til at forebygge på dagtilbudsområdet.

Således har andre forhold betydning for et dagtilbuds virkningsfuldhed. Organiseringen af dagtilbudsområdet i en kommune kan betyde, at det forebyggende arbejde i dagtilbud overses. I nogle kommuner er der fortsat meget fokus på skolen.

Boligsociale forhold, organisering og politiske beslutninger har betydning.

Opsamling – forvaltningsperspektiver på virkningsfuldt pædagogisk arbejde

Udover at fokusere på dagtilbuddene, på den lokale ledelse og de pædagogiske processer, så er der mulighed for at forandre dagtilbudsmuligheder for at udvikle virkningsfuldhed gennem organisatoriske, forvaltningsmæssige, men også politiske og strukturelle forhold. Dette for at understrege, at dagtilbud er indlejret i omstændigheder, der fremmer og hæmmer mulighederne for at udvikle virkningsfuldt pædagogisk arbejde.

Undersøgelsen bekræfter, at virkningsfuldt pædagogisk arbejde ikke er kendetegnende for dagtilbud, der er beliggende i udsatte boligområder, men at der er dagtilbud, der skiller sig ud. Forvaltningerne har et ønske om at udvikle en samlet høj kvalitet, der hvor der er mest behov, og der hvor udsathed er størst, men det er udfordrende.

Interviewundersøgelsen i de ti forvaltninger viser, at forskning om kvalitetsforholds betydning for børns udvikling er en fælles referenceramme på tværs af forvaltningerne. Samtlige forvaltninger peger ydermere særligt på dagtilbudskvaliteters betydning for børn i udsatte positioner. Kommunernes dagtilbudsforvaltninger har således fokus på betydningen af at gøre en særlig indsats i dagtilbud, der er beliggende i udsatte områder, og der bliver arbejdet på forskellig vis for at udvikle dagtilbuddenes kvaliteter, så de er eller bliver virkningsfulde for børn, der vokser op under udsatte omstændigheder.

Flere forvaltninger arbejder med systematisk videndeling i netværk for at løfte hele dagtilbudsområdet. Andre forvaltninger arbejder mere datadrevet og arbejder sammen med dagtilbuddene om, hvordan dagtilbuddets kvaliteter ser ud med baggrund i resultaterne, og hvor der er behov for udvikling. Det kan være i form af opgørelser over børnenes udvikling ved eksempelvis sprogvurderinger eller andre vurderingsredskaber. Disse data giver dagtilbuddet en indikator for, hvordan det går med børnenes udvikling, og hvor det kan være nyttigt at sætte ind og løfte kvaliteten. Ydermere er tilsynet mange steder undergået en forandring fra at være samtaler til at være systematiske observationer med brug af redskaber og tilbagemeldinger til dagtilbudslederen gennem brug af systematiske iagttagelses- og udviklingsredskaber.

I en del forvaltninger undrer man sig over, at dagtilbud kan eksistere side om side med andre dagtilbud uden, at de lærer eller bliver inspireret af det virkningsfulde pædagogiske arbejde, der foregår i andre dagtilbud. Heller ikke selvom det iscenesættes med besøg eller kurser og observationer.

Når forvaltningerne forklarer, hvad der kendetegner det virkningsfulde pædagogiske arbejde i dagtilbud, så er det dagtilbud, der er karakteriseret ved en særlig åbenhed for

forandringer og for viden. Flere af dem har været involveret i forsknings- og udviklingsprojekter, således at erfaringer og viden fra forskningsprojekterne lever videre i institutionen, efter de er afsluttet. De udpegede dagtilbud synes, det er spændende at lære nyt, at blive udfordret fagligt og at samarbejde med forskere.

Fokus for det virkningsfulde pædagogiske arbejde er børnene. Man er fælles i en retning, der skal skabe gode udviklingsmuligheder for børnene. Lederen rammesætter og arbejder vedholdende med at involvere personalegruppen i denne retning.

Ikke overraskende har lederen meget stor betydning i udvikling og vedligeholdelse af virkningsfuldhed. De virkningsfulde dagtilbud har ledere, der er gode til at sætte retning og være vedholdende og inddragende.

Det går også igen i forvaltningsinterviewene, at der er fokus på omgivelserne som betydningsfulde for at skabe gode udviklingsmuligheder for børn. Det tyder på, at der ikke er fokus på det enkelte barn som vanskeligt, men på kontekster og samspils betydning for at skabe udvikling for alle børn.

Det øgede fokus på dagtilbud og dagtilbuds betydning særligt for børn i udsatte positioner har givet anledning til forandringer i hovedparten af de ti forvaltninger, der er med i undersøgelsen. Forvaltningerne arbejder på nye måder og har andre forventninger til dagtilbuddene. Forvaltningerne efterspørger redskaber, der kan føre til udvikling af virkningsfuldhed i flere dagtilbud i erkendelse af, at det er vanskeligt at skabe virkningsfulde dagtilbud. Det vil sige, at projektet peger i retning af, at der skal forskes mere i, hvordan man udvikler virkningsfuldhed i dagtilbuds organiseringer og samspil.

Ledesperspektiver på inkluderende dagtilbuds organiseringer og samspil

Denne del af undersøgelsen af dagtilbud, der er udpeget, fordi deres praksis er virkningsfuld for børn i udsatte positioner, fokuserer på lederne i de 20 udpegede dagtilbud. Lederne er blevet interviewet om deres perspektiver på virkningsfuldt pædagogisk arbejde.

Det stærke fokus på faglighed, der ifølge forvaltningsinterviewene kendetegner lederne i de dagtilbud, der udfører virkningsfuldt pædagogisk arbejde, kan ses i sammenhæng med fokus på udvikling af lederprofessionen. Majgaard (2017) peger på, at ledere af pædagogiske dagtilbud ikke længere er den fremmeste blandt ligemænd men en professionel offentlig leder, der orienterer sig mod ledelse af den pædagogiske profession. Nielsen (2013) definerer professionskultur i modsætning til funktionalitets- og familiekultur. Professionskulturen fastholder fokus på opgaven og insisterer på refleksion over praksis. Familiekulturen værner om den gode stemning. Funktionalitetskulturen er optaget af sikker drift. I professionskulturen er refleksionen det vigtigste upåagtet, at det kan forstyrre den gode stemning eller den uforstyrrede drift (Majgaard, 2017).

Lederen oversætter mellem politiske, administrative og pædagogiske aktivitetssystemer og leder efter det, der gør institutionen bedre og efter, hvordan man leder på baggrund af en samfundsoptik (Kirkeby, 2008). I nærværende projekt kan samfundsperspektivet ses som dagtilbuddets muligheder for at skabe gode trivsels- og udviklingsmuligheder for børn, der gennem deres opvækstvilkår er udsatte.

Et af de perspektiver, der er tydeligt i forvaltningsinterviewene, er fokus på børnene. Majgaard (2017) skriver videre, at "værdien skabes i de nære møder med børnegruppen. Det er også her, at ledelsen må stå sin prøve: er ledelse i sig selv værdiskabende i et børneperspektiv" (p. 376).

Dette fokus på det værdiskabende i et børneperspektiv findes også hos Cecchin, der peger på, at pædagogiske institutioner har ansvaret for gennem udvidet og kvalificeret omsorg at lægge til rette for gode udviklings- og læringsbetingelser for børnene (Cecchin, 2008). Dette sker først og fremmest gennem formålsrettet relationsarbejde, hvor

mål og praksis tilrettelægges ud fra faglige og teoretiske begrundelser. Den pædagogiske faglighed kræver ledelse i pædagogiske institutioner med indsigt i et komplekst mønster af forbindelser mellem voksne og børn og et fokus på de professionelle udvikling og læring.

Man kan sige, at ledelsen varetager og lægger til rette, så det bliver muligt for de pædagogiske medarbejdere at udføre den professionelle omsorg med henblik på børnenes udvikling og læring. Det kræver ledelsesmæssig kompetence til på en og samme gang at varetage såvel faglige (pædagogiske), personalemæssige, strategiske og økonomisk administrative beslutninger. Ledelsens opgave er således at forholde sig til, hvordan disse forhold giver det pædagogiske personale mulighed for at udføre deres opgave, så kvaliteten gennem disse betingelseslag giver børnene de bedste udviklings- og læringsbetingelser. Der foretages bestandig en udvælgelse og dermed en reduktion i kompleksiteten. Det er fagligheden, der er garant for, at udvælgelsen ikke er vilkårlig (Kirkeby, 2008).

Kirkeby beskriver alligevel lederen som "institutionens 'mand'", idet han eller hun har skabt den opbakning, der er nødvendig gennem et substantielt og solidaritetsskabende lederskab (Kirkeby, 2008, p. 100). Lederen leder ikke bare henover hovedet på det pædagogiske personale men med dem. Lederen har ansvaret for, at medarbejderne kan og vil føre institutionens værdier ud i livet. Schoug Larsen kalder dette "distribueret" eller "forhandlet" ledelse. Lederen skal være "Iagttagende, analyserende og samtidig deltagende og vurderende. Det handler om at stille sig til rådighed, 'at lytte, at se og have viljen til at indgå i dialoger og samspil'... om at vide, at man ikke besidder sandheden og samtidig erkende, at der skal vælges en vej at følge" (Schoug Larsen, 2008, p. 18).

Paradoksalt nok viser en interviewundersøgelse blandt ledere i daginstitutioner, at fokus i de senere år er lagt på administrativ og strategisk ledelse på bekostning af den pædagogiske ledelsesopgave. Det har ikke været god tone at hævde faglighed i en tid, hvor økonomisk argumenter har stået stærkt, og den faglige lederrolle er blevet udskiftet med en generel lederidentitet (Schoug Larsen, 2008). Samtidig beskrives "ydmyghed, åbenhed samt personlig og faglig integritet" som nogle af de vigtigste kendetegn for den moderne leder (Brown, 2007).

Lederens fremmeste opgave er ifølge Majgaard at være en troværdig fagperson, men spillende træner, der bidrager til refleksion over det pædagogiske arbejde og udvikler en kultur præget af refleksivitet og feedback.

Vi lever i et vidensamfund, og pædagogisk personale, der ved noget om børn, er lederens største ressource. Opmærksomhed overfor andre er også en leders afgørende ressource. At medarbejderne føler sig set og værdsat, som munder ud i en fælles performance, er afgørende (Kirkeby, 2008, p. 104).

I forvaltningsinterviewene kom det også frem, at kommunerne efterspørger redskaber, der kan føre til udvikling af virkningsfuldhed i flere dagtilbud i erkendelse af, at det er vanskeligt at skabe virkningsfulde dagtilbud. Om vanskelighederne med at skabe virkningsfulde dagtilbud i et forandringsperspektiv beskriver Majgaard (2008) hvordan forvaltningsfolk ofte har revet sig i håret over, så vanskeligt det er at implementere forandringer på det pædagogiske område og kritiserer en teknokratisk forståelse af forandringer og foreslår en alternativ tilgang.

Majgaard (2017) skriver videre, at "værdien skabes i de nære møder med børnegruppen. Det er også her, at ledelsen må stå sin prøve: er ledelse i sig selv værdiskabende i et børneperspektiv (p. 376) og henviser til et studie af Robinson (2011), hvor lederens deltagelse i medarbejdernes løbende kompetenceudvikling er den ledelsesparameter, der har størst effekt i et børneperspektiv.

Vi foretager bestandig en udvælgelse og dermed en reduktion i kompleksitet, og fagligheden er garanten for, at denne ikke er vilkårlig. Kirkeby (2008, p. 103) skriver: "For det første må man gennem måden at se på kunne forholde sig reflektivt til sin egen praksis. Det er ikke alt, man kan se. Bag om sig selv kan man ikke for alvor komme, men man kan opbygge en fornemmelse for de zoner, som afgrænser og opdeler den virkelighed, man ser, og for de enkelte fænomener, som man særligt iagttager. Man må prøve på at bevidstgøre de optikker og koder, man ser gennem og bruger, når man italesætter verden, og prøve på at afsløre sine egne erkendelsesinteresser, som man ser hos sig selv og hos andre."

Interessen her er, hvad lederne peger på som betydningsfuldt for udvikling af virkningsfuldt pædagogisk arbejde, og hvad der kendetegner deres praksis.

Lederinterview

Lederinterviewene i denne undersøgelse er bearbejdet ud fra de temaer, der er fælles for udsagnene hos de virkningsfulde dagtilbuds ledere. I undersøgelsen indgår fem dagplejere, 12 vuggestuer og 13 børnehaver i alt 20 dagtilbud. Temaerne er fremkommet som

det, der kommer tydeligst frem i lederinterviewene og det, der går igen på tværs i interviewene. På baggrund af lederinterviewene fremkommer følgende kendetegn for virksomhedsfulde dagtilbud:

Tema	Kendetegn for temaet
Stabilitet	Det virksomhedsfulde pædagogiske arbejde er udviklet over tid byggende på konsensus, fælles værdier og fælles kultur
Faglighed	Der lægges vægt på faglighed, faglig nysgerrighed, og der er et helt særligt fokus på børnene
Forvaltningens rolle	Anerkendelse og opbakning har betydning. Arbejde i netværk er en støtte for dagtilbud med mange børn i udsatte positioner
Familierne og børnegruppen	Det er dagtilbud med høje belastningsgrader. Der er ekstra opgaver forbundet med familierne og børnegruppen. Personalet brænder for arbejdet med børn i udsatte positioner
Forældresamarbejdet	Udvidet forældresamarbejde. Bygger på tillid i relationen
Ledelsesrollen	En leder, der har respekt for pædagogerens faglighed. En leder, der er ydmyg overfor personalet. Rammesætter Tilgængelig Ambitiøs Støttende

Det er disse temaer, der bliver belyst i det følgende. Citaterne repræsenterer det pågældende tema.

Stabilitet – det virkningsfulde pædagogiske arbejde er udviklet over tid

De udpegede dagtilbuds virkningsfulde pædagogiske tilgang fremstår som en organisme, der har taget form gennem et tydeligt lederfokus og en enighed om fagligheden og målene. Dagtilbuddet fremstår som en stærk organisation, der hviler på et fælles fundament af faglighed.

Der er et fælles fokus og enighed om, hvad man vil og kan med pædagogikken, der går igen hos hele personalet, og som kommer meget synligt til udtryk hos lederne. Lederen er så at sige bannerfører i adfærd og ord en repræsentation for det, dagtilbuddet står for. Det betyder også, at lederne kan henvise til en fælles referenceramme, når der kommer nye medarbejdere. De nye bliver introduceret til det pædagogiske arbejde og vælger ved at træde ind i ansættelse at være en del af den måde, der bliver arbejdet på, og integreres gradvist i kulturen.

Hvis noget "stikker ud", bliver det påtalt ud fra den fælles referenceramme til fagligheden. Det betyder, at kritikken er faglig og ikke personlig.

Du (læs ledere og medarbejdere) griber ind. Helt ned til de praktiske ting. Det kan godt være, du synes, børnene skal klædes om nu. Det skal de ikke. Der er endnu en halv times pædagogisk tid. Det er ting, vi har aftalt i fællesskab.

Vi skal kunne tage en faglig kritik eller debat. I forhold til, at det er ikke, hvad JEG synes, men det er, hvad VI synes. Det er aldrig personligt, for det er noget vi har aftalt.

Ofte har både ledere og medarbejdere været i samme dagtilbud i mange år. Det betyder, at man har udviklet fælles værdier og fælles kultur. Der er skabt et "vi", hvor der er enighed om, hvad man står for i det pædagogiske arbejde. Det er denne faglighed, de nye medarbejdere integreres ind i. Det betyder ikke, at den er rigid. Den er dynamisk, men flytter sig som en fælles organisme.

Konsensus, fælles værdier, fælles kultur

Mange af lederne taler om, at der er udviklet en særlig kultur, hvor der reflekteres og handles i overensstemmelse med fælles faglighed og mål.

Det er en kultur, vi har her på stedet. Kan høre, når jeg taler med medarbejderne, at det er den samme vej vi vil.

Der er noget kulturbærende i reaktionerne. Både barn-barn, voksen-voksen, og i forhold til forældrene. Det hænger i væggene. På et tidspunkt viste jeg nogle forældre rundt. De sagde, da de rejste, at nøjagtig, som jeg havde sagt det, sådan var det.

Jeg tror, kultur er stærk. Kulturen æder selv den bedste strategi.

Det er groet ind i væggene her.

Kulturen skyldes, at man har arbejdet ud fra fælles handlinger og fælles faglige referenc punkter.

Vi har arbejdet rigtig meget med det relationelle og har haft mange kurser. Alle siger: Hold da op I er dygtige til det.

Kulturen udgøres af, at man har truffet faglige valg i fællesskab. Det betyder, at man har fælles referencepunkter for handlinger.

Faglig nysgerrighed

Kulturen er ikke ensbetydende med, at det er dagtilbud, der lukker sig om sig selv eller er lukkede overfor forandringer. Tværtimod er der faglig nysgerrighed og åbenhed i de udpegede dagtilbud, og det skal ses i sammenhæng med det fælles faglige fundament. Der er åbenhed og faglig nysgerrighed både indadtil overfor medarbejdernes initiativer og udadtil eksempelvis i forhold til forvaltningens initiativer, når det drejer sig om initiativer, der kan argumenteres ind i en faglig ramme.

Hvis man kan argumentere godt, så finder vi også muligheder. Jo mere der er argumenter, jo mere bliver det hørt.

De udpegede dagtilbud er kendetegnet ved åbenhed udadtil. Når forvaltningen henvender sig om initiativer, så er de altid fagligt nysgerrige og åbent interesserede. De udpegede dagtilbud er åbne for at medvirke i udviklings- og forskningsprojekter og i samarbejder udadtil eksempelvis på det boligsociale område eller tidlige indsatser i forældregrupper.

Personalet er indstillet på at udvikle sig. Når vi taler med andre, fortæller de, at de vil gerne lære noget, vil noget mere. Ingen, der putter sig.

De udpegede dagtilbud har en høj implementeringshastighed, hvis de kan se meningen i den faglige ramme, de arbejder med.

Når jeg kigger ind. Det er medarbejdere, der vil og kan, og ved, at de skal. KIDS (observation), hvor nogen havde været ude, og nogle ting var blevet set, så kunne jeg næste dag se på legepladsen, at det var implementeret. Personalegruppen tager imod det straks, og de kan se det. De kan erkende, at det kan vi godt blive bedre til. Det er det med at tage imod for at blive bedre.

Det er netop den fælles konsensus og stærke faglige kultur, der er grundlaget for åbenheden. Man er simpelthen fagligt nysgerrige og interesserer sig for, hvad der kan udvikle fagligheden videre.

Høj faglighed

Lederne i de virksomhedsfulde dagtilbud holder fokus og har høje forventninger til medarbejderne, de bakker op og støtter, når der er behov for det, men går ikke på kompromis med ambitionerne.

Der er medarbejdere, der synes, vi er meget krævende. Vi forlanger meget ...

Samlet giver lederne udtryk for, at de vægter pædagogisk faglighed højt og betydningen af, at fagligheden er synlig i praksis. Lederne er stolte over den faglighed, der kommer til udtryk i personalegruppen, og personalet trives med de faglige forventninger.

Vi har en faglig meget kompetent og stærk personalegruppe. Yderst kompetente og fagligt dygtige, og de er i trivsel. De er bevidste om, at de er det, og sætter ord på det. De er så glade og tilfredse med at være her. Med det område de arbejder i, de kolleger de har, og er tilfredse med ledelsen.

En stor faglighed, at man kan argumentere. Men også praktisk. At man kan mærke, om det er noget, man brænder for. Det er godt både at kunne noget, være en speciel voksen, noget man brænder for. Kan man bruge sammen med fagligheden.

Det kan eksempelvis komme til udtryk ved, at indkøringen af nye børn kan vare over 14 dage, og at man arbejder med primærpædagoger og et bevidst arbejde med tilknytning.

Vi vægter fagligheden højt. At løfte hinanden. Holde hinanden op på at kunne se det i praksis. Vi sætter faglighed, faglig stolthed, faglig dygtighed højt. Vi må gerne hygge os, men det er fagligheden og faglig stolthed, der skulle være fremtrædende.

Fagligheden skal også ses i lyset af, at det er børn i udsatte områder, og at det kræver et helt særligt fokus på fagligheden.

Man kan ikke trives sammen med børnene, hvis man ikke holder fagligheden højt. Når vi er i et udsat boligområde, så er vi nødt til at være fagligt kompetente. Jo bedre vi er klædt på, jo bedre løfter vi børnene.

Fagligheden og fokus på børnene er et stort og gennemgående tema i interviewene. Man er klar over, at det er børn, der er særligt udfordrede, og at der er en vigtig opgave i at støtte netop disse børns udvikling.

Fokus på børnene

Der ligger meget guld i at følge børnene. Italesætter det for nye. Når vi er på stuen, så taler vi med børnene og om børnene. Gemmer snak til personalestuen.

Vi holder fokus på, hvad der gavner opgaven bedst – fokus på børnene og det, der skal lykkes for dem. Vi er enige om at have noget for med børnene.

Det altovervejende fokus er ifølge lederinterviewene på at gøre en forskel for børnene, og at det er et vedvarende fokus gennem hverdagens handlinger og refleksioner.

Der, hvor det skal virke, er, når du ryster tingene ud af ærmerne i hverdagen. Når vi er i garderoben, når vi spiser. De bitte små ting i hverdagen. Det er ikke, når en går fra med en gruppe på fire, men hverdagen. Opmærksomheden på børnene. Det samme på legepladsen. Oprigtighed, hvor man godt vil have en dialog med børnene. At man ikke bare venter på, at klokken bliver fire. Det virker meget oprigtigt, den måde, de er sammen med børnene.

De er meget vedholdende. Det er vigtigt fordi, jeg kan komme i tanke om andre steder, hvor pædagogerne står lidt af. Det gør de ikke her.

