

Gode dagtilbud er gode for alle børn

Torben Næsby, UCN

Indholdsfortegnelse

Gode dagtilbud er gode for alle børn	1
Børn i udsatte positioner	1
Udviklingsforståelse: Proximale processer	2
Kvalitet i dagtilbud	3
Metode	5
Dataindsamling	6
Analyse: Fire temaer for god praksis	7
Sensitivitet og følelsesmæssig støtte	7
Struktur og positiv grænsesætning	10
Kommunikation og sprogstøtte	11
Læring og udviklingsstøtte	13
Evaluering og effekt af god praksis	17
Konklusion	18
Litteratur	18

Formålet med den undersøgelse, som denne artikel bygger på, er, som supplement til ECERS-3 observationer i Favrskov Kommunes institutioner med børn i alderen 3-5 år (n=31), at gå i dybden med, hvad der kendetegner institutioner med høj kvalitet inden for områderne *Interaktion og Organisationsstruktur*, særligt med fokus på samspil mellem pædagoger og børn, og med et perspektiv på hvordan og hvorvidt den høje kvalitet gavner børn i udsatte positioner. Hensigten er i det overordnede projekt at fastslå hvad kvaliteten af danske dagtilbud er, og forskningsspørgsmålet der adresseres i nærværende artikel er: *Hvad gør gode dagtilbud gode for alle børn, og hvilken effekt har gode dagtilbud for børn i udsatte positioner?*

Børn i udsatte positioner

Når der tales om børn i udsatte positioner tages afsæt i dagtilbudsloven, hvor det bl.a. i §8 stk. 5 hedder, at den pædagogiske læreplan skal demonstrere: "hvordan det pædagogiske læringsmiljø tager højde for børn i udsatte positioner, så deres trivsel, læring, udvikling og dannelse fremmes."

Udsathed opfattes ikke statisk. Børn kan af mange forskellige grunde komme i en proces, hvor de bliver mere og mere udsatte. Det er varigheden, alvorligheden og hyppigheden af de risikofaktorer, der optræder for barnet, der skaber den udsatte position. En udsat position er bundet til bestemte kontekster og begivenheder i børnenes liv. Det kan være børn der vokser op i fattigdom, børn med fysisk/psykisk funktionsnedsættelse eller børn, for tidligt fødte børn etc., der i bestemte situationer og derfor ikke

nødvendigvis permanent befinder sig i en position på kanten til eller uden for fællesskabet. Det kan også være børn, der i en periode rammes af sorg eller krise.

Mange faktorer, der potentielt skaber udsatte positioner for børn, er samfundsmæssige og strukturelle. Fx uligheder i socioøkonomiske forhold. Disse kan det pædagogiske læringsmiljø ikke afværge, højest afbøde ved at være af høj kvalitet (Taggart et al, 2015). Strukturelle faktorer har en indirekte påvirkning af læringsmiljøet (fx normering, personalets uddannelse, mv.) og barnets hjemmemiljø skaber betingelser, der indirekte påvirker barnet og dets muligheder i dagtilbuddets læringsmiljø.

I læringsmiljøet på den enkelte institution definerer vi en udsat position som: "De vanskeligheder børnene kan komme i, (som) er kontekstuelle og situerede, de består i psykosociale dynamikker mellem barnet og de sociale sammenhænge, barnet indgår i" (Hostrup, 2013, s. 55).

Børn i udsatte positioner har et stort behov for tæt og kvalificeret voksenkontakt i dagtilbud, for at deres kognitive, sociale og emotionelle kompetencer udvikles. Forskning viser at de generelt har stor gavn af at gå i dagtilbud af høj kvalitet (Taggart et al, 2015). Tiltag på et tidligt tidspunkt kan understøtte en positiv udvikling for børnene (Taggart, 2019; Heckman, 2019).

De basale behov børn har for omsorg, gode relationer og deltagelse i stimulerende og udviklende fællesskaber, som er nogle af de grundlæggende kvaliteter i ECERS-3 (Harms et al, 2015), er også de centrale kvaliteter i ICDP (International Child Development Programme). Dagtilbud skal i dette perspektiv møde børn på disse basale fysiologiske og psykologiske behov for at sikre betingelserne for en sund udvikling. Begge programmer understreger vigtigheden af sikker tilknytning og tillidsfulde relationer på den ene side og selvstændig udforskning, leg og læring på den anden side. Altid under ansvar og ledelse af professionelle pædagoger, der netop også sikrer balancen mellem børnenes egne initiativer, fælles initiativer og initiativer, der er initieret af pædagogerne. Det er altid pædagogernes ansvar, at disse betingelser for sund udvikling er til stede i dagtilbuddet.

I en artikel publiceret i Boston Change Process Study Group (2008) fortæller Daniel Stern om, hvad der virker, når man arbejder med mennesker. Han fortæller at, undersøgelser har vist, at det er ikke så vigtigt hvilken metode, man bruger, og at det vigtigste er de ikke-specifikke faktorer indbygget i relationen. Han fortæller, at Benedetto Saraceno (WHO) har præsenteret en undersøgelse om forældre-børn psykoterapi og har vist at uanset hvor man bor, eller uanset hvilken kultur man stammer fra, er der 5 ting, alle de gode programmer har til fælles: 1 man skal lytte, 2 man skal bruge tid, 3 man skal støtte, 4 man skal være åben og velkommende, 5 man skal give anerkendelse for, hvad personen synes er vigtigt (Stern, 2008, s. 185).

Kvalitet i relationen er netop central for børns læring og udvikling i dagtilbud. Børn udvikler sig ikke alene gennem en spontan proces, hvor biologisk modning og tilpasning til omgivelserne er drivkraft, men en menneskelig understøttet proces, hvor børn udfordres og vejledes af pædagogerne (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Hundeide, 2004; 2014). Biologiske dispositioner er vigtige, (fx udvikling og modning af hjernens neurale kredsløb), men menneskelig udvikling kommer ikke af sig selv. Det sker i interaktioner med omgivelserne, hvor samspil i sociale praksisser båret af positive relationer, er den stærkeste drivkraft.

Udviklingsforståelse: Proximale processer

Den grundlæggende drivkraft eller mekanisme, der skaber menneskelig udvikling, kaldes hos Bronfenbrenner og Ceci (2012) og Bronfenbrenner og Morris (2012) *proximale processer*. Det er samspilsprocesser i miljøet, der enten understøtter eller hæmmer individets udvikling. Disse processer kaldes i kvalitetsforskningen også for proces kvalitet. Processer uden for læringsmiljøet, der også kan påvirke udviklingen, kaldes *distale processer*. De virker på afstand eller indirekte, ligesom struktur kvalitet.

”Formen, styrken, indholdet og retningen af de proksimale processer, der påvirker udvikling, varierer systematisk som en samlet funktion af det, der karakteriserer personen, der udvikler sig, det miljø processerne foregår i, naturen af de udviklingsresultater der ses på samt de sociale kontinuiteter og forandringer, som finder sted gennem personens livsforløb og gennem den historiske periode personen har levet i” (Bronfenbrenner & Morris, 2012, s. 208, egen oversættelse)

De proksimale processer er rammen for, hvordan det enkelte barn kan udvikle sine potentialer og reaktioner på påvirkninger udefra, fx selvregulering, modstandskraft, læring, udvikling og fastholdelse af positive relationer til andre mennesker. Det er altså også den proces, hvor barnet kan skabe og ændre dets egen psykiske verden og udvikle beredskab til at handle i samspillet med sin omverden (Bronfenbrenner & Ceci