Medarbejderne har fokus på at gøre en forskel gennem kontakten med børnene i hverdagen. Ikke kun, når der er projekter, men hele tiden høj kvalitet i kontakten med børnene. Det går igen i alt i de virkningsfulde dagtilbud fra leder til den enkelte medarbejder og til hvert barn.

MUS og grus er hele tiden opmærksom på, hvad du gerne vil ... prøver at finde vejen ... løfter børnene. Vi snakker rigtig meget MED børnene. Vi er i dialog. Vi prøver at skabe en dagligdag, hvor børnene er med. Personalet ved godt, hvordan man løfter børn sprogligt, men også socialt og følelsesmæssigt.

Det er en kultur i vores hus. Det har vi ekstremt meget fokus på. Vi er også gode til at spotte de børn og finde ud af, hvad er det lige præcis, Johan har brug for, så er vi gode til det. Er det høj aktivitet? Er det relationer? Er det ro? Vi prøver at tilpasse. Tager fx ham med sammen med nogle drenge på biblioteket.

Lederne fremhæver fokus på børnene og personalets særlige evner i kontakten med børnene som betydningsfuldt.

Pædagerne i børnehaven er sindssygt gode til at tale med børnene. Få en samtale i gang. Hvordan føles det egentlig at være dig? Få talt med børnene, give sig tid til at høre, hvordan er det at være dig. Så børnene får snakket med en voksen. Der er en voksen, der lytter til mig.

Der er meget nærvær også fysisk mellem voksne og børn.

Samtidig er der opmærksomhed på, at der ikke nedjusteres i forventningerne til børnene netop fordi, der er mange børn, der er udsatte.

Vi kan godt sige om et barn "ej hvor er han dygtig sprogligt". Men så kan det være, at det bare er det, der er normalt for et barn på to år. Vi skal have det normale i baghovedet. Vi arbejder med kompetencehjulet og sprogvurderinger for ikke at falde i den grøft. Arbejder med relationsskemaer, børnelinealen og læringslinealen. Der giver data, som vi arbejder ud fra.

Data om børnenes udvikling anvender institutionerne til at sikre, at de ikke nedjusterer forventningerne til børnegruppen. Børn i udsatte boligområder er udsatte i et udviklingsperspektiv, og den virkningsfulde pædagogiske praksis har fokus på, at forventninger til børnenes udvikling ikke nedjusteres, når der er mange børn i udsatte positioner samlet.

Familierne og børnegruppen

Dagtilbuddene er bl.a. udvalgt, fordi de er beliggende i boligområder med mange børn i udsatte positioner baseret på kommunernes tildelingsmodeller i forhold til tildeling af sociale normeringer. Udsatheden i det boligområde, dagtilbuddene modtager børn fra, kommer til udtryk i ledernes beskrivelser af de børn og familier, de møder i deres dagtilbud.

Vi er en ramme. En ramme midt i en bydel, der har fået meget opmærksomhed for andet end at være børnevenlig. Vi har 80% familier med anden etnisk baggrund fra 16 forskellige nationaliteter. De danske familier er også dem, der får økonomisk friplads.

Kommunen går ind og ser, hvilke familier vi har uden arbejde, uden uddannelse. Vi er den tungeste institution i hele kommunen. På papiret har vi flest udsatte.

Personalet brænder for at være her. Det, vi bruger rigtig meget tid på, kan virke lavpraktisk. Bare det at sidde på en stol. Hvordan man spiser mad, kan vi bruge rigtig meget tid på. Mange af dem har det ikke med hjemmefra. Vi ser lige så mange problemer i vores danske familier som i de tosprogede.

Det er dagtilbud i boligområder, der ligger som områder, hvor børnene har meget ringe udsigt til at møde børn med andre og mindre udsatte baggrunde. Det er dagtilbud i socialt boligbyggeri i større eller mellemstore byer eller dagtilbud beliggende i landområder udenfor de store byer, hvor befolknings sammensætningen er blevet gradvist mere segregeret.

De senere år er det gået noget ned af bakke. Vi har for tiden en del børn af flygtninge og familiesammenførte. Ca. 30 børn ud af 90 børn. Det er inden for de sidste to til tre år. Der er også sket noget med den danske gruppe, der nu er mere udsatte. De ressourcestærke familier flytter væk. De svage bliver boende. Det er dem, der ikke har råd til at flytte væk. De unge, der burde være i gang med uddannelse, kommer det ikke.

Det er børn, der vokser op i boligområder og går i dagtilbud, hvor hovedparten af de børn og familier, der benytter dagtilbuddet, er udsatte. De udpegede dagtilbud har derfor også særlig fokus på forældrene, og at det udvidede forældresamarbejde er en del af virkningsfuldheden.

Forældresamarbejdet

På tværs af lederne bliver forældresamarbejdet beskrevet som en særlig opgave. Udover den daglige kontakt, involverer samarbejdet kontakt til en række myndigheder omkring familierne og børnene, et omfattende skrivearbejde i forhold børnesager og indstillinger samt et helt særligt fokus på at være der for familierne, bl.a. støtte familier med anden kulturel baggrund i, hvad det vil sige at være familie og børn i et dansk dagtilbud men også i, hvordan familierne begår sig i relation til myndigheder og en lang række andre spørgsmål. Det er ikke kun i relation til kommunale og sociale spørgsmål men også i en

breder forstand at skabe muligheder for børnene. Det bliver italesat som et bevidst fokus og et arbejde, der rækker udover her-og-nu arbejdet med børnene.

Det er SOCIAL pædagogisk arbejde. Vi er ikke bare pædagoger. Det er udvidet samarbejde. De skal ikke sendes i familiehus, hvor man får familiebehandling. Det skal foregå her.

Vi har samarbejde med gymnastikforeningen. Vi går til gratis idræt, de får idrætsstøj. Binder bånd til foreningslivet. Tiltag også med fodboldklubben, hvor vi kommer derned og træner. Binde bånd til trænerne dernede, der har indsigt i at være træner i en bydel som vores.

De udpegede dagtilbuds pædagogiske personale og ledelser gør utvivlsomt et arbejde, der rækker langt udover den daglige pædagogiske og faglige opgave. Det gør de, fordi de kan se, at det gavner børnene.

Det har vi også talt om i medarbejdergruppen. Det har noget med at gøre at arbejde i et helhedsorienteret perspektiv. Vi tænker ikke kun, at vi åbner 6.30 til 17. Vi skaber bånd til fritidsklubber. Hjælper en mor med jobcenteret. Tid hos lægen. En snak med skolen om en søster, der har problemer. Kan godt være børnene er her, men vi har fokus på, at de opgaver, der ligger udover, har fokus på børnenes trivsel udover åbningstiden. Det har stor betydning for børnenes trivsel også.

Vi skaber helt nære relationer mellem familierne og børnene. Personalet bruger rigtig meget tid på at tale med forældrene i garderoben, fx en der taler meget med faderen om fodbold. Det skaber tillid. Når vi skal tale om noget, der er svært, så er det ikke så svært, fordi vi skaber nære relationer med forældrene.

Det betyder også, at dem, der er ansat, har særlig fokus på at gøre en forskel for de familier og børn, der kommer i dagtilbuddet. Det er et personale, der brænder for arbejdet med at gøre en forskel særligt for børn i udsatte positioner gennem et omfattende familiearbejde.

Jeg tror, essensen af vuggestuearbejdet er at skabe en ramme for, hvordan forældre bliver set gennem børnene og sammen med børnene. Det er der, vi er virksomme.

Det er således ikke alene børnene, der er i fokus for det pædagogiske arbejde, men også familierne. Der bliver lagt vægt på, at dagtilbuddet er et sted, hvor det er rart for familierne at komme, hvor de møder venlighed og imødekommenhed og føler sig respekteret og velkommen.

Vi har dyb respekt og ligeværd overfor forældrene. Jeg har været steder, hvor man taler nedsættende.

Det er varme, og at man bliver mødt. Alle voksne møder alle børn og forældre. Det er det, folk siger, der flytter væk, de savner ikke aktiviteterne og turene men varmen og at blive set. Jeg kender alle børns navne, søskende, forældre. Det gør rigtig meget, når man afleverer sit barn.

Mit kontor er midt i det hele, fordi det skal være synligt. De kan altid kigge ind. Prioriterer. Lige når de har mod på at tale om noget. Glad for at de bruger mig. Stikker hovedet ind. Lægger vi vægt på.

Hvis forældrene kan føle sig velkomne, set og hørt. Hvis det lykkes os at guide forældrene i en anden vej at gå eller via vores faglige viden. Et miljø, hvor forældrene føler sig velkomne.

Forældrearbejdet betyder meget for lederne og er en del af den kultur, man bygger op omkring dagtilbuddet. Det er dagtilbud med mange og ofte vanskelige sager, men det løses gennem den gode og tillidsfulde kontakt, der er mellem forældre og dagtilbud. Dagtilbuddene gør et stort og udvidet forældresamarbejde, der støtter familierne langt ud over rammerne for dagtilbuddene. Først og fremmest er dagtilbuddene et sted, hvor familierne altid mødes positivt og anerkendende.

Forvaltningernes betydning for virkningsfuldhed

I interviewene giver lederne udtryk for variationer i forvaltningernes opbakning i forhold til at skabe det virkningsfulde pædagogiske arbejde. Der er tale om variationer på en skala fra et højt engagement i forvaltningerne til negativ distance. Lederne giver udtryk for, at det er betydningsfuldt, at forvaltningen ser betydningen af deres arbejde og anerkender det virkningsfulde pædagogiske arbejde.

Det at fokus er rettet på os. Det betyder rigtig, rigtig meget.

Vi har en forvaltning, der kan se værdien i det her.

De ser området her som noget særegent. Ikke, at vi har fået andre ressourcer end de sociale normer, men der har været en anerkendelse af vores arbejde.

Der bliver også peget på særlige initiativer, hvor forvaltningen bidrager til tiltag, der fremmer virkningsfuldt pædagogisk arbejde. I flere kommuner bliver netværksledelse

fremhævet som særlig betydningsfuldt. I netværkene vidensudveksler lederne. Det betyder ifølge lederne spredning af faglighed og løft i kvalitet. Lederne kan være støtte for hinanden og kan få hjælp hos hinanden.

Det, der gør, at vi har mulighed for at have så høj kvalitet, er netværksledelse. Man har lederkolleger, man møder med fast dagsorden, man kan sparre med og udvikle hele vejen op.

Noget af det, netværksmøderne har, er problemstillinger, og hvordan vi løser det. Får sparring hos hinanden. At man har en gruppe fortrolige medarbejdere på samme niveau. Giver tryghed og udvikling. Den viden, man ikke selv har, får man af andre.

Når man er i netværksgruppe, er det nemmere at tage telefonen og ringe. Får input. Det er nemmere, når man har netværk. Vi kender hinanden. Og ved, hvor vi skal søge hjælp.

Netværksledelsen har været med til at højne niveauet i kommunen generelt. Vi bliver brugt i netværkene.

Netværkene er supporteret og formelt ledet gennem dagtilbudsforvaltningerne, så det skaber også en god kontakt mellem dagtilbud og forvaltning. Kontakten med forvaltningen gennem netværkene bliver overvejende fremhævet som betydningsfuldt og godt. Også, at forvaltningerne tager initiativer og rammesætter.

En af mine fornemste opgaver har været at deltage i netværk og udvalg for at finde ud af, hvad vi skal. Vi skal løfte det her. Det er en opgave. Vi følger planen.

Netværk er både en kontakt ind i forvaltningen men også en kontakt til andre kolleger, og et rum, hvor det er fagligheden, der er på dagsordenen.

De fleste fremhæver kontakten til forvaltningen som vigtig, men der er enkelte ledere, der giver udtryk for, at der mangler kontinuitet i samarbejdet med forvaltningen.

Der har været rigtig mange, der er rejst. Vi havde en chef, som vi var glade for. Hun blev sat på en anden opgave. Det er vanskeligt med kontinuiteten.

Jeg savner nogle konsulenter, der lige kan skubbe til os. Det kan man jo ikke, når man er ny og er der i kort tid. Det HAR fungeret godt, men lige nu får vi ikke anerkendelse.

De har givet os modvind et langt stykke hen ad vejen. Det er i hvert fald ikke deres fortjeneste, at vi er der, hvor vi er nu.

Virkningsfuldhed udvikles således i nogle tilfælde "på trods" af dagtilbudsforvaltningen.

Kontinuitet i medarbejdergruppen, kontinuitet i opfølgning og forventninger til dagtilbuddene har betydning.

Der er mange målinger i kommunen. Nu ved de, hvad der foregår. Ingen kan falde igennem i NN Kommune, så tager man affære.

Forvaltningernes kontakt med og interesse for dagtilbuddenes udvikling har betydning. Det har betydning at blive set og anerkendt samt betydning, når forvaltningen organiserer netværk og udvikling.

Forvaltningernes andel i at skabe virkningsfuldhed bredt i kommunernes dagtilbud er tilsyneladende under udvikling, og mange forvaltninger afprøver forskellige løsninger for at få virkningsfuldt pædagogisk arbejde til at brede sig.

Ledelse

Det er gennemgående, at lederne har været ledere i det samme dagtilbud i mange år. Det er ledere, der har formået at samle medarbejdergruppen og har skabt stabilitet i medarbejdergruppen og i den pædagogiske faglighed. Ledere og medarbejdere har sammen udviklet virkningsfuldt pædagogisk arbejde på baggrund af den måde, de har udviklet og formet pædagogikken og hverdagen gennem årene med ledere, der sætter en tydelig retning. Virkningsfuldt pædagogisk arbejde er sammenhængende med en leder, der er vedholdende og god til at få medarbejderne med.

Noget er, at jeg har været her i så mange år. Fordi da vi startede, var vi en gruppe. Der er en grundlæggende rød tråd i, hvordan gør vi, når vi møder. Hvordan skal vi tage mod børnene. Hvordan skal vi placere os i rummet. Det er indgroet.

Vicelederen supplerer lederen:

Der er en ting mere. Det tænker du ikke over. Når jeg ser det, så ser jeg også, at du rammesætter på en meget stille måde med stor inddragelse af personalet. Det er tydeligt for mig, at hvis personalet er på vej derover, så vender hun det.

Det kom også frem både i forvaltningsundersøgelsen og lederinterviewene, at lederne sætter tydelig retning uden at være dominerende.

Vi har markeret os på min stille facon. Folk kender os. Også i kommunen.

Ydmyghed overfor pædagogernes vigtige arbejde med børnene og støtte hele vejen rundt, når fokus er på fagligheden og på børnenes muligheder for at udvikle sig og trives.

Man skal være ydmyg som leder. Jeg går rigtig langt for at have demokratiske processer, så ved jeg, alle er med. Det er der, effekten kommer.

Lederne selv giver udtryk for, at de har respekt for personalets faglighed og en ydmyghed overfor personalet. Lederne ser deres rolle som åben og respektfuld og støttende, når der er behov. Det er ledere, der er gode til at involvere medarbejderne.

Opgaven er at støtte op om, at medarbejderne kan udføre deres arbejde.

Jeg skal være med til at støtte op omkring personalet også i det faglige arbejde, så skal jeg være med til at skabe muligheder.

Lederne sørger for, at der er en organisering, der støtter det pædagogiske arbejde.

Vi har årsplaner, månedsplaner, vi har mål med det, vi gør. Hvis det ikke fungerer, så strukturerer vi og organiserer. Vi er gode til at bakke vores personale op.

Vi er organiserede, vi strukturerer os, vi er gode til at planlægge.

Det er også ledere, der er gode til at skabe trivsel på arbejdspladsen.

Tryghed og ærlighed. Man kender sine kolleger. Humor. Se lyst på tingene. Have et positivt sind. Lægger vægt på det. Børnene elsker, når vi driller hinanden. Triller rundt på gulvet. Børnene tager det positive med i deres samspil.

Det er en kultur at have det sjovt. Gå og smådrille sine kolleger.

Det handler om at skabe livsglæde, at vi kan fjolle sammen. Vise voksenverdenen også er sjov. At vi voksne ikke signalerer, at det er godt nok hårdt. At voksenlivet er godt at leve. Og at vi skaber tid til at fjolle og leve.

Jeg kan godt tænke, når jeg besøger mine kolleger på andre institutioner, her er godt nok tungt. Jeg tror, det er med til at løfte læringsmiljøet, at børnene og de voksne har det godt sammen, så åbner man slusen for børnene.

Borgmesteren var her, han sagde, det er længe siden, jeg har set så mange glade medarbejdere på et sted.

Lederne tager initiativ til nye tiltag med en opmærksomhed på medarbejdernes forskellige paratheder til det nye.

Leder er frontfigur. Viser den gode kultur. Den gode kulturbærer. Nysgerrige spørgsmål. Vil læringsmiljøerne. Blive ved med at have ambition. Alting kan altid blive bedre. Ikke sætte sig fast, men hele tiden rykke sig lidt, være ambitiøs.

Det med ICDP var en ledelsesmæssig beslutning. Nogle var "uh ha, hvad er det nu, vi skal". Andre var nervøse. Nogle sagde "yes". Det er en uddannelse, de har fået. Jeg talte bagefter med dem, der frygtede fx skriftlige opgaver. Støtter dem. Nu er de færdige. Nogle af dem, der trak vejret dybest, er så glade. Det er vigtigt, at man kender sine medarbejderes styrker og udfordringer.

Lederne sikrer sig, at medarbejderne føler sig klædt på til opgaven, og at de har ledelsesmæssig støtte bag sig hele vejen.

Der er sammenhæng mellem pædagogen opfattelse af, hvad man mener, man kan, og børnene. Vores føler sig klædt på til opgaven. Der er en samklang i det.

De føler, de magter opgaven.

Det er, at de føler, de har en ledelse, der er tæt på.

Jeg skal være med til at støtte op omkring personalet også i det faglige arbejde, så skal jeg være med til at skabe muligheder.

Arbejder med, at personalet kommer til at blomstre.

Rigtig god stemning. Alle bliver hørt og mødt og sagt hej til. Det er vigtigt. Det er fundamentet. Den måde, man bliver mødt på og budt velkommen. Det er det vigtigste. Personalet er gode til at gøre nogle rigtige ting i hverdagen.

Opsamling og perspektivering af ledesperspektiver på inkluderende dagtilbuds organiseringer og samspil

I denne del af undersøgelsen har fokus været på ledernes perspektiver og perspektiver på ledelse. Interessen her er, hvad lederne peger på som betydningsfuldt for udvikling af virkningsfuld praksis, og hvad der kendetegner deres praksis.

Der er sammenhæng mellem dagtilbudsforvaltningernes perspektiver og ledernes perspektiver på det virkningsfulde pædagogiske arbejde. Det er særligt blikket for børnene, der træder frem. På tværs af dagtilbudsforvaltning og dagtilbudslederne er samspil og åbenhed for børns perspektiver i fokus. Det er dagtilbud, der ser værdien i de nære møder børnene.

Det går også igen på tværs af dagtilbudsforvaltningernes perspektiver og lederes perspektiver, at fagligheden sættes højt, og at der er en faglig dybde og optagetid, der samtidig er kendetegnet ved en faglig nysgerrighed og åbenhed overfor ny viden og nye faglige perspektiver. Den konsensus og kultur, der går igen i hele personalegruppen i de udpegede dagtilbud, og som lederen tydeligt er repræsentant for, betyder, at man står på et solidt fagligt fundament og har let ved at integrere ny viden.

Dagtilbuddene i undersøgelsen er tydeligt baseret på en professionskultur, der fastholder fokus på opgaven, og der reflekteres fagligt over praksis. Når der rettes kritik, så er den faglig og bliver ikke opfattet personligt men netop som et fagligt perspektiv, der kan reflekteres. Der er en insisteren overfor at reflektere praksis både indadtil og udadtil.

Ydmyghed og faglig integritet (Brown, 2007) træder meget tydeligt frem i både forvaltnings- og lederinterviewene. Lederrollen er helt tydeligt baseret på et solidaritetsskabende lederskab, der bygger på nogle fælles værdier. Lederen er tydelig og sætter retning men har hele personalet med. Lederen er insisterende på fagligheden og på målene, men sammen med personalet, der også er insisterende, udvikler de i samarbejde en kultur, hvor alt reflekteres fagligt og gennem løbende gensidig feedback.

Lederen holder hele tiden for øje og leder efter, hvad der gør institutionen bedre. Hun har fingeren på pulsen både udadtil og indadtil. Hun gør hele tiden det, der gør institutionen bedre. Det handler både om kontakten til familierne, lederskabet i forhold til personalet, sammenhænge til nærmiljøet. Lederen er rettet mod alt det, der kan styrke mulighederne for at skabe gode trivsels- og udviklingsmuligheder for børnene.

Lederen er det tydelige udtryk for den kultur, der er i dagtilbuddet. Overfor forvaltningen og samarbejdspartnere er lederen repræsentant for det, dagtilbuddet står for.

Det kommer meget tydeligt til udtryk, at det er en helt særlig opgave at skabe muligheder for børn i dagtilbud i udsatte boligområder, der pr. definition er ekskluderet. Der ligger et helt afgørende paradoks, som de professionelle arbejder med hver dag. De fastholder en normalitet i et miljø, der på ingen måde afspejler det, der er normalt for børns opvækst i Danmark anno 2019. Ifølge Økonomiske Råd (2016) er uligheden voksende. Jo mere den koncentrerer, desto vanskeligere bliver opgaven. Det har stor betydning for de ansatte, at de bliver set, støttet og værdsat i denne opgave. Det er ledere og professionelle, der brænder for opgaven at gøre en forskel for børn, der er udsatte.

Praktikerperspektiver – Hvordan skaber 20 udvalgte dagtilbud inkluderende fællesskaber for børn i udsatte positioner?

De sidste to delundersøgelser vedrører den pædagogisk praksis i daginstitutionen eller i dagplejen. Formålet med disse to delundersøgelser er at beskrive, analysere og diskutere, hvordan pædagogisk personale i de 20 dagtilbud skaber trivsel og frugtbare deltagemuligheder for børn i udsatte positioner. Den første del af undersøgelsen er baseret på 25 interviews med pædagoger og dagplejere, mens den anden del, som afrapporteres i næste kapitel, er baseret på observationer i de 20 dagtilbud.

Baggrund

Af den nye dagtilbudslovs paragraf 7 fremgår det, at dagtilbud skal fremme børns trivsel, læring, udvikling og dannelse gennem trygge og pædagogiske læringsmiljøer, hvor legen er grundlæggende, og hvor der tages udgangspunkt i et børneperspektiv. Udover et styrket fokus på læringsmiljø, dannelse, leg og børneperspektiv rummer den nye lov også den centrale ændring, at der skal ske en tydeliggørelse af det fælles pædagogisk grundlag. For første gang bliver der således sat ord på, hvad der kendetegner danske dagtilbuds arbejde med børns trivsel og læring. Det præciseres, at det at være barn har værdi i sig selv, barndommen skal ikke alene ses som en forberedelse på livet som ung og voksen. Det betyder også, at børnenes perspektiver og stemmer skal mere i fokus – børn skal høres og tages alvorligt, fremgår det i bemærkningerne til lovforslaget. Dagtilbuddene skal med andre ord understøtte det gode børneliv forstået som et liv, hvor der er plads, tid og ro til at være barn, og hvor nære og tillidsskabende voksne giver barnet nærvær, omsorg og tryghed til at lære og udvikle sig.

Disse politiske præciseringer afspejler i høj grad den eksisterende forskning på dagtilbudsområdet. Heraf fremgår det bl.a., at opbygning af trygge tilknytningsrelationer mellem børn og voksne er den vigtigste pædagogiske opgave i dagtilbud (Dalli et al., 2011:71). Børn bruger sensitive og responsive voksne som "en sikker base", hvorfra de kan udforske verden og vende tilbage, når de har behov for at tanke op eller søge tryghed. Børn, der er trygt tilknyttet, henvender sig oftere til pædagogerne, de har lært, at

pædagogerne er imødekomme overfor deres behov og optaget af deres trivsel. Også en dansk undersøgelse fandt, at dagtilbud har en særlig funktion og betydning for børn og familier i udsatte positioner bl.a. i form af udvidet omsorgsarbejde (Jensen, Petersen & Wind, 2012). Ligeledes bliver personalets indsigt i børns udvikling samt personalets sensibilitet og lydhørhed overfor børns ytringer fremhævet som væsentlige kvalitetsfaktorer i et dagtilbud (Albæk & Christoffersen, 2009). Af en forskningsoversigt fremgår det, at når de sociale interaktioner mellem børn og pædagoger er præget af, at pædagogerne er respektfulde overfor børnene, lytter til dem, svarer venligt og imødekomme samt snakker dem gennem konflikter, har det positive socioemotionelle virkninger i forhold til børnenes sociale adfærd, selvtillid og motivation til at lære (Nielsen et al., 2013, p. 45). Andre danske undersøgelser har ikke desto mindre påvist en manglende erkendelse af, at børn ikke har lige forudsætninger for at forstå og orientere sig i forhold til pædagogiske krav og forventninger (Palludan, 2005; Bundgaard et al., 2007), og at denne manglende erkendelse risikerer at udgøre en eksklusionsmekanisme.

Et af de områder, hvor eksklusionsmekanismer får en betydning, er i forhold til børns sproglige udvikling. Palludan viste i sin undersøgelse, at pædagogers dialoger med børn varierer afhængig af, om der er tale om et majoritets- eller minoritetsbarn. I Norge fandt Gjems (2011), at det pædagogiske personale i dagtilbud ikke altid stiller åbne spørgsmål endsige udfordrer børnene kognitivt ved fx at samtale om abstrakte ting og fænomener. Ifølge Gjems er hverdagssamtaler mellem voksne og børn i dagtilbud ofte præget af ja-nej spørgsmål, hvilke bl.a. betyder, at børnene ikke får erfaringer med at formulere længere sætninger eller udtrykke tanker og meninger. I en anden norsk undersøgelse fandt Engvik et al. (2014) en sammenhæng mellem børns sproglige og sociale kompetencer og relationen mellem børn og personale. En god relation mellem barn og personale er forbundet med bedre sproglige færdigheder og færre såkaldte adfærdsvanskeligheder.

Også en svensk undersøgelse fandt, at manglende nærhed i forholdet mellem voksen og barn var forbundet med flere symptomer på sprog- og adfærdsvanskeligheder (Brandlistuen, 2015). Samme undersøgelse viste, at konfliktfyldte relationer mellem voksen og barn var stærkt forbundet med udadreagerende adfærd. Over tid fandt forskerne, at en konfliktfyldt relation medførte øgede symptomer på udadreagerende adfærd. Drengene med en konfliktfyldt relation til de voksne ved fem årsalderen havde næsten 70% højere score på udadreagerende adfærd end drenge med gode relationer (Brandlistuen, 2015). I undersøgelsen blev det også fundet, at når personalets samarbejde er begrænset, var der en øget forekomst af udadreagerende adfærd blandt piger med et såkaldt vanskeligt temperament. Der fremkom også flere symptomer på sprogvanskeligheder hos begge

køn, hvis det pædagogiske engagement var lavt. For pigernes vedkommende var der også en tendens til øget udadreagerende adfærd, hvis engagementet blandt personalet var lav (Brandlistuen, 2015).

I den pædagogisk-psykologiske forskning har det længe været diskuteret, hvordan voksnes og børns samspil og relationer får betydning for børns trivsel og læring. Selv de tidligste udviklingspsykologiske teorier opererede med forestillingen om, at karakteren af samspillet mellem børn og deres omsorgsgivere har betydning for, hvad barnet lærer, samt hvordan barnet kommer til at opfatte verden, og, ikke mindst, hvordan det kommer til at opfatte sig selv. Det, barnet erfarer og lærer i sociale situationer, har således vidtrækkende implikationer. I det lys giver det meget god mening, at det i bemærkningerne til forslaget om en ændret dagtilbudslov understreges, at læring skal forstås bredt, og at læring både omhandler emotionelle, sociale, kropslige og kognitive kompetencer. I forhold til denne brede læringsforståelse understreges det endvidere, at læring fx sker gennem leg, relationer, aktiviteter og ved udforskning af naturen. Denne brede læringsforståelse kan med fordel kvalificeres yderligere, fx med inspiration fra forskellige teoretiske bud på, hvordan læring kan forstås i en dagtilbudssammenhæng, hvor god omsorg er og bliver fundamentet under børns udvikling. Når dansk dagtilbudspraksis skal inspireres til et øget fokus på børn i udsatte positioner og til at arbejde videre med intentionerne i den styrkede pædagogiske læreplan, kan et socialt læringsperspektiv på udsathed, trivsel og læring være et relevant teoretisk perspektiv.

Et situeret og relationelt perspektiv på trivsel og læring

Bag den styrkede pædagogiske læreplan ligger et situeret og relationelt perspektiv på børn og deres udvikling. Med dette perspektiv problematiseres forståelser, hvor læring primært anskues som individuelle kognitive processer, eller som noget der primært foregår i undervisningslignende aktiviteter. I stedet rettes fokus mod læringens sociale og kontekstuelle betingelser, hvor individet og det sociale anskues som gensidigt konstituerende, hvilket bl.a. betyder, at viden om individets læring ikke kan opnås løserevet fra læringens situerede og relationelle sammenhænge. I dette situeret og relationelt perspektiv anskues både udsathed, trivsel og læring som fænomener, der bliver til i relationelle processer (Gergen, 2009). Denne sociale forståelse af menneskers tilblivelse kommer også til udtryk i Lave & Wengers (1991) teori om barnets legitime perifer deltagelse fx i et dagtilbud. Ordet legitim understreger læringens inkluderende aspekt, nemlig at den lærende for at kunne lære skal have adgang til at deltage i fællesskaber. Samme forståelse gør sig i øvrigt gældende for barnets trivsel, som også formes af og udvikles

qua dets muligheder for deltagelse i meningsfulde sammenhænge. Dette perspektiv på læring og trivsel åbner for analyser af, hvordan dagtilbuddets organiseringer og pædagogiske processer får betydning for børnenes mulighed for at ændre og udvikle deres deltagelse i fællesskabet. Perspektivet åbner derfor for analyser af, hvordan børn inviteres indenfor i leg og aktiviteter, samt hvordan de professionelle nærer børns tryghed, behov for omsorg samt ikke mindst deres følelse af at være velkommen (Mørck & Munkholm, 2016).

Især i forhold til børn i udsatte positioner spiller det pædagogiske personale en meget stor rolle som initiativtager og støtte, når børn skal lære at navigere i dagtilbudslivets komplekse sociale processer. Styrken ved denne teori er da også, at den netop forsøger at indkredse det dobbelte forhold, at en væsentlig forudsætning for barnets læring og trivsel er dets accepterede og dermed legitime deltagelse i dagtilbuddets hverdagsliv, leg og aktiviteter samtidig med, at barnets deltagelse udgør en grundlæggende bestanddel af læringens og trivselens indhold. Som analytisk begreb åbner 'deltagelsesmuligheder' også for et dobbelt fokus på deltagerne og betingelserne for deltagelse (Højholt & Witt, 1996). Netop betingelserne for deltagelse er helt centrale for denne undersøgelse, hvor fokus er på dialektikken mellem individ og sammenhæng, hvilket udgør kernen i et relationelt perspektiv i modsætning til et individorienteret perspektiv. I et relationelt perspektiv udgør både børnenes og de professionelle engagement et helt centralt fokusområde. I stedet for at være optaget af hvilke kognitive processer, der er i spil hos børnene, er opmærksomheden på hvilket socialt engagement, der udgør det bedste fundament for børns deltagelse og dermed læring (Lave & Wenger, 1991: 14). Med et situeret og relationelt perspektiv på læring og trivsel er det relevant at undersøge, hvordan de professionelle søger opfindsomme måder at inddrage børn i meningsfulde praksisser. Barnet forstås og anerkendes som central aktør bl.a. i de gensidige forhandlinger af barnets deltagelse. I dette perspektiv er man således optaget af, hvordan børn gives adgang til ressourcer og forhandlinger, der styrker deres deltagelse og udvider deres erfaringshorisont (Wenger, 1998). Hvordan, den professionelle skaber disse meningsfulde praksisser, bestemmes i høj grad af, hvordan sociokulturelle normer og værdier er i det pågældende dagtilbud. Her spiller både leder og forvaltning en afgørende vigtig rolle. Når børn skal tilbydes deltagelsesmuligheder, de kan identificere sig med, og når de skal involveres i handlinger, diskussioner og overvejelser, der betyder noget for dem og de fællesskaber, som børnene værdsætter (Wenger, 1998), fordrer det stor ledelsesmæssig og pædagogisk opmærksomhed.

Som nævnt implicerer deltagelsesbegrebet ofte, som bl.a. Nielsen & Tanggaard (2011: 142) understreger, at læreprocesser har en rettedhed mod, at barnet bliver en del af fællesskabet. Barnets erfaringer med forskellige måder at deltage på i praksis udgør således en væsentlig del af "læringens indhold" både i leg og pædagogisk tilrettelagte aktiviteter (Svinth, 2012). Set fra barnets perspektiv er der dog endnu mere end "blot" læring på spil. Også barnets trivsel og spirende identitetsdannelse bliver næret, når deltagelsesmuligheder skabes og udvikles for børn. Dermed også sagt, at nogle børn risikerer at måtte erfare, at deres muligheder for deltagelse ikke er de samme som andre børns (Svinth, 2012). Ulige deltagelsesmuligheder er med andre ord medvirkende til at skabe ulige muligheder for trivsel og læring. Det er også vigtigt at understrege, at deltagelse ikke handler om, hvor aktivt eller passivt barnet er, men om at erkende, at den legitime adgang til fællesskabet ikke er noget alle børn er forundt, og at et analytisk blik på, hvordan børns deltagelsesmuligheder formes og udvikles, kan skabe frugtbare udviklingsveje bl.a. for børn i udsatte positioner.

I dette perspektiv sættes der derfor fokus på dagtilbudspraksis som et fællesskab bestemt af en række sammensatte og til tider konfliktuelle relationer, som kan spille en afgørende rolle for børns deltagelsesmuligheder. Dagtilbuddenes sociale praksis tilbyder nemlig mange typer af deltagelse og derfor også mange typer af fremtider i relation til det at blive en særlig person i verden (Nielsen & Tanggaard, 2011: 145). Selv om adgangen til deltagelse, som Nielsen & Tanggaard (2011: 143) understreger, er dynamisk og rettet mod yderligere deltagelse, er det ikke altid den vej, udviklingen går – især ikke for børn i udsatte positioner.

Omsorgspædagogisk ståsted

Overordnet set kan det fælles pædagogiske grundlag, som de 20 dagtilbud arbejder ud fra, karakteriseres som et omsorgspædagogisk ståsted med særlig fokus på barnets socioemotionelle trivsel (Ackesjö & Persson, 2016). Når det pædagogiske personale på tværs af de 20 dagtilbud og 25 informanter i interviewet bliver bedt om at beskrive kernen i deres pædagogiske virke, går begreber som omsorg, anerkendelse og deltagelse igen i alle interviews. På tværs af interviewene bliver dette omsorgspædagogiske ståsted præsenteret som en grundlæggende ambition om at være lyttende og fleksibel i samspillet med børn i udsatte positioner. Dette ståsted danner grundlag for et engageret samspil, hvor børnene bliver udfordret, og hvor de gives mulighed for at lege og indgå i meningsfulde aktiviteter, samspil og dialog med voksne og andre børn.

Bekymringen for, at dagtilbud bliver stadig mere akademiseret og optaget af læring i en skolastisk forstand, har svært ved at finde næring i disse interviews. Det akademiske ståstedes opmærksomhed på skoleorienterede emner såsom bogstavs- og taltilegnelse samt udbredte evalueringer af børns færdighedsmæssige kompetencer og udvikling synes ikke udtalt. Fokus synes med andre ord ikke primært at være på, at børnene skal gøres fagligt kompetente til forestående skolegang (Ackesjö & Persson, 2016). Flere af informanterne udtaler eksplicit, at de ikke er optaget af at lære børnene tal og bogstaver. Vi vil i analysen komme nærmere ind på, hvordan og hvorfor dette omsorgspædagogiske ståsted tales frem af informanterne.

På baggrund af tematisering og kondensering af interviewene er der tre overordnede tematikker, som synes særligt udtalte i forhold til at forstå, hvordan disse 20 dagtilbud arbejder for at skabe inkluderende fællesskaber med særlig fokus på børn i udsatte positioner:

- Omsorgen og børns socioemotionelle udvikling er alfa og omega
- Åbenhed for barnets perspektiv som vej ind i inkluderende fællesskaber
- Pædagogisk samarbejde som forudsætning for udvikling af inkluderende fællesskaber

Det skal understreges, at temaerne er indbyrdes forbundet, og at de på forskellig vis får betydning for skabelsen af inkluderende fællesskaber.

Omsorgen og børns socioemotionelle udvikling er alfa og omega

Som nævnt ovenfor træder omsorgen for barnet frem som det allervigtigste fokus i forhold til børn i udsatte positioner på tværs af interviewene og dagtilbuddene. Informanterne beskriver det på forskellige måder, men på spørgsmålet om, hvad det er, pædagogen eller dagplejeren lægger vægt på som det allervigtigste, barnet skal opleve og erfare i dagtilbuddet, træder tryghed, anerkendelse og omsorg frem som det væsentligste på tværs af beskrivelserne. Hvordan og hvorfor dette omsorgspædagogiske ståsted tales frem af informanterne, gives der nedenfor nogle eksempler på:

Det er livsnødvendigt for børn i udsatte positioner, at de bliver mødt og anerkendt.

Børnene skal opleve, at vi vil dem, og at vi holder af dem helt ubetinget, uafhængig af deres adfærd.

Barnet skal vide, at her kan det komme og være sig selv. For os er det vigtigt, at barnet oplever ligeværdighed.

Det er vigtigt, at vi har et menneskesyn, der siger, at vi er lige meget værd.

Det, vi grundlæggende ønsker at give børnene med herfra, er tryghed Vi ønsker at møde dem med den indstilling, at de kan rigtig meget. Det kan godt være, at barnet har en udfordring, men så minder vi barnet og hinanden om, at når vi står sammen, kan vi nå meget længere.

For mig er det vigtigste, at barnet oplever, at i dag er jeg blevet set og hørt. Jeg ønsker barnet oplever, at jeg er der for det ... at jeg er til stede og nærværende.

Jeg oplever, at trygheden frigiver en masse energi hos barnet ... energi som gør, at barnet kan være nysgerrigt, fordi det ikke er på overarbejde.

Af bemærkningerne til den nye dagtilbudslov fremgår det, at dagtilbud skal give barnet omsorg, hvilket ifølge lovteksten indebærer, at barnet skal have såvel den nødvendige pasning, fysiske omsorg og følelsesmæssige kontakt i dagtilbuddet. Kvaliteten af denne omsorg og følelsesmæssige kontakt bliver kun sparsomt berørt i forarbejderne til loven. Ifølge Tholin (2018: 68) handler professionel omsorg om, at pædagoger og dagplejere har evne til at se, blive berørt og bevæget i mødet med barnet og deres oplevelser gennem hele dagen i dagtilbuddet. Med dette omsorgsbegreb understreges det, at omsorg og åbenheden for barnets perspektiv, som vi kommer tilbage til i næste afsnit, bliver hinandens forudsætninger. Anskues omsorgen og den følelsesmæssige kontakt ud fra et socialt læringsteoretisk ståsted, bliver det også synligt, at barnets frugtbare erfaringer med omsorg og tryghed tillige forudsætter en accepteret og legitim deltagelse i dagtilbuddets hverdagsliv og samspil med voksne og børn. Med udgangspunkt i omsorgen, åbenhed for barnets perspektiv og deltagelse synes der at blive skabt et pædagogisk fundament, som reducerer de eksklusionsmekanismer, som bl.a. retorikken, kulturen og samspillet mellem den professionelle og barnet kan være bærere af, og som Jensen (2008) påpeger, kan virke 'bag om ryggen' på de professionelle.

På tværs af informanterne og dagtilbuddene kan der således spores et fælles pædagogisk grundlag forankret i et relationelt perspektiv på børns udvikling og udsathed, hvor det at se og møde barnet betragtes som den mest centrale kernefaglighed i forhold til børn i udsatte positioner. Begrundelsen er bl.a., som det mere eller mindre eksplicit kommer til udtryk i udsagnene, at omsorgen giver barnet den basale tryghed, som er så vigtig for, at barnet kan trives og gå på opdagelse i børnefællesskabet. Omsorgen bliver det grundlag hvorpå, barnets engagement, nysgerrighed og deltagelse bygger. Som vi vil

vende tilbage til senere i analysen, er det vigtigt at være opmærksom på, at den basale omsorg foregår i et pædagogisk rum, hvor der både er pædagogiske initiativer og rettet-hed. Omsorgen står, om man så må sige, ikke alene men udgør snarere et fundament under voksen-barn samspillet, hverdagsliv og aktiviteter.

At der er meget på spil for det enkelte barn, og at den pædagogiske udfordring kan være stor, bliver synligt i følgende citat fra en pædagog: 'Nogle af vores børn har allerede udviklet et negativt billede af dem selv; "jeg er ham der slår"'. Forskning viser da også, at det ofte er de børn, som har flest konflikter, der har mest brug for at blive rummet og forstået. I det lys er det glædeligt, at der forekommer at være en udtalt pædagogisk bevidsthed om, at børn i udsatte positioner netop har brug for sensitive og responsive voksne til at skabe en sikker base, hvorfra de kan udforske verden. Som en pædagog udtaler: 'For nogle af vores børn, er vi deres vigtigste tilknytningspersoner'. Set i lyset af de seneste års stigende fokus på børns læring i dagtilbud kan det måske overraske, at informanterne uden undtagelse fremhæver tryghed og anerkendelse som deres primære pædagogiske fokus.

Gennemgående for udsagnene ovenfor er desuden, at de præciserer, at barndommen har en værdi i sig selv, og at det at få børnene forankret i livet her og nu er vigtigere end, at de forberedes til skolelivet. 'For mig er det ikke vigtigt, at vi øver tal og bogstaver' understreger en pædagog i interviewet, 'min opgave er først og fremmest at yde barnet basal tryghed' fortsætter hun. Udsagnene afspejler også det pædagogiske grundsyn, at børn i udsatte positioner mødes ud fra et resourcesyn fremfor et mangelsyn (Jensen, 2008). Som Jensen (2008) påpeger, kan dagtilbuddets forventninger til, at børn skal 'kunne noget' bestemt både socialt og læringsmæssigt være med til at positionere nogle børn i udsatte positioner, fordi deres færdigheder eller kompetencer vurderes som mangelfulde. Hverdagslivet i et dagtilbud er spækket med aktiviteter og processer, der kalder på former for kompetencer, der lettere håndteres af børn, der i forvejen bærer på 'kulturens' koder, og som let tilegner sig dagtilbuddets normer for adfærd, handlen og kunnen (Jensen, 2008). Nogle børn risikerer med andre ord at blive endnu mere 'udsatte', hvis disse ulighedsskabende reproduktionsprocesser går i gang, da disse forskelle nemt kan blive kilde til øget ulighed. En pædagog udtrykker det på følgende måde:

Vi tænker ikke nødvendigvis på hvor mange børn i udsatte positioner, vi har. Der, hvor vi gør forskellen, er, at vi kigger på det enkelte barns situation. Det nytter ikke noget at sige, at det er barnets vilkår.

Med deres udbredte omsorgspædagogiske ståsted træder informanterne i denne undersøgelse med deres fokus på rummelighed, anerkendelse og ligestilling frem som en

buffer mod dette mangelsyn og ulighedsskabende reproduktionsprocesser. Fra den eksisterende forskning ved vi, at den pædagogiske opmærksomhed på disse relationelle betingelser er helt central. Fx peger McDermott (1996) på, at manglende pædagogisk bevidsthed om hvilke positioner, der stilles til rådighed for børn, kan føre til eksklusivsmekanismer og dermed en indsnævring af nogle børns deltagelsesmuligheder. Omvendt kan det at skabe plads til børns forskellige perspektiver være med til at skabe udviklingsmuligheder både for barnet og for de voksne omkring det.

At det ikke er et mangelsyn, der er fremherskende blandt informanterne, kan også ses i at flere informanter giver eksplicit udtryk for, at de ikke som sådan går rundt og føler medlidenhed med børn i udsatte positioner. Fx udtaler en pædagog: at '... de [børn i udsatte positioner] skal mødes med respekt og nysgerrighed, præcis som andre børn'. Disse udtalelser er interessante og kan bruges til at nuancere anden forskning på området. Fx beskriver Warming et al. (2017), hvordan børn i udsatte positioner i daglig tale omtales som de "brændte børn", og hvordan de af fagpersoner ofte bliver mødt med bekymringer og mistillid i forhold til børnenes "gode vilje". Warming og hendes kolleger beskriver også, hvordan børn i udsatte positioner bliver mødt af krav om og opfordringer til at ændre sig, hvilket, som før nævnt, er udtryk for det mangelsyn, som hersker nogle steder men tilsyneladende ikke blandt informanterne fra de 20 dagtilbud, som denne undersøgelse omhandler.

Hvordan informanterne mere præcist beskriver den pædagogiske bestræbelse på at "møde" børnene, og hvad det konkret vil sige at skabe inkluderende fællesskaber, vil vi i det næste analyseafsnit kigge nærmere på.

Åbenhed for barnets perspektiv som vej ind i inkluderende fællesskaber

Som nævnt træder omsorgen og barnets socioemotionelle udvikling frem som det primære pejlemærke for informanternes pædagogiske virke i forhold til børn i udsatte positioner. Flere af informanterne uddyber hvilke implikationer, det har for deres samspil med børnene. På tværs af interviewene går det igen, at børn i udsatte positioner i særlig høj grad har brug for at blive hørt og medinddraget. Som en pædagog udtaler: 'Vi prøver at være nysgerrige på barnets intentioner, og hvad det er, barnet gør godt'.

På forskellig vis beskriver informanterne, hvordan de forsøger at "møde" barnet ved bl.a. at undersøge, hvad der er på færde for barnet. Informanterne er meget optaget af, hvordan han eller hun kan blive bedre til at forstå barnets situation og intentioner. En pædagog beskriver det således:

Jeg har blikke både rettet mod mig selv og barnet, jeg prøver at være undersøgende i forhold til barnet "jeg kan blive i tvivl, om du har brug for, at jeg gør sådan og sådan". Jeg kan også finde på at sige, "jeg tror, du har brug for det eller det ... er det rigtigt?". Jeg vil meget gerne vække barnets egen drivkraft, og jeg kan godt finde på at spørge: "Hvad kunne du have brug for lige nu?" ... Alene det, at jeg italesætter det overfor barnet, skaber, som jeg ser det, mulighed for forandring. Vi prøver hele tiden at se, hvad børnene siger mellem linjerne, vi prøver at se bag om deres adfærd.

Set ud fra et socialt læringsteoretisk perspektiv kan pædagogens undersøgelse og fortolkning af barnets perspektiv ses som et eksempel på, at barnets deltagelsesmuligheder bliver til i et dialektisk samspil mellem voksen og barn, hvor intersubjektivitet, og det Buber vil kalde Jeg-Du relatering, er af største vigtighed. I Jeg-Du møder relateres der til barnet som subjekt i en bestræbelse på at overskride mellemrummet mellem voksen og barn i en sameksisterende og inkluderende dialog (Buber, 1993). Samspillet dialektiske fundering kommer også til udtryk, når en pædagog fx udtaler, at: 'Børnene gør også mig til den, jeg er. De gør noget ved os som menneske.' På tværs af materialet træder denne gensidighed mellem voksen og barn frem som en særlig bevidsthed hos det pædagogiske personale. Som Buber (1993) understreger, skaber Jeg-Du relateringen basis for at opleve den andens nærvær, og det er måske netop derved, at det kan erfares, at det ikke kun er de voksne, der er med til at forme børnenes tilblivelse, børnene er også med til at gøre de voksne til dem, de er, således som pædagogen i citatet ovenfor beskriver.

Også pædagogens ønske om at 'vække barnets egen drivkraft' indikerer, at læring og trivsel netop forstås som relationel og situeret, noget der muliggøres mellem mennesker og ikke blot noget, der opstår ud af det blå hos det enkelte barn. Det er i pædagogens undersøgende forholdemåde, at barnets perspektiv såvel som et ressourceperspektiv træder frem. Her fælder den professionelle ikke dom over barnet, som en der ikke forstår de kulturelle koder, eller som ikke formår at udtrykke sig på en hensigtsmæssig måde. I stedet betones vigtigheden i, at det pædagogiske personale forsøger at åbne sig for barnets perspektiv, 'Vi er nødt til at lytte til børnene Det er på den måde, både de og vi lærer deres ståsted at kende'. En pædagog understreger, at: 'Deres [børn i udsatte positioner] mening og holdning er lige så valid som min'.

En tredje pædagog beskriver åbenheden for barnets perspektiv på følgende måde:

Vi er meget bevidste om at prøve at forstå børnene. Når vores fokus er på at følge barnets intentioner og aflæse, hvad det forsøger at kommunikere, er det nemmere at se gennem fingre med den uønskede adfærd Jeg oplever, at når vi

har fokus på at møde dem positivt, reduceres tilbøjeligheden til at skælde ud og det bare at sige "nej".

Når pædagoger og dagplejere gennem en tilstræbt åbenhed for barnets perspektiv formår at møde det med større accept og rummelighed, kan det få meget stor betydning for barnets deltagelsesmuligheder og dets oplevelse af at have en værdi for fællesskabet og som menneske (Svinth, 2016). I det lys er det uhyre interessant at dvæle ved den betydning, som denne åbenhed får ikke mindst for barnet. En dagplejer udtrykker på følgende måde, hvad der er på spil for barnet: 'Hvis jeg med min omsorg kan give barnet selv-værd, empati og sociale færdigheder, så vil andre børn gerne lege med det'.

Ud fra et socialt perspektiv på læring og trivsel kan man sige, at dagplejeren gennem sit fokus på omsorg og tryghed er med til at udvide barnets deltagelsesmuligheder bl.a. i retning af børnefællesskabet. Gennem deres samspil med barnet er det pædagogiske personale med til at give barnet vigtige erfaringer med at være "ok" som menneske og at være et værdsat medlem af fællesskabet (Svinth, 2016).

Bestræbelsen på at åbne sig for barnets perspektiv og situation kan således i et socialt læringsperspektiv forstås som den professionelle sociale engagement og hans eller hendes bestræbelse på at udvide barnets deltagelse. Forudsætningen herfor er, at barnet oplever at blive set og mødt også selvom, dets handlinger ikke umiddelbart er ønskværdige set fra et voksenperspektiv:

Vores værdigrundlag er at se det enkelte barn. Ingen af vores børn ønsker at være dumme børn eller børn, der slår ... Vi er nødt til at se bag om handlingen, hvorfor er det, Muhammed slår? Hvordan kan vi hjælpe Liam med at blive gjort "rigtig" igen?

Jeg har den grundholdning, at børn aldrig gør noget af en ond mening, det gør, at jeg kan møde barnet med større åbenhed'.

I eksemplerne ovenfor træder en pædagogisk bestræbelse på at sikre børn i udsatte positioner adgang til børnefællesskabet frem, og det bliver synligt, at det ikke kun er ønsket om at styrke barnets følelse af tryghed og tilknytning, der er på spil; igen træder det frem, at fokus også er på at få udvidet barnets deltagelse i retning af det vigtige børnefællesskab. Som en dagplejer udtrykker det:

Relationer og venskaber er afgørende ... alle børn skal opleve at være en del af fællesskabet og at blive respekteret og lyttet til.

Det at gøre sig åben for barnets perspektiv har blandt informanterne også den implikation, at de er villige til at undskylde overfor barnet, når deres samspil med barnet ikke har været frugtbar. Det kan fx være, hvis de har fejlfafstemt eller misforstået barnet, eller hvis barnet er blevet irettesat på en uhensigtsmæssig måde. Som en pædagog udtrykker det: 'Hvis vi fejlfafstemmer, er vi meget opmærksomme på at få fulgt op overfor barnet, så barnet ikke gøres forkert'. En dagplejer beskriver det på følgende måde:

Jeg kan også godt sige undskyld til barnet "Ok jeg kan godt høre, at jeg kom til at lyde rigtig sur, det må du undskylde". Når jeg gør, er det min fornemmelse, at børnene oplever, at jeg tager dem alvorlig. For mig at se giver det jo ingen mening, at jeg forsøger at lære børnene, at de skal lytte til hinanden, hvis jeg ikke selv er klar til at undskylde, når jeg har båret mig uhensigtsmæssigt ad.

En pædagog udtaler:

Vi synes, det er meget vigtig, at vi siger undskyld til børn, hvis vi overreagerer. "Nej, jeg fik jo slet ikke set, hvad der skete, det må du undskylde".

Disse udsagn er meget centrale ikke mindst i lyset af Bratterud og hendes kollegers undersøgelse fra 2012, hvor de fandt, at der er sammenhænge mellem børns mistrivsel og det, at de voksne ikke understøtter og videreudvikler samspillet mellem børnene eller mellem sig selv og børnene. Anskuet fra et socialt læringsperspektiv med fokus på udvikling af børns deltagelse bliver det også synligt, hvordan børnene undgår at blive udfordret på deres spirende identitetsdannelse og deres deltagelse, når den voksne tager ansvaret for sine handlinger, relationen til barnet og ikke mindst barnets socioemotivelle erfaringer. Også her træder det frem, hvordan både trivsel og læring kan anskues som samskabende processer, samt hvordan det pædagogiske personale – når det er responsivt i forhold til barnets behov, engagementer og situation – kan udvide barnets deltagelse. Ikke kun barnets velbefindende er på spil her, som en pædagog udtrykker det: 'Nærvær giver faglig stolthed'. Vi vil vende tilbage til dette emne i sidste analysetema, her skal citatet blot tjene til understregning af, at både barn og voksen formes og udvikles i frugtbare pædagogiske samspil.

Der, hvor børn i udsatte positioner ofte er udfordret i hverdagen, er i deres konflikter bl.a. med andre børn. Derfor blev informanternes syn på konflikter et centralt tema i interviewene. På tværs af interviewene bliver det synligt, at det pædagogiske personales rolle som dommer i børns konflikter uden undtagelse var erstattet af rollen som mægler. En dagplejer beskriver det på følgende måde:

I konflikter er jeg mægler, ikke dommer. Jeg prøver at være ambassadør for begge børns perspektiver. Det er vigtigt at italesætte og forstørre begge børns perspektiver. Børnene bliver ikke klogere af at få at høre: "nej det må du ikke". Det er langt bedre at give en anvisning end en afvisning ...

En pædagog siger:

Nogle gange kører de op i konflikter, det er ikke altid, at vi kan finde en løsning. Jeg prøver at lære dem, at det måske ikke er vigtigt, at alle får ret, men at de har ret til at have hver deres oplevelse af en konflikt Jeg prøver at anerkende, at de har forskellige oplevelser af den samme situation Vi skal gennem de samme processer mange, mange gange Jeg prøver også at sige, hvad jeg gerne vil have i stedet for, hvad jeg ikke vil have.

Når et dagtilbud har fokus på at skabe det, vi her kalder inkluderende fællesskaber, skal det ikke forstås som højtragende pædagogiske visioner skrevet på glitteret papir, som hives frem af skuffen til festlige lejligheder. Det skal snarere ses som en refleksiv pædagogisk praksis, som har at gøre med, hvordan det pædagogiske personale handler lige her og nu i selve mødet med barnet.

Hvilke implikationer, dette fokus på det levede samspil får for den pædagogiske organisering og strukturering, varierer temmelig meget på tværs af undersøgelsens dagtilbud. Nogle informanter beretter om, at de har en forholdsvis stram struktur og relativt mange vokseninitierede aktiviteter:

Vi er meget styrende og tager mange initiativer. Vi oplever, at børnene falder til ro i det. Det er ikke børnene, der skal lede efter os, vi skal være tilgængelige for dem hele tiden. Vores børn har brug for samme gode opmærksomhed, samme omsorg hver eneste dag, hos os er der ikke noget med, at vi trækker os og lader stå til.

I andre dagtilbud er det legen, der er mest i fokus. En pædagog udtaler:

Vi er meget aktive i børns leg, ikke som i andre institutioner, hvor voksne holder sig i baggrunden, vi er hele tiden på, vi byder hele tiden os selv til. Jeg oplever ikke, at børnene prøver at undgå os voksne, snarere tværtimod.

I forhold til at forstå de voksnes rolle synes der dog på tværs af informanterne at være en fælles forståelse af, at børnene ikke skal måles og vejes i forhold til, om de har nået specifikke kompetencer. En pædagog formulerer det på følgende måde: 'Vi kigger ikke på barnets alder, og hvad det skal kunne i en bestemt alder, men på barnets nærmeste

udviklingszone'. Igen træder det pædagogiske engagement frem med dets respekt for barnet og dets situation. En dagplejer beskriver det på følgende måde:

Samspelet skal ikke være undervisning. Vi er fælles om noget, vi synes er spændende ... engagementet ligger i, at vi er sammen og ligeværdige. Det, at vi er ligeværdige højner børnene, det gør, at de får lyst til at prøve igen.

Også her træder det situerede og relationelle perspektiv frem med dets konkrete fokus på, hvad der sker i børnegruppen lige nu og her, og igen bliver det synligt, at særlige forståelser af den pædagogiske faglighed er i spil. Bevidstheden om, hvilke udfordringer dette arbejde rummer, er tilsvarende stor:

Vi har en meget stor bevidsthed om, at daginstitutioner kan have en symptomvedligeholdende tilgang, ja nogle kan ligefrem forstærke børnenes symptomer, hvis man ikke er tilstrækkelig opmærksom. Vi taler meget om det, men vi kunne godt tænke os at blive endnu bedre til tale om, hvor udfordrende det i virkeligheden er.

Med dette citat drejes analysen i retning af det pædagogiske samarbejde i forhold til børn i udsatte positioner. Hvad disse forståelser rummer, vil vi komme nærmere ind på i næste analyseafsnit.

Pædagogisk samarbejde som forudsætning for udvikling af inkluderende fællesskaber

I dette tredje og sidste analysetema beskriver vi, hvordan informanterne italesætter deres egen kernefaglighed, og den betydning samarbejdet med kolleger og andre professionelle får for deres arbejde med børn i udsatte positioner.

Indledningsvist skal det understreges, at det var gennemgående for informanterne, at de eksplicit giver udtryk for at have valgt at arbejde i dagtilbud med relativt mange børn i udsatte positioner. Informanterne udtrykker det på følgende måde:

Det er jo i forhold til børn i udsatte positioner, at jeg kan gøre den største forskel, derfor vælger jeg meget bevidst at arbejde i institutioner, hvor der er relativt mange børn i den kategori.

Jeg brænder for disse børn! De børn, der stikker lidt ud, dem der er lidt vilde og kravler rundt på væggene, det er dem, jeg bedst kan lide. Jeg har fundet min rette plads.

Vores intentioner [med det pædagogiske arbejde] skal være så "skarpe", for ellers bliver det til små svigt. Vi skal ville dette arbejde, ellers skal vi ikke have det.

Jeg kan altid finde noget lækkert ved alle børn, de kan alle komme og få et kram.

Jeg synes tryghed og kram er en meget vigtig del af mit arbejde; med disse børn får jeg rigtig meget igen.

Der er en hel utrolig tilknytning til disse børn, det kan jeg blive helt høj af.

Det er for os at se uhyre interessant at hæfte sig ved det store faglige og menneskelige engagement, som informanterne udtrykker på tværs af dagtilbuddene. Høj faglig selvforståelse og selvrespekt træder frem som en væsentlig faktor, der både får betydning for det pædagogiske engagement og for mødeøjeblikke med barnet. Som en af informanterne udtrykker: 'Jeg ved godt, hvad det er, jeg kan'.

I forhold til den sociale læringsforståelse er det værd at hæfte sig ved, at citaterne indikerer, at et individorienteret læringsperspektiv er overskredet til fordel for et relationelt perspektiv. Disse informanter praktiserer på mange måder det menneske- og lærings-syn, som ligger bag "det brede lærings-syn" og social læringsteori, hvor det analytiske fokus rettes mod barnets muligheder for deltagelse bl.a. qua den måde, det bliver mødt og favnet i samspillet med andre børn og voksne. Den grundlæggende omsorg for barnet og ligeværdigheden bliver også tydelig i interviewene, hvilket ligeledes understreger det relationelle perspektiv som gennemsyrrer disse praksisser.

Informanterne ved også, hvad der er på spil, ikke kun for børnene men også for dem selv. Igen bliver dialektikken synlig – det er ikke kun det pædagogiske personale, der giver, det gør børnene også! Måske det netop er denne forståelse af medmenneskelighed og ligeværd, som i sidste ende skaber det fundament, som inkluderende fællesskaber hviler på?

På tværs af interviewene bliver det også tydeligt, at det pædagogiske personale både inspirerer og udfordrer hinanden i et tæt fagligt samarbejde om børn i udsatte positioner. Der hersker bred enighed om at samarbejde omkring pædagogisk faglighed og udvikling er alfa og omega, hvis dagtilbuddet skal være katalysator for dette vigtige arbejde. Hvad der mere præcist menes med dette, kan følgende citater give et indblik i.

Vi er gode til at hjælpe hinanden. Hvis jeg sidder og laver noget med en lille gruppe børn, er det helt legitimt at forvente, at den situation afskærmes for forstyrrelser.

Vi kigger meget på egen praksis, hvad kan vi gøre bedre. Vi bruger praksisfortællinger for at samle fortællinger om barnet. Vi bruger også video rigtig meget til at diskutere samspillet med konkrete børn.

Det kræver, at vi er nysgerrige, og at vi som kolleger hele tiden diskuterer børnene.

Relationskompetence!! Jeg kan ikke sige det nok ... det er det vigtigste.

Vi har meget faglig sparring og åbenhed i forhold til egen og andres praksis. Det sker her og nu, ikke på månedsmøderne. Vi er meget tæt på hinanden, vi arbejder som team. Der er meget stor åbenhed. Vi er tit uenige, men vi kan sagtens diskutere disse uenigheder.

Jeg bruger meget det at dele konkrete situationer med mine kolleger også selvom, jeg ikke er specielt stolt af episoden. Jeg synes generelt, det er bedst at få det sagt.

Vi kigger meget på vores egen praksis, hvad er der i vores tilgang, som måske spænder ben for barnet, hvad kan vi gøre anderledes?

Især de tre sidste citater viser den sårbarhed, pædagogisk arbejde også indeholder, ikke mindst når pædagog eller dagplejer bliver fagligt eller personligt udfordret af utilstrækkelige betingelser, udfordrende situationer samt de mange dilemmaer, som hverdagen i ethvert dagtilbud er fuld af. Flere af informanterne uddyber nærmere, hvordan de konkret forsøger at italesætte og arbejde med disse udfordringer.

Nogle gange er det bedste, vi kan ikke godt nok ... her er det vigtigt, at vi altid har mulighed for sparring. Det er også vigtigt, at ens faglige stolthed ikke bliver en hæmsko, ikke noget med, at "det burde jeg vide" ... for nye medarbejdere kan følelsen af utilstrækkelighed være svær at rumme, vi skal passe på, at den ikke kommer til at fylde for meget, for så kan pædagogen jo ikke være noget for nogen.

Vi har aftalt nogle måder at drøfte disse følsomme emner på, vi øver os ... vi bliver hele tiden udfordret på, om vi gør det, vi tror, vi gør. Igen, vi øver os ... Vi er ikke stjerner til dette her, men vi taler om det. Vi har også gruppeudviklingssamtaler, hvor vi taler om egne værdier, og hvor de andre kan stille undrende spørgsmål, og hvor vi sammen diskuterer de værdier, som vi sammen vil udvikle.

Det er meget interessant, at der blandt undersøgelsens informanter er en udbredt åbenhed i forhold til at diskutere "følsomme" emner. Udfordringer og dilemmaer bliver ikke

fejlet ind under gulvtæppet. Det professionelle engagement synes bl.a. at være kendetegnet ved at turde fejle og turde gøre sig sårbar uden i processen at miste sin åbenhjertighed og forståelse for barnets situation og eventuelle mistrivsel. En pædagog beskriver, hvordan hun eksplicit overfor nye medarbejdere vælger at italesætte situationer, hvor hun til tider kommer til kort. Hun fortæller:

Når der kommer en ny medarbejder, kan jeg finde på at sige: "Du vil kunne opleve, at jeg kommer i en situation, hvor min stemme bliver højere og mindre rar, og hvor jeg fx siger til et barn "det skal du ikke gøre"... . Det er mig, når jeg er presset, det er ikke en adfærd, du skal spejle, det er ikke det, vi vil ud i verden med, det er det modsatte. I de situationer må du gerne sige til mig: "Vibeke er der noget, jeg kan gøre"?"

Set i lyset af en social læringsforståelse kan pædagogens udsagn i citatet oven for tolkes som en bestræbelse på at vise en nytilkommen medarbejder, at her står vi sammen om at skabe de bedste betingelser for børnene og for det pædagogiske arbejde. Både børns og voksnes handlinger må anskues ud fra et relationelt perspektiv, hvilket bl.a. betyder, at kulturelle normer og værdier for, hvordan vi møder hinanden, diskuteres åbent, også når det er sårbart eller ubekvemt.

Dette bringer os videre til den rolle, som den pædagogiske leder, ifølge informanterne spiller i forhold til at udvikle inkluderende fællesskaber bl.a. baseret på en fælles vision og pædagogisk refleksion – også når det er svært. Blandt de centrale citater om dette emne har vi fundet:

Vi har en leder, som også er nysgerrig, og som godt kan finde på at spørge ind til noget, hun undrer sig over. Hun er god til at anerkende os medarbejdere, men hun er også karavanefører, den som viser, hvilken vej vi skal.

Ledelsen betyder alt for, at vi kan komme videre på dette område! Hvad er det, der er brug for på gulvet? Ledelsen agerer også rollemodel og sætter linjen – hvad er det, der skal kendetegne vores hus? Vi er fx et hus, hvor der er faglig stolthed, og hvor vi følger med uddannelsesmæssigt.

Informanternes udsagn har paralleller til det, Jensen (2018) kalder et professionelt læringsfællesskab. Et professionelt læringsfællesskab er netop kendetegnet ved en ledelse, der skaber et fælles fagligt fundament som grundlag for personalegruppens samarbejde om at gennemføre, reflektere over og udvikle praksis (Jensen, 2018). Det professionelle læringsfællesskab er også karakteriseret ved at medarbejderne motiveres af en fælles (lærings)vision og i forlængelse heraf ikke blot reflekterer over børns udvikling og læring

men også over egen udvikling og læring. Igen bliver det synligt, at de relationelle betingelser for inkluderende fællesskaber på ingen måde kan reduceres til pædagogisk samspil mellem voksne og børn. Dagtilbuddets ledelse samt forvaltningen og politikkerne spiller en afgørende rolle i forhold til at skabe grundlaget for inkluderende fællesskaber ikke kun ved at skabe visionen men også ved at tilvejebringe de relationelle betingelser, som muliggør, at visionen kan omsættes til frugtbar pædagogisk praksis.

Diskussion – Hvordan skaber 20 udvalgte dagtilbud inkluderende fællesskaber for børn i udsatte positioner?

Et af de nye initiativer på dagtilbudsområdet er, at det fremover skal præciseres hvilket fælles pædagogiske grundlag, der arbejdes ud fra. Det skal bl.a. præciseres, hvordan begreber som barnesyn, dannelse, leg, en bred læringsforståelse, børnefællesskaber forstås, og hvordan der vil blive arbejdet med dem. Noget af det, der kendetegner informanterne i denne undersøgelse, er, at de synes rigtig godt klædt på til dette arbejde. De kommer fra dagtilbud, som er nået rigtig langt på dette område, og hvor der er et utalt fagligt fokus på det, vi kalder inkluderende fællesskaber. Med deres fokus på omsorg og trivsel er informanterne med til at understrege, at den tidlige barndom er vigtig i sig selv, og at den ikke nødvendigvis skal anskues som det første vigtige trin på uddannelsesvejen. Også den norske anerkendelsesforsker Berit Bae understreger, at barndommen har en værdi i sig selv, og at det bl.a. indebærer, at den voksnes relation til barnet og livet i et dagtilbud bør centrerer omkring børns legende samspil og venskaber (Bae, 2018). Ifølge Bae handler dagtilbudslivet på den ene side om børns indbyrdes samspil og relationer, deres fælles aktiviteter, leg og venskaber. På den anden side står de professionelle og deres målrettede samspil med det enkelte barn og børnegruppen (Bae, 2018). Den centrale pointe i denne rapport er, at denne modstilling synes kunstig, og at omsorg, leg, læring og trivsel er vævet sammen i komplekse sociale processer, som et analytisk fokus på børns deltagelse kan være med til at tydeliggøre. Denne pointe kan også ses i lyset af Warming et al.'s (2017) udtalelse om, at normerne for det forventelige, ønskelige og acceptable på dagtilbudsområdet i disse år indsnævres på samme måde, som det gør sig gældende på folkeskoleområdet. I denne undersøgelse bliver det synligt, at nogle dagtilbud lykkes med at skabe et råderum, hvor frugtbar pædagogisk praksis kan udfolde sig bl.a. til glæde for børn i udsatte positioner. Meget forskellige former for praksis træder frem, men der synes at være en fælles forståelse af, at kerneopgaven i forhold til inkluderende fællesskaber er at skabe en omsorgsfuld pædagogisk praksis, hvor åbenhed for barnets perspektiv og situation bruges som afsæt til at skabe øgede deltagelsesmuligheder for børn i udsatte positioner.

Observationer i praksis – Når dagtilbud skaber inkluderende samspil og frugtbare deltagelsesmuligheder for børn i udsatte positioner

I lighed med forrige kapitel adresser også dette kapitel den pædagogiske praksis i de 20 dagtilbud fra undersøgelsen. I dette kapitel er udgangspunktet dog ikke interviews men observationer. Kapitlet vil præsentere en analyse af, hvad der på baggrund af disse observationer kan siges at karakterisere et frugtbart læringsmiljø, som skaber gode deltagelsesmuligheder for børn i udsatte positioner. Fokus er på, hvordan pædagogisk personale helt konkret skaber demokratiske lærings- og tilblivelsesarenaer ved bl.a. at understøtte børns muligheder for at gøre sig erfaringer med medbestemmelse og med at være subjekter i et fællesskab.

Undersøgelsen skal ses i lyset af de aktuelle politiske initiativer og den styrkede pædagogiske læreplan, hvor der bl.a. lægges op til et skærpet pædagogisk fokus på dagtilbud som læringsmiljøer. Heri ligger en understregning af, at dagtilbuddets fysiske, psykiske, sociale og æstetiske dimensioner er med til at skabe forudsætningen for børns trivsel, dannelse, udvikling og læring. Det indskærpes da også i det nye lovgrundlag, at læring både omhandler emotionelle, sociale, kropslige og kognitive dimensioner. Denne brede læringsforståelse kommer desuden til udtryk ved, at det i lovgrundlaget understreges, at læring sker gennem hele dagen – både i leg, aktiviteter, samspil og hverdagens mange tilbagevendende rutiner som fx måltider og overgange. Disse præciseringer af læringens relationelle og situerede dimensioner åbner for en forskydning af det pædagogiske fokus fra det individuelle barns læring til de relationelle betingelser for læring. Ikke mindst for børn i udsatte positioner er denne forskydning hel central, da den skærper blikket på konteksten og de relationelle betingelser, som er med til at positionere børn i udsathed. Der lægges med andre ord op til en øget pædagogisk opmærksomhed på at skabe inkluderende samspil og på at udvide de deltagelsesmuligheder, som læringsmiljøet skaber fra øjeblik til øjeblik ikke mindst for børn i udsatte positioner. At dette fokus er vigtigt,

illustreres bl.a. af forskning, som viser, at dagtilbuddenes relationelle betingelser herunder voksen-barn samspil langt fra altid er optimalt, og at børn i udsatte positioner ikke har de samme deltagelsesmuligheder, som andre børn (Vandenbroeck & Bouverne-De Bie, 2006).

Frugtbare læringsmiljøer for børn i udsatte positioner – teoretiske bud

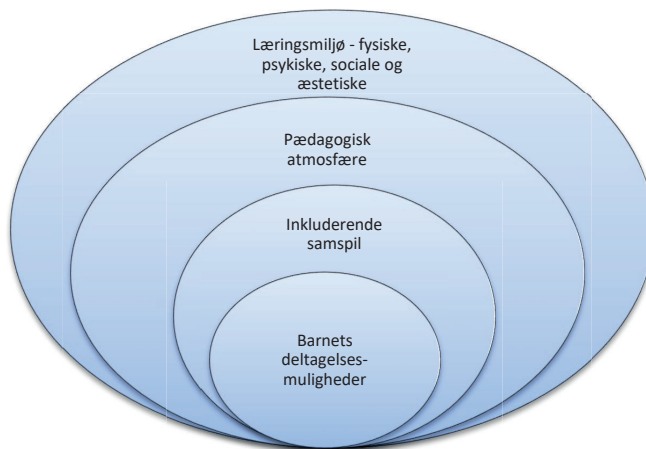
Der arbejdes i kapitlet ud fra den ontologiske grundantagelse, at mennesket bliver til i mødet med andre (Gergen, 2009), og at barnets fremtid er noget, vi skaber i mødet med det lige her og nu. Dette perspektiv har bl.a. som implikation, at udsathed ikke anskues som noget, det enkelte barn er bærer af. I stedet anlægges der et sociokulturelt perspektiv, hvor udsathed er relationelt og sociokulturelt betinget, og derfor bliver til i mødet mellem barnet, dets relationer og sammenhænge. Samme perspektiv gør sig gældende for barnets trivsel og læring. Også disse fænomener kan beskrives og forstås som noget, der skabes i barnets samspil med andre mennesker og artefakter i konkrete sammenhænge. Også her er kulturelle normer og værdier med til at forme, hvad der betragtes som det gode samspil og det gode institutionsbarn. I dette perspektiv kan barnets tilblivelse således ikke forstås uafhængigt af de sammenhænge, barnet er en del af, og de erfaringer, som barnet gør sig (Stetsenko, 2008). Barnets handlinger, dets viden og kompetencer må med andre ord forstås som situeret og sammenvævet, som noget, der udvikles i gensidigt konstituerende processer mellem mennesker og mellem mennesker og artefakter (Stetsenko, 2008: 477). Barnets socioemotionelle udvikling, trivsel og læring er således bl.a. knyttet til, hvordan børn bliver mødt af de voksne, samt hvordan børn udvikler og ændrer deres deltagelse i sociale praksis. "Vi skaber hinandens verden og skæbne" som Løgstrup (1956) så rammende formulerer det.

Både den teoretiske og empiriske udfordring består i at beskrive og analysere, hvordan disse relationelle processer formes og forandres på meningsfulde måder, og hvordan de på forskellig vis bidrager til det gode børneliv. Det er også derfor, at barnets trivsel og læring i dette perspektiv analyseres med udgangspunkt i barnets deltagelse fra øjeblik til øjeblik. Udgangspunktet er, at både barnets trivsel, læring og spirende identitetsdannelse formes og udvikles i takt med, at barnets deltagelse i pædagogisk praksis udvikles (Dreier, 1999). Hvordan vi beskriver og analyserer disse 'relationelle betingelser', er stadig en stor teoretisk og begrebsmæssig udfordring. For hvordan begrebsættes relationelle processer, der er dannet af dialektiske bevægelser mellem barnet og den pædagogiske sammenhæng, når det ikke er tilstrækkeligt at se på, hvad mennesker gør sammen, men vi også må undersøge, hvad mennesker er sammen? Hvordan kan vi med andre

ord analysere læringsmiljøet på en måde, så dialektikken mellem barnets deltagelsesmuligheder og den pædagogiske sammenhæng bliver synlig?

I bestræbelse på at imødegå nogle af disse udfordringer har vi nedenfor skitseret fire analyseniveauer, som vi på baggrund af observationerne har fundet relevante at inddrage i undersøgelsen af, hvordan 20 udvalgte dagtilbud skaber inkluderende samspil og frugtbare deltagelsesmuligheder for børn i udsatte positioner.

Model 2: Fire sammenvævede analyseniveauer



Det yderste niveau i modellen udgøres af dagtilbuddet forstået som et læringsmiljø. Her er fokus på dagtilbuddets fysiske, psykiske, sociale og æstetiske dimensioner, som det er beskrevet i afsnittet ovenfor.

Pædagogisk atmosfære

I bestræbelsen på at indholdsudfylde, hvad der kan menes med et læringsmiljø og dets sammenvævning af fysiske, psykiske, sociale og æstetiske dimensioner, vælger vi at inddrage et begreb som pædagogisk atmosfære. Den pædagogiske atmosfære i et dagtilbud produceres og medproduceres af mennesker og materialitet og kan forstås som et forbindelsesbegreb mellem mennesker indbyrdes, mellem mennesker og ting samt mennesker og omgivelser (Dupont, 2008: 33). Atmosfæren knytter an til sanserne, fornemmelser og stemningsoplevelser og bliver derved en subjektiv oplevelse, som har kraft til at forme og omforme voksen-barn samspillet og børns deltagelsesmuligheder. Graden, hvormed atmosfæren virker ind på sanser og affekter, varierer i intensitet (Edensor,

2012), og begrebet kan derfor bruges til at undersøge og beskrive læringsmiljøets affektive betingelser, forudsætninger og kvaliteter.

Selv om atmosfæren ændrer sig over dagen og over tid, kan et begreb som atmosfæren ifølge Eva Johansson (2008: 36) bruges til at forstå de tilbagevendende træk af attituder, måder at forholde sig på og graden af engagement i børns livsverdener, der kommer til udtryk bl.a. i det pædagogiske personales samspil med børnene. Johansson (2008) sondrer bl.a. mellem en samspillende og en kontrollerende atmosfære. Den samspillende atmosfære er kendetegnet ved voksen-barn samspil, hvor en pædagogisk bestræbelse efter et gensidigt og intersubjektivt møde med barnet er tydelig. Pædagogen er lydhør overfor børnene, han/hun er nærværende, og der er en høj grad af accept af børns grænseoverskridelser (Johansson, 2008: 38). I den kontrollerende atmosfære er voksenperspektivet tydeligt. De voksne er mere distancerede og engagerer sig primært i voksen-spørgsmål (Johansson, 2008: 38). Ifølge Johansson bliver den pædagogiske atmosfære synlig i modpoler som åbenhed – kontrol samt nærhed – distance (Johansson, 2008: 51).

Den pædagogiske atmosfære er med andre ord med til at forme samspillet mellem voksne og børn og har derfor også indflydelse på, hvordan børns deltagelsesmuligheder udvikles (Svinth, 2012). I bestræbelsen på at beskrive og forstå disse processer mere nuanceret, vil vi zoome yderligere ind på voksen-barn samspillet og hvordan, vi analytisk kan beskrive og forstå betydningen af det intersubjektive møde. Det vil vi gøre med udgangspunkt i Bubbers dialogiske filosofi og begrebet inkluderende samspil.

Inkluderende samspil

Inspireret af Buber (2002) kan inkluderende samspil forstås som samspil, hvor barnet eller den voksne tilstræber at opleve en relationel proces fra begge sider af relationen. I inklusionen træder barnet frem for den voksne, og der bliver tilstræbt at bygge bro over afstanden mellem de to. Inklusion kan også opstå ved, at pædagogen eller dagplejeren medvirker til at bygge bro mellem to børn, så de får mulighed for at forstå hinandens perspektiv. I Bubbers udlægning er inklusion ikke synonym med empati. Empati betyder at føle noget i et omfang, hvor essentielle dele af en selv tilsidesættes for at rumme den andens virkelighed. At inkludere betyder at dele en andens verden uden at miste sin egen (Buber, 2002: 114).

For så vidt angår selve mødeøjeblikket arbejder Buber ud fra den grundlæggende idé, at vi veksler mellem to former for relatering: (1) Jeg-Du eller (2) Jeg-Det. I en pædagogisk sammenhæng betyder det, at pædagogen enten relaterer til barnet som en levende partner eller som et objekt. Ifølge Buber er Jeg-Du-forhold den primære, umiddelbare og

medfødte relatering. I Jeg-Du forholdet relateres der til barnet som subjekt, hvorved mellemrummet mellem den voksne og barnet overskrides i en potentiel sameksisterende og inkluderende dialog. Jeg-Det-forhold er med sin instrumentelle og objektgørende relatering tillært. Jeg-Det-forholdet opstår bl.a. i mødet med kulturen og dens regler og normer. Buber påpeger et centralt dilemma, som også har pædagogiske implikationer: uden Jeg-Det relatering kan mennesket ikke fungere i en moderne verden, men i Jeg-Det relateringen er det ikke muligt at genkende den andens nærvær. Buber beskriver et mellem-menneskeligt dilemma og minder om, at der er grænser for nærværet. Samtidig er Bubers forståelse interessant, bl.a. fordi den minder om, at inkluderende mødeøjeblikke ikke kan skabes instrumentelt. Han formulerer det på følgende måde: "Ethvert middel er en hindring. Kun hvor midlet er faldet bort, sker mødet." (Buber, 1993: 29). Buber er med andre ord kritisk overfor instrumentaliseringen af menneskelige relationer og de dele af kompetencetænkningen, der indebærer en objektgørelse af barnet og det menneskelige møde.

Barnets deltagelsesmuligheder

Den teoretiske grundantagelse, som denne undersøgelse bygger på, er, som tidligere nævnt, at læring finder sted i kraft af, at barnet tager del i social praksis, og at det udvikler eller ændrer sin deltagelse heri bl.a. qua de deltagelsesmuligheder, som skabes for barnet (Svinth, 2016). I dette decentrerede perspektiv på læring (Nielsen & Kvale, 1999: 237) forskydes fokus fra det individuelle barn til læringens sociale og situerede dimensioner (Lave & Wenger, 1991), hvor hverken psykologiske essenser eller kognitive strukturer er i fokus. Som analytisk begreb åbner 'deltagelsesmuligheder' for et dobbelt fokus på deltagerne og betingelserne for deltagelse (Højholt & Witt, 1996). Barnet kan i kraft af sine erfaringer ændre og udvikle måder at deltage på, både for så vidt angår handlinger og opfattelser samt vurderinger af egne muligheder og formåen (Dreier, 1999: 83). Barnets deltagelsesmuligheder er dog også sammenvævet med den måde, som barnet bliver mødt på fra øjeblik til øjeblik af andre børn og de professionelle (Svinth, 2016). Det er yderligere en central pointe, at barnets erfaringer med deltagelse ikke kun får betydning for dets udvikling af kompetencer og ny viden. Erfaringer med deltagelse er også med til at forme, hvordan børn ser på sig selv og sin position i fælleskabet. Barnet konstitueres i og gennem relationelle processer (Aspelin, 2011), hvorfor barnets erfaringer med deltagelse også får betydning for barnets udvikling af tilknytning, selvværd og trivsel i bredere forstand (Svinth, 2016). Det samme gør sig selvfølgelig gældende for det pædagogiske personale, hvor historisk formede sociale og kulturelle normer og værdier er med

til at forme de relationelle betingelser, som den enkelte pædagog og dagplejer agerer ud fra og i.

Deltagerobservationer

Som konsekvens af de senere års øgede fokus på kontekstens og relationernes betydning for børns udvikling er der sket en opblomstring af kontekstsensitive metodologier og analyser, som anerkender behovet for situeret viden om børn og deres hverdag. I forlængelse af denne vending mod det kontekstuelle og det eksemplariske bliver deltagerobservation en vigtig forskningsmetode (Nielsen, 2012). Som metode bygger deltagerobservation på den grundantagelse, at vi kun kan forstå menneskelig handling og udvikling gennem undersøgelse af interpersonel interaktion i konkrete kontekster. Formålet med deltagerobservationer er da også typisk, at forstå: "... en hændelse eller flere hændelsers mening gennem observation og deltagelse i den eller de kontekster, hvor personer sætter disse hændelser i værk" (Pedersen et al., 2012: 17). Det er kendetegnende for deltagerobservationer, at de foretages af forskere med et særligt perspektiv på en given problemstilling, dette perspektiv må altid medtænkes som en del af deltagerobservationen (Pedersen et al., 2012: 17). I vores tilfælde er dette perspektiv forankret i undersøgelsens problemformulering og teoretiske ståsted med de forforståelser og særlige optikker, som er med til at forme vores blik under deltagerobservationerne og den efterfølgende analyse. I denne undersøgelse, hvor fokus er på, hvordan 20 udvalgte dagtilbud skaber inkluderende samspil og frugtbare deltagelsesmuligheder for børn i udvalgte positioner, har det derfor været vigtigt at være særlig opmærksom på dagtilbudenes relationelle betingelser, og hvordan det pædagogiske personale er medskabere af børns deltagelsesmuligheder.

De 20 observationer var fordelt på fem dagplejer, fem vuggestuegrupper og ti børnehavegrupper og blev foretaget i perioden maj 2017 og juni 2018. Observationerne fandt typisk sted i tidsrummet 8.30-12.00 og blev foretaget af Lone Svinth (11 dagtilbud) samt ph.d.-stipendiat Freja Feline Petersen (9 dagtilbud).

I observationerne var der et eksplicit fokus på samspillet mellem voksne og børn. Som deltagende observatør var vores primære intention at etablere åbenhed for og indlevelse i, hvordan barnets deltagelsesmuligheder bliver til i et dialektisk møde med de voksne og andre børn. Vi har under observationerne derfor især været optaget af børneperspektivet forstået som vores bestræbelse på at forbinde os med børns situationer, handlinger, oplevelser og følelser i lyset af deres samspil med de voksne og andre børn (Warming,

2011). Det har selvsagt både forskningsmæssige og etiske implikationer at være deltagende observatør i et dagtilbud en enkel formiddag. Fx er det vigtigt at understrege, at de observerede samspil ikke kan siges at være repræsentative for de pågældende dagtilbud. Ikke desto mindre antages observationerne at berøre tematikker, som mange dagtilbud kan forbinde sig med. Ambitionen med studiet er at skabe viden, der kan bidrage til at forbedre vilkårene for børn og voksne i dagtilbud uden at skade enkeltpersoner (Christensen, 2005) ved at fremhæve inspirerende og frugtbar pædagogisk praksis. Undersøgelsen bygger således på en normativ ambition om at skabe et godt liv for børn i udsatte positioner. For så vidt angår de etiske overvejelser har fokus især været på at sikre informeret samtykke fra de deltagende dagtilbud og informanter samt at sikre det pædagogiske personale og børns anonymitet ved at ændre alle navne.

Analyse

Bearbejdningen af feltnoterne fra de tyve observationer, som udgør undersøgelsens empiriske grundlag, er sket med udgangspunkt i en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). I Braun & Clarkes forståelse udgøres et tema af 'noget vigtigt' i materialet vurderet i forhold til forskningsspørgsmålet, og i deres forståelse er en tematisk analyse kendetegnet ved en søgen efter gentagende mønstre for at definere temaer i dagtilbuddenes pædagogiske praksis. Dette 'noget' kan fx være kvalitative forskelle i det pædagogiske personales måder at relatere til børn i udsatte positioner. Som vi vil vende tilbage til nedenfor, søger vi indenfor hvert tema analytisk variation samtidig med, at undersøgelsens overordnede sigte holdes klart; hvordan skaber 20 udvalgte dagtilbud inkluderende samspil og frugtbare deltagelsesmuligheder for børn i udsatte positioner?

Analysen af det empiriske materiale giver anledning til et par overordnede og generelle kommentarer. Den første kommentar vedrører den pædagogiske atmosfære. Som vi var inde på i teori afsnittet, er dufte, temperaturer, synsindtryk og andre sensoriske påvirkninger med til at forme det billede, man uvægerligt danner sig af den pågældende institution eller dagpleje. Hvis vi overordnet set skal karakterisere den stemning eller atmosfære, som mødte henholdsvis Lone Svinth og Freja Feline Petersen i de situationer, som vi benævner inkluderende samspil, kan de med Johanssons (2008) terminologi siges uden undtagelse at være rundet af en samspillende atmosfære. Vi vil uddybe dette senere i analysen.

En anden vigtig indledende pointe er, at inkluderende samspil opstår i glimtvis øjeblikke. Vi fandt med andre ord ikke, at de deltagende dagtilbud konstant tilbød børnene inkluderende samspil, det var oftest noget, der opstod i kortere eller længere sekvenser.

Inkluderende samspil fremstår således primært som en kulturelt forankret pædagogisk bestræbelse i de pågældende dagtilbud. Det var, om man så må sige, ikke 'noget der sad i væggene'. Snarere finder vi, at forekomsten af inkluderende samspil i al overvejende grad var personbåret. På tværs af dagtilbuddene konstaterer vi, at der selv på stueniveau kan være relativ stor variation i kvaliteten og omfanget af inkluderende samspil. I flere dagtilbud arbejdede pædagogisk personale med en høj andel af inkluderende samspil således side om side med kolleger med en lavere andel af inkluderende samspil. Det var i øvrigt gennemgående for observationerne, at det pædagogiske personale havde relativt lidt dialog med hinanden i løbet af disse formiddage, og at fokus i al overvejende grad var på børnene.

Det skal også understreges, at selv om undersøgelsen ikke eksplicit undersøger normeringens betydning for inkluderende samspil, havde de fleste dagtilbud på forskellig vis fået tilført ekstra ressourcer som følge af deres relativt høje andel af børn i udsatte positioner. De fleste dagtilbud havde med andre ord relativt gode normeringer som grundlag for at skabe inkluderende samspil.

På tværs af vores observationer fandt vi, at de inkluderende samspil overordnet set var kendetegnet ved følgende relationelle betingelser: (1) tilstrækkeligt antal engagerede voksne, som synes at have en yderst reflekteret og inkluderende pædagogisk orientering, (2) intens dialog og samspil mellem voksne og børn baseret på respekt og interesse for børnenes perspektiver og situation (3) pædagogisk personale, der støtter og guider børn til fordybet og engageret samspil, leg eller aktivitet (4) pædagogisk personale, der udviser stor rummelighed og fleksibilitet, og hvor der er relativt få regelhåndhævelser, konflikter og irettesættelser.

I bestræbelsen på at udfolde disse fund, vil analysen blive opdelt i tre undertemaer:

- Pædagogisk engagement, dialog og medbestemmelse som centrale elementer i det inkluderende samspil
- Relationer og fællesskaber som understøtter og udvider børns deltagelse
- Håndtering af børns såkaldt 'uønsket adfærd' og konflikter

Pædagogisk engagement, dialog og medbestemmelse som centrale elementer i det inkluderende samspil

På tværs af datamaterialet er det karakteristisk for det inkluderende samspil, at de voksne træder frem som meget engagerede og tilgængelige for børnene. Engagementet

kommer til udtryk på mange måder men er især kendetegnet ved, at pædagoger og dagplejere vedholdent har deres fokus på børnene og samspillet med dem, også selv om der er meget i omgivelserne, der eksplicit eller implicit kalder på deres opmærksomhed.

Jeg [LS] er netop ankommet til en integreret institution, hvor jeg skal observere. Lederen er til møde, men det er aftalt, at souschef Janet vil give mig en rundvisning i institutionen. En af medarbejderne fortæller mig, at jeg finder Janet i alrummet med en gruppe børn. Jeg går ind i alrummet, hvor ca. 15 børn og tre voksne er i gang med forskellige påskeforberedende aktiviteter ved tre borde. En pædagog, som sidder med en pige på skødet, nikker til mig som hilsen, og taler sagte videre med pigen. Barnet virker anspændt og trykker sig ind til hende, pædagogen stryger beroligende sin hånd op og ned af hendes ryg. Et par minutter går, pigen begynder at slappe mere og mere af. Jeg har stillet mig afventende bagerst i lokalet, jeg kigger mig omkring. Et barn peger på mig og spørger henvendt til den voksne med pigen: "Hvem er det?". Den voksne svarer: "Det er Lone, hun er på besøg i dag for at se, hvad vi laver. Om lidt skal jeg vise hende rundt i vores hus, men jeg kommer tilbage igen". Yderligere et par minutter går, den voksne spørger pigen, om hun vil være med til at vise rundt, eller om hun hellere vil over til Hanna (en af de andre voksne). Pigen, som nu synes at slappe mere af, vælger at sidde lidt selv, hun kigger på kartonet og påsketingene på bordet. Pædagogen rejser sig og går roligt hen for at hilse på mig.

Når pædagogen som i eksemplet ovenfor lader en gæst vente fem minutter for at hellige sig et vigtigt mødeøjeblik med et utrygt barn, er det, som vi ser det, udtryk for en meget bevidst pædagogisk prioritering af barnet og dets behov lige nu og her. På tværs af datamaterialet træder denne eksplicite pædagogiske prioritering af mødet med det enkelte barn her og nu frem som kernen i det inkluderende samspil. Disse intense og vedvarende 1:1 samspil blev observeret i alle dagtilbud og forekom afgørende vigtige for at skabe tryghed, tilknytning og frugtbare deltagelsesmuligheder for børn i udsatte positioner. Den pædagogiske bestræbelse på at fastholde et pædagogisk nærvær, engagement og fokus på samspillet trods åbenlyse dilemmaer og udefrakommende forstyrrelser kommer til udtryk på et tal af måder i observationerne. I en anden institution observerede vi fx en pædagog, der under frokosten beder en studerende vente med at stille praktiske spørgsmål vedrørende eftermiddagen til efter frokosten. "Det forstyrrer mit samspil med børnene under frokosten" begrundede hun sin henstilling. Disse mødeøjeblikke blev jævnlige udfordret af dagtilbuddenes sociale og kulturelle normer for den "rette væremåde", forstyrrelser, struktureringer samt hensynet til andre børn, forældre

og kolleger. Det kræver med andre ord både stor vedholdenhed og en klar prioritering af det pædagogiske arbejde at værne om nærværet og samspillet med et barn, som her og nu har behov for omsorg og opmærksomhed.

Forudsætningen for, at det lykkes, er først og fremmest, at samspillet prioriteres, og at forstyrrelser reduceres. I en tredje institution sad pædagogen Anders i næsten to timer på gulvet og legede med Felix en nystartet dreng, som var meget urolig, hvilket bl.a. kom til udtryk ved en flaksende opmærksomhed. Felix havde et meget begrænset ordforråd på dansk, men Anders tog konstant initiativer til dialog og udvekslinger med ham. Der blev hele tiden sat ord på de nære omgivelser, på legen, på Felix oplevelser og hans intentioner, som Anders tolkede dem. Flere gange blev det italesat overfor de andre børn, at de helst ikke skulle forstyrre Anders i hans leg med Felix. På et tidspunkt, hvor Anders har fået skabt tryghed, ro og interesse for en fælles leg med en togbane, inviterer han en af de andre drenge med i legen, hvorved de første spæde skridt bliver taget i retning af børnefællesskabet og en udvidelse af Felix' deltagelsesmuligheder.

På tværs af observationerne bliver det pædagogiske engagement synligt som en nærværende og vedvarende opmærksomhed bl.a. centreret omkring meningsfulde dialoger med børnene. Det pædagogiske personale er undersøgende overfor barnets ytringer og meningsdannelse, og derfor bliver det udvekslingstonen og ikke undervisningstonen (Palludan, 2005), der kendetegner det inkluderende samspil. Børn og pædagoger taler sammen, udveksler oplevelser, fortolker meninger, erfaringer og viden. Gensidigheden er stor, både voksne og børn stiller spørgsmål og svarer, og begge parter indgår således som samtalende subjekter i interaktionen. Det er også karakteristisk for dialogen, at den for det meste relateres til noget, barnet er optaget af her og nu. Dialogen handler med andre ord ikke om at "overføre" dekontekstualiseret viden og færdigheder til barnet, men om at udveksle synspunkter og erfaringer, som er meningsfulde her og nu. På tværs af dagtilbuddene gør det sig gældende, at det sproglige læringsmiljø, som det inkluderende samspil indgår i, både er rigt og varieret – børnene bades i dialog og kommunikation midt på stuen. Det sproglige læringsmiljø's betydning er velkendt, fx fandt Engvik et al. (2014) en sammenhæng mellem børns sproglige og sociale kompetencer og relationen mellem børn og personale. En god relation mellem barn og personale er forbundet med bedre sproglige færdigheder og færre adfærdsvanskeligheder. Også på dette punkt stilles der høje krav til den pædagogiske bevidsthed, idet børn i udsatte positioner ofte også sprogligt er udfordret og derfor er afhængige af et pædagogisk personale, som hele tiden stiller sig til rådighed som dialog- og samtalepartner.

Det pædagogiske engagement bliver også synligt i pædagogers og dagplejeres undersøgende tilgang i forhold til at forstå, hvad der er på færde i og for barnet her og nu. Udover at sætte ord og kropslige udtryk på barnets følelser, behov, intentioner, initiativer og udtryk stilles der således også relativt mange spørgsmål til barnet. "Jeg synes, du ser ud til at være ked af det Mads, er det rigtigt?", "Æv Johan, du kunne også godt tænke dig den cykel?", "Du vil også gerne være med i legen Jasmin? Måske du kunne prøve at vise Isabel din hest?" Det at forstå det enkelte barn bliver, som også tidligere forskning (Kumpulainen, et al., 2014; Warming, 2011) indikerer, bl.a. et spørgsmål om, at de voksne forsøger at forstå børns multimodale kommunikation og handlinger.

Det er endvidere kendetegnende for det pædagogiske engagement, at det pædagogiske personale bruger forholdsvis meget tid på at følge børnene rundt rent fysisk. De voksne er opsøgende og ikke blot tilgængelige for børnene, de følger børnenes initiativer, foreslår justeringer og nye initiativer, fortæller hvad de selv laver, og hvad de selv er optaget af. Dette både fysiske, mentale og emotionelle nærvær til børnene synes også at understøtte en samspillende atmosfære, hvor tonefald og stemmeleje både signalerer intimitet og fællesskab.

Pædagogen Karen fortæller grinende til en gruppe børn: "I går da jeg kom hjem og tog tøjet af, ved I så, hvad der skete? Der faldt blade ud af min bluse, fordi vi havde leget i sneen. Kan I huske det? Det var sjovt!"

Engagementet og den meningsfulde dialog er med til at give indtrykket af et inkluderende samspil, hvor både voksne og børn værdsætter samspillet og har mulighed for at bidrage til og forme praksis (Svinth, 2016). Børns medbestemmelse synes da også at være en central del af det pædagogiske repertoire i inkluderende samspil.

Ni børn og to voksne er i planteværkstedet. Børnene lægger frø i små pletter med jord, som efterfølgende vandes. Bagefter skal børnene lave et skilt med deres navn på, og hvad de har plantet. En lille dreng siger: "Jeg kan ikke tegne sådan noget". Pædagogen svarer: "Prøv, du plejer godt at kunne". "Jeg er ikke god til at tegne" svarer drengen en smule nedtrykt. "Prøv engang" siger pædagogen i et inviterende tonefald. "Jeg kan godt tegne en bil" svarer drengen opstemt. "Super – så tegn du en bil. Det kan være, det er sådan en, der kan køre til torvet med blomsterne" svarer pædagogen, hvorefter drengen går i gang med at tegne.

Som tidligere nævnt er en af de barrierer, der spores i forskningen for børn i udsatte positioner, at de ikke har samme deltagelsesmuligheder som andre børn (Vandenbroeck

& Bouverne-De Bie, 2006). I forhold til at forstå inkluderende samspil er det derfor vigtigt at undersøge, hvordan børn er med til at forme praksis og ikke mindst hvilke erfaringer med deltagelse, der udvikles i samspillet med bl.a. det pædagogiske personale. I kraft af sine erfaringer og den mulighed for medbestemmelse som pædagogen tilbyder, kan barnet i episoden ovenfor ændre og udvikle måden at deltage på både i form af handlinger, men også i form af opfattelser og vurderinger af egne muligheder og formåen (Dreier, 1999: 83). I episoden ovenfor bliver det således synligt, at barnets læring ikke er afgrænset til tilegnelsen af nye færdigheder og kognitive funktioner, men at det inkluderende samspil tillige skaber mulighed for udvikling af barnets spirende identitetsdannelse og tilhørsforhold (Bruner, 1997). Når læring anskues som en samskabende proces, bliver det også synligt, hvordan en sensitiv og responsiv pædagog eller dagplejer ved at gøre sig åben for barnets engagementer og interesser, kan være med til at udvikle barnets deltagelse. Svinth (2012) fandt i undersøgelsen af børns medbestemmelse i pædagogisk tilrettelagte aktiviteter, at især børn i udsatte positioner gjorde sig få erfaringer med medbestemmelse, bl.a. fordi det pædagogiske personale i de to daginstitutioner, som undersøgelsen vedrørte, ikke eksplicit banede vej for børns medbestemmelse. Det var noget, de såkaldte ressourcestærke børn selv initierede og lykkedes med at forhandle sig frem til (Svinth, 2012). I de dagtilbud, som indgår i denne undersøgelse, synes medbestemmelse netop at være et af de pædagogiske greb, som det pædagogiske personale benytter for at sikre deltagelsesmuligheder for børn i udsatte positioner.

Relationer og fællesskaber som understøtter og udvider børns deltagelse

Det bliver ofte fremhævet, at venskaber med andre børn er noget af det, 0-6-årige børn er allermest optaget af i deres dagtilbudshverdag (se fx Ahrenkiel & Rasmussen, 2014). Forskningen understreger dog også, at netop det at forme og udvikle venskaber er en af de udfordringer, som børn i udsatte positioner kæmper med (Heckman et al., 2013). I analyserne af de inkluderende samspil træder det frem som et mønster på tværs af dagtilbuddene, at det pædagogiske personale har et særligt fokus på børns relationer og fællesskaber. Der synes med andre ord at være stor viden om relationernes og fællesskabets grundlæggende betydning for børns trivsel. Der synes også at være en udbredt opmærksomhed på, at selv om børn meget gerne relaterer til andre børn, skal både samspil og leg ofte støttes, guides og rammesættes for, at alle børn kan være med (Ahrenkiel & Rasmussen, 2014), hvilket eksemplet med Felix ovenfor også illustrerer. På tværs af dagtilbud er det i denne undersøgelse synligt, at der er børn, som endnu ikke har opnået en central position i børnefællesskabet. Det interessante er dog at observere, hvordan det

pædagogiske personale i de inkluderende samspil på et utal af måder aktivt og vedvarende guider og støtter børn i at relatere til andre børn. Inspireret af Bubers tænkning kan de inkluderende samspil forstås som det pædagogiske personales bestræbelser på igen og igen at gøre børnene til subjekt for hinanden.

”Skal jeg spørge Enes eller Maxmilan om de kan hjælpe dig” spørger en pædagog en pige, som har problemer med at lægge et puslespil.

Nogle gange hjælper den voksne selv, men det er interessant at se, hvordan børns relationer, fællesskaber og deltagelsesmuligheder styrkes af, at børn gør sig erfaringer med at opsøge hjælp hos andre børn. Især i et dagtilbud i undersøgelsen var det tydeligt, at det pædagogiske personale arbejdede meget eksplicit med, at børn i udsatte positioner skulle blive en del af børnefællesskabet. Børn blev støttet i at åbne sig for hinandens perspektiver og hinandens ressourcer som i eksemplet ovenfor. På et utal af måder blev børn tilskyndet til at hjælpe hinanden. Det kunne fx være ved at børnene tager madpakker med til hinanden, hjælper hinanden på plads ved bordet, rækker ting til hinanden og så videre.

Fem børn sidder omkring et bord og tegner. Charlotte, som er pædagog, sidder også ved bordet. ”Jeg kan ikke nå tusserne Charlotte”, siger Ozlem på 2½ og rækker sig ind over bordet. ”Kan du sige; Salma vil du række mig tusserne” spørger Charlotte i et venligt tonefald henvendt til Ozlem.

Ikke mindst for børn i udsatte positioner har det stor betydning for deres deltagelsesmuligheder, at visioner om frugtbare fællesskaber omsættes til konkret pædagogisk handling. Når børn igen og igen gør sig erfaringer med Jeg-Du relationer, bliver det langt nemmere for dem at opleve fællesskabet som en tryk og inspirerende ramme for livet i dagtilbuddet.

Pædagogen og Kevin sidder og taler om Kevins hobby – springgymnastik. Et par meter derfra trisser Yusef omkring, han taler ikke med nogen, armene hænger slapt ned, han ser ikke rigtig ud som om, han ved, hvad han skal tage sig til. Pædagogen kigger på ham og siger: ”Yusef du går da også til springgymnastik, gør du ikke?” Yusef går over til dem og pædagogen gentager sit spørgsmål, mens Kevin kigger interesseret på Yusef.

Pædagogens initiativ til at inkludere Yusef i samtalen og forbinde ham med de andre børn, kan tolkes som en bestræbelse på at udvide Yusefs deltagelse fra at være perifer til at være mere central i børnegruppens fællesskab. Når en pædagog eller dagplejer inkluderer et barns ressourcer, intentioner og/eller initiativer og synliggør dem for andre

børn, giver hun børnene mulighed for at erfare, at de har noget til fælles, at de er noget sammen. Derved medvirker hun til at skabe et Jeg-Du møde mellem børnene, hvor de får mulighed for at træde frem som subjekter for hinanden. Derved skaber hun/han forudsætningen for, at børnene kan udvikle en relation. Datamaterialet rummer adskillige af disse bestræbelser, hvor et barn i en udsat position forsøges forbundet med børnefællesskabet.

En pædagog og fem børn sidder omkring et bord. Børnene tegner og pædagogen er ved at klippe nogle figurer ud i karton. Der tales på kryds og tværs. Pludselig udbryder pædagogen: "Se engang Nemet tegner med rød og blå, det er hans yndlingsfarver. Det er ligesom Spiderman." Nemet smiler glad til pædagogen.

Når barnet som i episoden her, bliver set af pædagogen, kan det både få betydning for Nemets oplevelse af at blive anerkendt for sine interesser, eksistentiel tryghed i situationen og hans tillid til den voksne. Når barnet oplever tryghed, får det større tillid ikke kun til den voksne men også til sig selv. Igen bliver det synligt, hvordan et inkluderende samspil ikke alene får betydning for barnets færdigheder og kognitive funktioner, men også får betydning for barnets trivsel og for dets deltagelse i fællesskabet. Det inkluderende samspil er, som vi tidligere har påpeget, tillige kilde til barnets spirende identitetsdannelse (Bruner, 1997). Barnets kognitive og socioemotionelle trivsel og læring er med andre ord knyttet til, hvordan det i små glimt får udvidet sin deltagelse i social praksis (Svinth, 2016).

Undersøgelsen bekræfter desuden det billede, som FOA (2015a) fandt i deres spørgeskemaundersøgelse, hvor størstedelen af respondenterne pegede på nærvær, tryghed og tillid som centrale opmærksomhedspunkter i arbejdet med børn i udsatte positioner. I undersøgelsen her bliver det synligt, hvordan disse erfaringer opstår i små glimt, når barnet oplever et Jeg-Du møde med pædagogen eller et andet barn.

Håndtering af børns såkaldt 'uønsket adfærd' og konflikter

Tidligere forskning viser, at forskelle i sociale positioner, relationen til pædagogen og børns sproglige udvikling får betydning for det enkelte barns deltagelsesmuligheder og derved for dets erfaringer og tilblivelse. Disse forskelle bliver særlig tydelige i konflikt-situationer, hvor socialiseringstiltag og opdragelse ofte bliver tydelige. Som vi tidligere har været inde på, viser forskningen, at børn i udsatte positioner oftere havner i konflikter med andre børn og det pædagogiske personale. De oplever desværre også mere skældud end etnisk danske middelklassebørn (Bundgaard & Gulløv, 2008). Når børn skældes ud og irettesættes, kan det skyldes, at det pædagogiske personale trækker på et

individorienteret børne- og læringssyn, hvor det enkelte barn holdes ansvarlig for dets uønskede handlinger uden skelen til de relationelle betingelser, som barnets såkaldte uhensigtsmæssige handlinger ofte har rod i (Gergen, 2009). Da måden, hvorpå børns konflikter håndteres, i høj grad får betydning for børns deltagelsesmuligheder, var konflikthåndtering et af de temaer, der var særligt fokus på i observationerne. I analyserne af de inkluderende samspil på tværs af de 20 dagtilbud tegnede der sig nogle interessante mønstre i forhold til håndteringen af børns såkaldte 'uønskede adfærd' og deres konflikter: (1) Der er relativt få reguleringer af såkaldt 'uønsket adfærd', (2) Det 'tilladte' repertoire for børns handlinger er relativt stort, (3) Børn, som udviser såkaldt 'uønsket adfærd', udskammes ikke, (4) Udtalt pædagogisk bestræbelse på at tilbyde inkluderende samspil ved fx at forebygge konflikter eller ved at praktisere en, set fra barnets perspektiv, opbyggelig konfliktløsning. Fælles for disse mønstre er, at de alle kan henføres til det overordnede billede af, at inkluderende samspil er indlejret i det Johansson (2008) kalder en samspillende atmosfære. Børn bliver mødt med ligeværdighed og respekt også i konfliktsituationer, og når de udviser såkaldt 'uønsket adfærd'. Der hersker på tværs af observationerne en relativ stor rummelighed, tålmodighed og forståelse for, at dagtilbudslivet er komplekst og udfordrende at navigere i ikke mindst for børn i udsatte positioner.

Stuens børn sidder bænket ved bordene, mens der bliver gjort klar til frokost. Snakken går livligt rundt om bordet. Intensiteten og lydniveauet er på en opadgående kurve, alle er nødt til at tale en lille smule højere for at blive hørt. Med et begynder pædagogen Karen at synge. Nogle af børnene synger med, andre snakker videre nu lidt mere afdæmpet. Der var ingen irettesættelser, ingen formaninger, stemningen vedblev at være munter.

På tværs af materialet bliver det synligt, at en venlig og imødekommende tilgang bliver opretholdt, også selv om intensiteten stiger, og der er børn, som enten er vrede eller på anden måde i affekt. De voksnes toneleje og stemmeføring blev ikke mærkbart ændret, og der var sjældent vrede og frustration at spore, når såkaldt 'uønsket adfærd' blev adresseret i disse inkluderende samspil.

Tre børnehavedrenge sidder fordybet over et brætspil midt i stuen. Intensiteten stiger, drengene er glade og energiske. Den ene dreng begynder at råbe meget højt. Pædagogen der sidder ved en andet bord, går hen til drengene. "Det var en høj lyd, der var i dig" siger hun i et venligt tonefald, mens hun stryger drengen, der råbte, op og ned af ryggen. Intensiteten falder, drengene spiller videre, og pædagogen sætter sig tilbage ved det andet bord igen.

Hverdagen i et dagtilbud rummer både socialisering og opdragelse, og det er helt sædvanligt, at børn irettesættelser og endog skældes ud. For så vidt angår de inkluderende samspil synes det dog at være karakteristisk, at det pædagogiske personale har en væsentlig lavere tilbøjelighed til at irettesætte og adfærdskorrigere. Der synes at være en bevidsthed om, at håndteringen af disse situationer har stor betydning for barnets deltagelsesmuligheder, og for hvordan barnet ser sig selv og sin position i fællesskabet. I disse dialektiske bevægelser mellem relationer, interaktioner og oplevelser udvikler barnet strategier samt måder at agere på i forhold til dagtilbuddets kulturelle koder og forventninger. I episoden ovenfor bliver det synligt, hvordan pædagogen med sin berøring og rolige tonefald møder og favner drengen og hans udbrud.

Der er i øvrigt tre elementer i ovennævnte vignet, som er værd at hæfte sig ved, og som går igen på tværs af datamaterialet; inkluderende samspil er ofte kendetegnet ved: (1) Fysisk nærhed til barnet – de voksne råber ikke på tværs af stuen, de går hen til de(t) barn/børn, som de ønsker dialog med, (2) Berøring – der forekommer at være en relativ stor udstrækning af non-verbal kommunikation i form af berøring og kærtegn af barnet, (3) Barnets handlinger bliver adresseret uden, at barnet gøres forkert. Børnenes værdighed bliver ikke anfægtet, de bliver ikke skældt ud eller irettesat i et negativt tonefald. Når pædagogen konstaterer, at "Det var en høj lyd, der var i dig" sker det uden, at hun fælder dom over barnet eller dets adfærd. En lignende strategi benyttes af en pædagog som henvendt til et barn, der sidder meget uroligt under frokosten, siger: "Alfred kan du ikke bede din ben om at holde sig lidt i ro, mens vi spiser?". Måden hvorpå den voksne forholder sig til barnets forskellige niveauer af arousal, får stor betydning for barnets oplevelse af at være rummet og ønsket i fællesskabet. I situationer som disse, hvor det pædagogiske personale finder det nødvendigt at regulere børnenes adfærd, synes det at få stor betydning for barnets deltagelsesmuligheder, at reguleringen sker på en respektfuld måde. Når den voksne forholder sig åben og nysgerrig i forhold til barnets perspektiv, kan håndteringen af såkaldt 'uønsket adfærd' og konflikter ligefrem være med til at nære barnets oplevelse af tryghed og værdsættelse samt give det en tro på, at det er en del af fællesskabet.

Sarah (1,5 år) tager Hannahs (2,7 år) dukke - Hannah protesterer højtlydt. Daglejeren spørger i et venligt og roligt tonefald: "Hannah, kan du ikke hjælpe Sarah med at finde en dukke, hun kan lege med?".

Samspillet mellem voksen og barn er både med til at danne og opdrage barnet, men i bedste fald bidrager det også til give barnet erfaringer med at være værdsat og favnet i fællesskabet. I stedet for at dvæle ved konflikten og minde Sarah om, at man ikke må

tage hinandens legetøj (Jeg-Det relatering), vælger dagplejeren en strategi, hvor hun i stedet for formaninger inviterer til, at børnenes relation styrkes. Børnene får mulighed for at erfare, at de kan forstå hinandens perspektiv, og at de kan hjælpe hinanden. Der ved åbner hun både for Jeg-Du relatering samt for nye deltagelsesmuligheder for begge børn. Deres konflikt bliver ikke til en oplevelse af afstand, konkurrence og modstand, men en oplevelse af, at vi er noget for hinanden, og at vi hver især bidrager til fællesskabet. I de inkluderende samspil synes der med andre ord at være sket et opgør med det individorienterede fokus på børns såkaldte uønskede adfærd. I stedet er indtrådt et relationelt perspektiv, hvor der blev set bag om den frustration, vrede og afmagt, som børns konflikter ofte udspringer af, samtidig med at det pædagogiske personale igen og igen forsøger at knytte bånd mellem børnene.

På tværs af datamaterialet bliver det også synligt, at det repertoire af muligheder, som det pædagogiske personale trækker på, er relativt stort i de inkluderende samspil. Pædagoger og dagplejere er meget fleksible og imødekommende overfor børnenes pludselige indskydelser og behov. Som følge deraf bliver både aktiviteter, lege og samspil meget organiske, noget som vokser frem undervejs og formes bl.a. ud fra børnenes indskydelser og meningsdannelse. Ikke mindst i situationer som potentielt kan udvikle sig til konflikter, får denne fleksibilitet og åbenhed for barnets perspektiv stor betydning for dets deltagelsesmuligheder.

Dagplejeren og de fire børn leger med en faldskærm af tynd nylon. Dagplejeren lægger op til, at børnene på skift skal sidde under skærmen, mens de andre hæver og sænker skærmen over barnet. Hannah (2,7 år) er modstræbende med, hun ryster på hovedet, da dagplejeren spørger, om hun vil sidde under faldskærmen. Pludselig begynder Hannah at ryste skærmen voldsomt, så barnet, der sidder under den, bliver dækket helt. "Ohhh, nu bliver det blæsevejr" siger dagplejeren med høj og lys stemme, også hun begynder at ryste skærmen. Børnene begynder at hvine og grine – også Hannah.

Det var karakteristisk for mange af de inkluderende samspil, at den professionelle igen og igen havde øje for at aftrappe konflikter ikke ved at rettesætte børnene eller skælde ud men ved at tilbyde en opbyggelig vej videre frem for samspillet. I stedet for at rettesætte Hannah bruger dagplejeren pigens indfald til at løfte stemningen og bringe legen videre. I stedet for at rettesætte Hannah for hendes noget voldsomme adfærd, giver dagplejeren Hannah mulighed for at opleve, at hun er med til at forme samspillet og aktiviteten. Hannahs bidrag bliver taget alvorligt, hun bliver taget alvorligt. I kraft af

sine erfaringer med situationer som disse, kan barnet ændre og udvikle sin måde at deltage på. Hannah får med andre ord mulighed for at se sig selv og sin formåen i et inkluderende lys. Igen bliver det synligt, at de erfaringer, som barnet gør sig gennem udvidelsen af sin deltagelse, ikke er afgrænset til færdigheder og kognitive funktioner men tillige inkluderer dannelse af identitet og tilhørsforhold (Bruner, 1997).

Et utal af gange i løbet af enhver dag i et dagtilbud står den professionelle overfor situationer, som meget nemt kan udvikle sig til konflikter. Set fra barnets perspektiv bliver disse situationer håndteret på mere eller mindre hensigtsmæssige måder. I de inkluderende samspil er det ikke opdragelse og håndhævelse af regler men omsorgen for barnet og relationen, der er i fokus. Den professionelle accepterer og rummer barnets følelser og en pædagogisk bestræbelse på at nære barnets trivsel, tilknytning og tryghed, springer i øjnene. Det frugtbare læringsmiljø for børn i udsatte positioner er da også i høj grad karakteriseret ved, at børn bliver mødt med ligeværdighed og respekt. Det pædagogiske personale gør sig ansvarlige for samspillet og relationerne ved at skabe samspil, der af barnet opleves som inkluderende, samspil hvor den professionelle er åben for at skabe mening i fællesskab med barnet (Gergen, 2009). Også fra den eksisterende forskning ved vi, at når det pædagogiske personale håndterer konfliktsituationer respektfuldt, lyttende og imødekommende, har det stor betydning for børnenes socioemotionelle udvikling (Nielsen et al., 2013). I denne undersøgelse bliver det tillige synligt, at barnets deltagelse udvides, fx når den professionelle positivt guider det i konfliktsituationer. Udvidelsen af deltagelse kommer bl.a. til udtryk ved, at barnet formår at blive i en aktivitet eller leg, selvom der opstår en konflikt.

Tre børnehavebørn leger på legepladsen. Alban finder en stor pind, som han prikker Louise med. Hun begynder at græde. Pædagogen, som har set hændelsen, udbryder: "Hov, Alban – jeg synes ikke, det ser ud som om, Louise kan lide den leg". Alban stopper, han kigger undersøgende på Louise og lægger pinden fra sig, hvorefter legen fortsætter.

I stedet for at holde Alban ansvarlig for hans "uheldige" handlinger og karaktertræk, vælger pædagogen at bygge bro mellem de to børns perspektiver. Hun intervenerer med andre ord ved at åbne Albans blik for, hvordan Louise oplever situationen og hans adfærd. Pædagogen formår i situationen at opretholde et inkluderende samspil, og det synes som om, Alban oplever sig rummet af pædagogen til trods for, at hans adfærd bliver anfægtet. Dette stemmer fint overens med den relationelle grundantagelse, at barnet har langt nemmere ved at rumme andre børn, når det selv oplever sig rummet.

En af de hverdagssituationer, hvor der ofte er svære følelser på spil, som den professionelle skal rumme, er, når barnet bliver afleveret om morgenen. Der er stor forskel på, hvordan disse situationer forløber. Nogle gange forsøger det pædagogiske personale at aflede barnets opmærksomhed. I nedenstående case, som vi vil karakterisere som inkluderende samspil, er det vigtigt at hæfte sig ved, at pædagogen møder barnet i dets sorg over at mor går.

Alle børnene er på legepladsen, der hersker en rigtig god stemning. En dreng ankommer, han er en smule betuttet, som han står der med sin mor i hånden. Pædagogen kigger på drengen og spørger: "Skal jeg hjælpe dig med at sige farvel til mor?" Drengen nikker, og pædagogen rækker sin hånd frem, han tager den, og sammen vinker de til moren. Da moren går, begynder drengen at græde. Pædagogen sætter sig på hug, så hendes ansigt kommer på niveau med drengens. "Du bliver lige lidt ked af det, kan jeg se, over at sige farvel til mor i dag", siger hun. Drengen nikker. "Det kan jeg godt forstå" svarer pædagogen og fortsætter: "Sådan kan man godt have det nogle gange. Jeg passer på dig, til mor kommer igen". Drengen trykker sig ind til hende, får et knus og løber ud for at finde sine kammerater.

Det er store og vigtige følelser, pædagoger og dagplejere fra øjeblik til øjeblik skal rumme, og det er derfor ikke overraskende, at den pædagogiske løsning nogle gange bliver at aflede børn, fx når de er kede af det. Når pædagogen ovenfor vælger at forbinde sig med drengens smerte, skaber hun en Jeg-Du relatering, hvor barnet mødes som subjekt, og hvor mellemrummet mellem dem overskrides i en sameksisterende og inkluderende dialog. I dette og andre inkluderende samspil bliver det synligt, at pædagogers og dagplejeres måder at relatere til børnene ikke kun er ideologisk eller teoretisk forankret, de inkluderende samspil rummer også en eksistentiel dimension, hvor barnet får mulighed for at opleve sig selv som et medmenneske. En af grundforudsætningerne for det inkluderende samspil synes således at være, at dagtilbud, pædagoger og dagplejere gør omsorgen for relationen til det primære og altovervejende fokus for det pædagogiske arbejde. Dette tema blev udfoldet yderligere i forrige kapitel.

Sammenfatning og diskussion – Når dagtilbud skaber inkluderende samspil og frugtbare deltagelsesmuligheder for børn i udsatte positioner

Med denne delundersøgelse viser vi, hvordan pædagoger og dagplejere i dagtilbud med relativt mange børn i udsatte positioner fra øjeblik til øjeblik skaber frugtbare deltagelsesmuligheder for børn, som på forskellig vis er i risiko for at blive marginaliseret. Det,

vi især har tilstræbt at beskrive, er, hvordan et udpræget fokus på omsorg og tryghed konkret skaber inkluderende samspil, som bidrager til udvidelse af børns deltagelsesmuligheder. I lyset heraf bliver en af undersøgelsens centrale pointer, at frugtbare læringsmiljøer ikke kan forstås løsrevet fra et solidt fundament af omsorg, hvor den pædagogiske opmærksomhed først og fremmest er på at møde børnene i deres fysiske, emotionelle og sociale behov.

En anden central pointe fra undersøgelsen er, at i de inkluderende samspil for børn i udsatte positioner bliver det synligt, hvordan børns deltagelsesmuligheder bliver til i situerede og kontekstuelle sammenhænge, som i større eller mindre grad muliggør trivsel og læring for børn. Måden, hvorpå den professionelle relaterer til børnene i inkluderende samspil, nærer ikke kun børns læring men også deres trivsel og spirende identitetsdannelse. Når dagtilbuddet som pædagogisk sammenhæng i dagtilbudsloven får betegnelsen "læringsmiljø", kan det tolkes som en præcisering af, at læringsmiljøet langt fra kan og skal afgrænses til de fysiske rammer, men at det i høj grad tones af atmosfæren og de relationelle betingelser. Tilblivelsen af frugtbare læringsmiljøer fordrer med andre ord langt mere end et ensidigt fokus på børns tilegnelse af nye kompetencer og viden. En anden af de grundlæggende tanker bag den styrkede pædagogiske læreplan er, at ethvert barn er medskabere af egen læring i et pædagogisk læringsmiljø, som det pædagogiske personale og ledelsen har ansvaret for at rammesætte og organisere. Ikke mindst for børn, som risikerer at blive marginaliseret, er denne målsætning uhyre vigtig. Børn i udsatte positioner har brug for igen og igen at erfare, at deres engagement griber, og at de bliver inviteret med i udviklingen af lege og aktiviteter. Undersøgelsen viser da også, at inkluderende samspil netop er kendetegnet ved, at de giver børn i udsatte positioner mulighed for at gøre sig erfaringer med medbestemmelse og med at være subjekter i et fællesskab.

Når vi i undersøgelsen her har fokus på, hvordan børns deltagelsesmuligheder udvides, er det bl.a. for at åbne for en diskussion af, hvordan dagtilbud og pædagogisk personale fra øjeblik til øjeblik kan skabe nye og mere demokratiske lærings- og tilblivelsesarenaer ikke mindst for børn i udsatte positioner. De voksne omkring barnet er, som Sommer (2003: 115) formulerer det, udviklingsaktører, der formidler samfund og kultur til barnet. Denne undersøgelse viser, at de voksnes betydning rækker langt udover at formidle samfund og kultur til børn. Når de voksne gennem Jeg-Du relateringer åbner sig for barnets situation og perspektiv, støber de samtidig fundamentet for inkluderende samspil, som nærer barnets eksistens og deltagelsesmuligheder.

Sammenfatning – virkningsfuldt pædagogisk arbejde i dagtilbud

I denne sammenfattende vil vi skitsere udvalgte resultater fra de fire delundersøgelser.

Interviewundersøgelsen i dagtilbudsforvaltningerne i ti kommuner viser, at de kommunale dagtilbudsforvaltninger har kendskab til de seneste års forskning på området, de kender betydningen af høj kvalitet i dagtilbud. Forebyggelse gennem tidlige indsatser og kvalitet i dagtilbud står da også højt på den forvaltningsmæssige og politiske dagsorden i de ti kommuner. På tværs af kommunerne bliver der diskuteret tidlig indsats med fokus på dagtilbud og på kontekster snarere end fokus på individ- eller familieårsagssammenhænge. Undersøgelsen viser dog også, at det er udfordrende at udvikle virkningsfuldt pædagogisk arbejde i dagtilbud, men at dagtilbudsforvaltningerne arbejder målrettet, omend forskelligt med denne udfordring.

Fx gør nogle dagtilbudsforvaltningerne brug af netværksmøder, hvor dagtilbudslederne videndeler og sparrer med hinanden. Det kommer også frem, at dagtilbudsforvaltningerne har ændret tilsynspraksis flere steder fra at være en samtale med lederne til at være mere systematisk observerende, og til at stille krav om udvikling de steder, hvor der er udfordringer. Der er forskel på hvor meget data, kommunerne har til rådighed, og hvordan data anvendes med henblik på at udvikle kvalitet i dagtilbuddene. Brugen af data har i nogle kommuner skærpet forvaltningens bevidsthed om, hvor behovet for særlige indsatser er størst og/eller hvordan kvaliteten i læringsmiljøet udvikler sig. Det kan også være data på børnegruppen, der viser, at man ikke er i mål med at skabe gode udviklingsbetingelser for alle børn.

Kontakten mellem de enkelte dagtilbud og dagtilbudsforvaltningerne har flere steder ændret karakter de seneste år, som følge af det øgede fokus på kvalitet og på forebyggende indsatser.

Alle ti kommuner i projektet giver særlige ressourcer til dagtilbud i udsatte boligområder, men undersøgelsen viser også, at kommuner med få sårbare børn har mulighed for at gøre mere. Eksempelvis har de bedre rekrutteringsmuligheder, mindre pres på PPR mv. Undersøgelsen viser, at det er en udfordring at udvikle virkningsfuldt pædagogisk arbejde i dagtilbud, hvor der er mange børn i udsatte positioner. Forvaltningerne i undersøgelsen har en stigende opmærksomhed på, at det kræver noget ekstra at udvikle kvalitet, der hvor behovet er størst. I en del forvaltninger undrer man sig dog over, at

dagtilbud kan eksistere side om side med andre dagtilbud uden, at de mindre virkningsfulde dagtilbud lærer eller bliver inspireret af de virkningsfulde dagtilbud. Heller ikke selvom der iscenesættes besøg, kurser og/eller observationer. Der er brug for mere viden om, hvordan der kan arbejdes med udvikling i disse dagtilbud.

Når dagtilbudsforvaltningerne i de ti kommuner beskriver de udpegede dagtilbud, er der temaer der går igen:

- *Et særligt fokus på børnene.* Det er tydeligt for dagtilbudsforvaltningen, at det pædagogiske personale i de udpegede dagtilbud er særligt sensitive overfor børnene. De er gode til at møde børnene i øjenhøjde. Blikket for børnene styrer hverdagen, organiseringen og pædagogikken.
- *Høj faglighed.* Der er en høj faglig stolthed og selvbevidsthed. Dagtilbuddene har et fagligt stærkt miljø og et godt sammenhold, der bygger på fagligheden. Pædagoger og ledere er også fagligt nysgerrige. De er altid de første, der melder sig, hvis forvaltningen spørger om noget. Ofte har dagtilbuddene været med i forreste række, når forvaltningen tager udviklingsinitiativer. Der er en særlig åbenhed i de udpegede dagtilbud. Mange af dagtilbuddene i undersøgelsen har været involveret i forskningsprojekter, der "lever" videre, når forskningssamarbejdet er afsluttet. De er parat til nye udfordringer, fordi de står på et sikkert fagligt fundament.
- *Fælles retning.* Pædagogikken og organiseringen er udviklet gennem mange år. Der er en fælles forståelse blandt personalet om, hvad der er det pædagogiske grundlag i institutionen. Det giver en styrke og et fundament, at alle er enige om det. En fælles identitet samtidig med, at der er faglig åbenhed.
- *Ledelse.* Lederen er god til at sætte en tydelig retning. Tror på projektet og tror på sine medarbejdere. Der er høj grad af faglig refleksion i fællesskab. Lederen er ikke utydelig, men heller ikke dominerende; kommer langt med en tydelig retning.

Interviewene med lederne i de udpegede dagtilbud viser, at det er ledere, der i den grad tager lederopgaven på sig, fastholder fokus på opgaven og på, at der reflekteres fagligt. Lederen er optaget af, at praksis i dagtilbuddet gør en forskel for børn og familier i ud-satte positioner. Det er først og fremmest børnene, der står højt på lederens dagsorden, men der er samtidig en stor bevidsthed om betydningen af at arbejde sammen med familierne. I det hele taget er det en leder, der har fokus på at gøre det, der fremmer muligheder for at skabe gode udviklingsbetingelser for børnene, hvilket involverer et omfattende familiearbejde, og på at få skabt organisatoriske rammer for de professionelle

arbejde. Der bliver arbejdet både indadtil, hvor lederen er synlig, som bærer af dagtilbuddets værdier, men også udadtil i forskningsprojekter, samarbejde med forvaltningen og andre dagtilbudsledere, netværk på det boligsociale område, samarbejde med områdets foreninger, samarbejde med socialforvaltning, PPR mv. Lederen gør alt det, der giver mening i relation til at fremme formålet.

Lederinterviewene viser, at de dagtilbud, hvor det pædagogiske arbejde er virkningsfuldt, har udviklet sig sammen gennem flere år, og at lederne har været ledere i dagtilbuddene i mange år. Det skaber en stabilitet i udviklingen af det pædagogiske grundlag, som dagtilbuddene arbejder på. Dagtilbudslederen er udtryk for stabiliteten, og er gået foran i skabelsen af en kultur for virkningsfuldt pædagogisk arbejde. Det er ledere, der bygger deres ledelsesstil på solidaritetsskabende ledelse. Lederen leder sammen med det pædagogiske personale, er inddragende, men insisterende.

Der er skabt en kultur af trivsel, positivitet, kollegialt fællesskab og glæde ved arbejdet og ved at være sammen byggende på et solidt fundament af faglighed.

Fagligheden går igen i undersøgelsen. Kulturen er præget af faglighed, der skal ses i sammenhæng med, at man har udviklet sig i fællesskab. Man reflekterer fagligt, er optaget af faglighed og faglig udvikling. Den praksis, der udføres, bygger på det faglige grundlag, man er blevet enige om, og man hjælpes ad med at justere ind i løbet af hverdagen. Medarbejdere og ledere er fagligt nysgerrige og orienterer sig i forhold til ny viden. Ledere og medarbejdere næres af det faglige og samarbejder udadtil og indadtil på et grundlag af faglighed.

For så vidt angår de to sidste delundersøgelser, der begge vedrører virkningsfuldhed i pædagogisk praksis, er der primært fokus på samspillet mellem voksne og børn i de 20 dagtilbud. Fra disse undersøgelser kan følgende kendetegn fremhæves:

For det første synes omsorg, tryghed og nærvær at være omdrejningspunktet for det pædagogiske arbejde på tværs af dagtilbud. Det er gennem omsorgen, at barnet får den basale tryghed, som betyder, at barnet kan trives og gå på opdagelse i børnefællesskabet – velvidende, at den voksne er lige bag det. Der synes at være en bred erkendelse af, at barnets trivsel og deltagelse i fællesskabet fra øjeblik til øjeblik er alfa og omega som pejlemærke for det pædagogiske arbejde. På stuerne og i dagplejen er der en samspilende atmosfære – en stemning af ro og fordybelse men også liv og engagement. På tværs af dagtilbud synes pædagogikken at være: Børnene skal både mærke, at vi vil dem, og

at vi vil noget med dem. Der er både et fysisk og mentalt nærvær, som emmer af engagement og respekt for børnene, samtidig med at det danner grundlag for en åbenhed for børnenes perspektiver.

Følgende karakteristika går igen på tværs af dagtilbuddene:

Høj prioritering af samspelet med børnene. På tværs af dagtilbuddene bliver der arbejdet målrettet med at skabe en kultur, som afspejler stedets værdier om at prioritere samspelet med børnene. Over tid var der således blevet skabt nogle "spilleregler" fx for, hvordan man taler med børnene, hvordan man prioriterer det gode samspil før andre opgaver som fx at tørre borde af efter frokost. Flere af dagtilbuddene var også meget eksplícitte om, at man ikke forstyrrer en kollega i samspil med børn. Det betyder fx, at man ikke altid er tilgængelig for forældre, kolleger eller lederen – fokus var på børnene.

Åbenhed overfor børnenes perspektiv betragtes som en kerneopgave i forhold til at skabe øgede deltagelsesmuligheder for børn i udsatte positioner. Samtidig står børns medbestemmelse som et helt centralt greb i det pædagogiske arbejde i disse dagtilbud. Det er i høj grad børnenes initiativer og interesser, der er styrende for det pædagogiske arbejde. Adskillige gange blev det fremhævet, at inkluderende samspil kræver en klar prioritering af det pædagogiske arbejde, stor vedholdenhed og ikke mindst stor fleksibilitet. Både aktiviteter, lege og samspil synes derfor meget organiske, noget som vokser frem undervejs og formes bl.a. ud fra børnenes indskydelser, interesser og meningsdannelse.

Børn gøres ikke forkert. Ikke mindst i situationer, som potentielt kan udvikle sig til konflikter, får fleksibilitet og åbenhed for barnets perspektiv stor betydning for barnets deltagelsesmuligheder. På tværs af de medvirkende dagtilbud er der nogle fællestræk i de måder, som børns uønskede adfærd og konflikter håndteres på, som medvirker til at sikre børnenes fastholdelse i børnefællesskabet:

- Der er relativt få reguleringer af såkaldt 'uønsket adfærd'
- Det 'tilladte' repertoire for børns handlinger er relativt stort
- Børn, som udviser såkaldt 'uønsket adfærd', udskammes ikke
- Der er en udtalt pædagogisk bestræbelse på at tilbyde inkluderende samspil ved fx at forebygge konflikter eller ved at praktisere en, set fra barnets perspektiv, opbyggelig konfliktløsning.

Anerkendelse af pædagogisk refleksion og sårbarhed. Hver dag skal det pædagogiske personale træffe mange valg om, hvad der er det rigtige for barnet og børnegruppen. Blandt informanterne går det igen, at de har meget faglig sparring og åbenhed i forhold til egen og andres praksis. Der er udviklet kulturer, hvor personalet både inspirerer og udfordrer

hinanden i et tæt fagligt samarbejde om børnene. Det synes som om, dette fokus bl.a. indebærer mod til at vise sårbarhed og invitere andre ind til at reflektere, også der hvor egen praksis er udfordret. Refleksion over praksis var således ikke forbeholdt stuemøderne, den kan også foregå her og nu. Der var desuden en bred erkendelse af, at man godt kunne være uenig, og at disse uenigheder stod til diskussion. Tvivl og sårbarhed blev italesat, og der kunne generelt spores en stor åbenhed og tillid på tværs af personalegruppen.

Referencer

- Ackesjö, H., & Persson, S. (2016). The Educational Positioning of the Preschool-Class at the Border between Social Education and Academic Demands: An Issue of Continuity in Swedish Early Education? *Journal of Education and Human Development* 5(1), pp. 182-196
- Ahrenkiel, A. & Rasmussen, K. (2014). *Pædagogers arbejde med børns venskaber og relationer - inspiration og refleksion fra et forsknings- og udviklingsprojekt*. København: BUPL
- Albæk Nielsen, A. & Nygård Christoffersen, M. (2009). *Børnehavens betydning for børns udvikling. En forskningsoversigt*. København: SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd
- Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups
- Bae, B. (2018). *Å se barn som subjekt: noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barne-hager/artikler/ase-barn-som-subjekt---noen-konsekvens/id440489/>
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn – en beskrivende og fortolkende studie*. HIO-rapport Nr. 25. Oslo: Universitet i Oslo
- Brandlistuen, R. E.; Helland, S. S.; Evensen, L.; Schjølberg, S.; Tambs, K.; Aase, H. & Wang, M. V. (2015). *Sårbare barn i barnehagen – betydningen av kvalitet*. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt, Rapport 2015:2
- Bratterud, Å.; Sandseter, E. B. H. & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn, foreldre og ansattes perspektiver*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS. Barnevernets utviklingssenter
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, pp. 77-101
- Brown, F. (2007). *The global business leader. Practical advice for success in a transcultural marketplace*. Insead
- Buber, M. (1947/2002). *Between man and man*. London and New York: Routledge
- Buber, M. (1993). *Jeg og Du*. København: Hans Reitzels Forlag
- Bundgaard, H.; Gilliam, L. & Gulløv, E. (2007). Fra kompetencesyn til kompetencekrav. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, Nr. 1

- Bureau 2000 (2011). *Udviklingen på dagtilbudsområdet de sidste ti år*. FOA
- Børne- og Socialministeriet (2018). Bekendtgørelse om pædagogiske mål og indhold i seks læreplanstemaer. <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=202350>
- Bundgaard, H. & Gulløv, E. (2008). *Forskel og fællesskab - Minoritetsbørn i daginstitution*. København: Hans Reitzels Forlag
- Bruner, J. (1997). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press
- Cecchin, D. (2008). Pædagogiske institutioner som genstand for ledelse. I Cecchin, D. & Johansen, M. W. (red.) *Pædagogfaglig ledelse* (pp. 29-63). BUPL
- Christensen, G. (2005). Ethiske konstruktioner i det kvalitative forskningsinterview. *Psykologiske og pædagogiske metoder: Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis* (pp. 293-317). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Dalli, C.; White, E.J.; Rockel, J.; Duhn, I. with Buchanan, E.; Davidson, S.; Ganly, S.; Kus, L. & Wang, B. (2011). *Quality early childhood education for under-two-year-olds: What should it look like? A literature review*. New Zealand: Ministry of Education
- Dalsgaard, C. T.; Jordan, A. L. T. & Petersen, J. S. (2016). *Dagtilbudsområdet – kortlægning af kommunernes personaleforbrug og strukturelle vilkår*. København: KORA https://www.kora.dk/media/5431511/11123_dagtilbudsomraadet-kortlaegning-af-kommunernes-personaleforbrug-og-strukturelle-vilkaar.pdf
- Dreier, O. (1999). Personal Trajectories of Participation across Contexts of Social Practice. *Outlines*, 1, 1, pp. 3-31
- Dupont, S. (2008). *Atmosfære i pædagogisk arbejde*. Dupont, S. & Liberg, U. (red.) København: Akademisk Forlag
- Edensor, T. (2012). Illuminated atmospheres: anticipating and reproducing the flow of affective experience in Blackpool, *Environ. Plan. Soc. Space*, 30, pp. 1103–1122
- Engvik, M. et al. (2014). *Sammenhenger mellom barnehagekvalitet og barns fungering ved 5 år. Resultater fra Den norske mor og barn-undersøkelsen*. Rapport 2014:1, Nydalen: Folkehelseinstituttet
- Esping-Andersen, G. (2008). Childhood Investments and Skill Formation. *International Tax and Public Finance*, 15(1), pp. 19-44
- EVA (2010). sprogvurderinger på dagtilbudsområdet og børnenes resultater. Danmarks Evalueringsinstitut

FOA (2015a). *Udfordringer og muligheder for daginstitutioner i udsatte boligområder*. Rapport udgivet af FOA og Bureau 2000 <file:///C:/Users/au230719/Downloads/Udfordringer%20og%20muligheder%20for%20daginstitutioner%20i%20udsatte%20boligomr%C3%A5der%20pdf.pdf>

FOA (2015b). *Leger lige børn bedst? Ulighed og adskillelse i daginstitutioner og skoler* <file:///C:/Users/au230719/Downloads/leger%20lige%20b%C3%B8rn%20bedst-bureau2000-rapport%20pdf.pdf>

Gergen, K. J. (2009). *Relational Being: Beyond Self and Community*. New York: Oxford University Press

Gjems, L. (2011). *Barn samtalar sig till kunskap*. Lund: Studentlitteratur

Glavind, N. & S. Pade (2015). *Udfordringer og muligheder for daginstitutioner i udsatte boligområder*. Rapport udgivet af FOA og Bureau 2000 <file:///C:/Users/au230719/Downloads/Udfordringer%20og%20muligheder%20for%20daginstitutioner%20i%20udsatte%20boligomr%C3%A5der%20pdf.pdf>

Heckman, J.; Pinto, R. & Savelyev, P. (2013). Understanding the Mechanisms Through Which an Influential Early Childhood Program Boosted Adult Outcomes. *American Economic Review*, 103(6): pp. 2052–2086 <http://dx.doi.org/10.1257/aer.103.6.2052>

Haukedal, W. (2008). Nye tider - gammel lederstil. *Nytt om forskning om barn og unge*. <https://forskning.no/ledelse-og-organisasjon/2008/06/nye-tider-gammel-lederstil>

Huntsman, L. (2008): Literature review. Determinants of quality childcare: A review of evidence. Centre for Parenting & Research Service System Development Division.

Højholt, C. & G. Witt (red.) (1996). *Skolelivets socialpsykologi: nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver* København: Unge Pædagoger. Unge Pædagogers serie, Nr. 60

Jarvis, P (1992). S. 92 i: Illeris, K (2001). *Læring*. Roskilde Universitetsforlag

Jensen, B. (2008). *Kan daginstitutioner gøre en forskel? – Fra forskning om daginstitutioner set i lyset af et kompetence- og eksklusionsperspektiv*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag

Jensen, B. (2009). *Udsatte børn i dagplejen: en undersøgelse af viden, hverdagsliv og udviklingsmuligheder*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag

Jensen, B.; Holm, A.; Allerup, P. & Kragh, A. (2009). *Effekter af indsatser for socialt udsatte børn i daginstitutioner*. HPA projektet

- Jensen, N. R.; Petersen, K. E. & Wind, A. K. (2012). *Daginstitutionens betydning for udsatte børn og deres familier i ghetto-lignende boligområder*. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet
- Jensen, A. S. (2018). Faglig ledelse og organisering af læringsmiljøer i (red.) Mortensen, T. H. & Næsby, T. *Den styrkede pædagogiske læreplan - grundbog til dagtilbudspædagogik*. København: Dafolo
- Johansson, E. (2008). Atmosfære og pædagogik i (red.) Dupont, S. & Lisberg, U. *Atmosfære i pædagogisk arbejde*. København: Akademisk Forlag
- Kirkeby, O. F. (2008). "Hvad sker der?". I Cecchin, D. & Johansen, M. W. (red.) *Pædagogfaglig ledelse*. BUPL
- Kloppenborg & Wittrup (2015). *Sårbare børn – hvem er de, hvor bor de, og hvordan klarer de sig i skolen*. Socialstyrelsen
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview: Introduktion til et håndværk*. (2 udg.) Hans Reitzels Forlag
- Kumpulainen, K.; Lipponen, L.; Hilppö, J. & Mikkola, A. (2014). Building on the positive in children's lives: A co-participatory study on the social construction of children's sense of agency. *Early Child Development and Care*, 184, pp. 211–229
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning – legitimate peripheral participation*. New York, NY: Cambridge University Press
- Lazzari, A. & Vandenberg, M. (2013). *The impact of Early Childhood Education and Care on cognitive and non-cognitive development. A review of European studies*. <https://www.researchgate.net/publication/236347063> The impact of Early Childhood Education and Care on cognitive and non-cognitive development A review of European studies
- Løkken, I. M.; Bjørnstad, E.; Broekhuizen, M. L. & Moser, T. (2018). *The relationship between structural factors and interaction quality in Norwegian ECEC for toddlers* <https://doi.org/10.1186/s40723-018-0048-z>. *International Journal of Childcare and Education Policy*
- Løgstrup, K. E. (1956). *Den etiske fordring*, København: Gyldendal
- Majgaard, K. (2017). Pædagogisk ledelse som transformativ praksis. I: Cecchin, D. (red.). *Barndomspædagogik i Dagtilbud*. Akademisk Forlag

- McDermott, R. P. (1996). Hvordan indlæringsvanskeligheder skabes for børn. I Højholt, C. & Witt, G. (red.). *Skolelivets socialpsykologi*. Unge Pædagoger
- Mørck, L. L. & Munkholm, M. (red.) (2016). *Social praksisteoretiske analyser af unge i partnerskaber*. København: SPUK Udgivet i serie med Unge i Partnerskaber – Veje ud i Virkeligheden
- Nielsen, K. & Tanggaard, L. (2011) *Pædagogisk psykologi – en grundbog*. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Nielsen, T. K.; Tiftikci, N. & Søgaard Larsen, M. (2013). *Virkningsfulde tiltag I dagtilbud. Et systematisk review af reviews*. København: IUP, Aarhus Universitet
- Nielsen, L. T. (2013). *Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet – en kulturhistorisk analyse af læreres læring i team*, ph.d. afhandling. København. Forlaget UCC
- Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). *Mesterlære: læring som social praksis*. København: Hans Reitzels forlag
- Nielsen, K. (2012). *Deltagerobservation: en metode til undersøgelse af psykologiske fænomener* København K: Hans Reitzels forlag
- OECD (2006) *Starting Strong 11*. Early Childhood Education and Care. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/dataoecd/23/36/31672150.pdf>
- OECD (2014). *Education at a Glance* <http://www.oecd.org/education/Education-at-a-Glance-2014.pdf>
- Palludan, C. (2005). *Børnehaven gør en forskel*. København. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Pedersen, M.; Klitmøller, J. & Nielsen, K. (red.) (2012). *Deltagerobservation: En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. København K: Hans Reitzels Forlag
- Pedersen, H. S.; Flarup, L. H. & Petersen, J. S. (2017). *Pædagogisk praksis og socioøkonomisk ressourcefordeling*. En undersøgelse i 24 daginstitutioner. København: KORA
- Ploug, N. (2005). *Social arv sammenfatning*. København: Socialforskningsinstituttet
- Ringsmose, C. (2012). Kammeratskabseffekter og den vanskelige sociale ulighed. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, Vol. 49, Nr. 6
- Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass
- ROCKWOOL FONDEN (2016). *Nyt fra ROCKWOOL FONDEN*

- Schoug Larsen, I. (2008). I Cecchin, D. & Wennerberg Johansen, M. (red.). (2008). *Pædagogfaglig ledelse. Om ledelse af pædagogiske institutioner*. BUPL
- Sommer, D.; Pramling Samuelsson, I. & Hundeide, K. (2010). *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*. Milton Keynes: Springer
- Sommer, D. (2003). *Barndomspsykologi: Udvikling i en forandret verden*. København: Hans Reitzels Forlag
- Stern, D. N. (2004). *Det nuværende øjeblik - I psykoterapi og hverdagsliv*. København: Hans Reitzels Forlag
- Stern, D. N. (2000). *Spædbarnets interpersonelle verden*. København: Hans Reitzels Forlag
- Stetsenko, A. (2008). From relational ontology to transformative activist stance: Expanding Vygotsky's (CHAT) project. *Cult Stud of Sci Educ* 3 pp. 471-491
- Svinth, L. (2012). Børnehavebørns medbestemmelse i pædagogisk tilrettelagte aktiviteter: analyseret i et sociokulturelt læringsperspektiv. I *Læring og udvikling i daginstitutioner*. (red.) Svinth, L. & Ringsmose, C. København: Dansk Psykologisk Forlag, pp. 15-59
- Svinth, L. (2016). Udvikling af pædagogisk åbenhed for børns perspektiver og deltagelse i vuggestue og dagpleje. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 1, pp. 3-20
- Svinth, L. (2018). Being touched – the transformative potential of nurturing touch practices in relation to toddlers' learning and emotional well-being, *Early Child Development and Care*, 188:7
- Svinth, L. (2019). Når dagtilbud skaber inkluderende samspil og frugtbare deltagelsesmuligheder for børn i udsatte positioner. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, Temahæfte: Når dagtilbud bryder mønstre – under udgivelse
- Svinth, L. (2019). Hvordan skaber 20 udvalgte dagtilbud inkluderende fællesskaber for børn i udsatte positioner? *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, Temahæfte, under udgivelse
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. Elliot. K. (2003): The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from the Pre-School Period. Institute of Education, University of London and Sure Start.
- Tanggaard, L. & Nielsen, K. (2006). Læring, individualisering og social praksis. *Nordisk pedagogik*, 26(2), pp. 154-165
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2010). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I *Kvalitative metoder: En grundbog* (1 udg., Bind 1, pp. 29-53). København: Hans Reitzels Forlag

- Tholin, K. R. (2018). Omsorg usynliggjøres og trenger en tydeligere posisjon. I Glaser, V.; Moen Hoås, K.; Mørreaunet, S. & Søbstad, F. (red.), *Barnehagens grunnsteiner: formålet med barnehagen* (pp. 59-70). Oslo: Universitetsforlag
- UNICEF (2008) *The child care transition*, Innocenti Report Card 8, 2008
- UVM (2017). Beretning fra Formandskabet til Rådet for Børns Læring. Beretning 2017 af Formandskabet (27. februar 2017). <http://www.børns-læring.dk/Materialer>
- Vandenbroeck, M. & Bouverne-De Bie, M. (2006). Children's agency and educational norms. A tensed negotiation. *Childhood*, 13; 127
- Vygotsky, L.S. (1982). *Om barnets psykiske udvikling*. en artikelsamling. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck
- Vygotsky, L. S. (2004). Pædagogisk Psykologi. I: G. Lindqvist, *Vygotskij om læring som udviklingsvilkår*. Aarhus: Klim.
- Væver, A.M. Skovgaard (2017). *Tidlig børneindsats kræver national handleplan*. Kronik. Altinget 21. september 2017.
- Væver, A. M. Skovgaard (2010). *Mental health problems and psychopathology in infancy and early childhood. An epidemiological study*. Danish Medical Bulletin
- Væver A. M. Skovgaard & Landorph (2008). Psykiske helbredsproblemer hos spæde og småbørn. *Psyke og Logos*, 2008, 29, 628-646
- Væver, M. S. (2017) *Forskerpræsentation - Mette Skovgaard Væver*. København: KU hjemmeside <https://samf.ku.dk/boern-og-unges-trivsel/forskere/forskerportraetter/forsker-portraet-msv/>
- Warming, H. (2011). *Børneperspektiver: Børn som ligeværdige medspillere i socialt og pædagogisk arbejde*, København: Akademisk Forlag.
- Warming, H.; Lavaud, M. A. & Fjordside, S. (2017). *Det dobbelte blik: Se styrkerne i det særlige hos børn og unge i udsatte positioner*. København: Akademisk Forlag. Professionsserien
- Weinfield, N.; Whaley, G. & Egeland, B. (2004). Continuity, dis-continuity, and coherence in attachment from infancy to lateadolescence: Sequelae of organization and disorganization. *Attachment & Human Development*, 6, pp. 73–97
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice – Learning, meaning and identity*. New York, NY: Cambridge University Press

Winther-Lindqvist, D. A.; Ringsmose, C. & Allerup, P. N. (2012). Kvalitet i det sproglige læringsmiljø i børnehaven. I (red.) Svinth, L. & Ringsmose, C. *Læring og deltagelse i daginstitutioner* (pp. 114-152). Dansk Psykologisk Forlag

Åmot, I. & Ytterhus, B. (2014). 'Talking bodies': Power and counter-power between children and adults in day care. *Childhood*, 21, pp. 260-273

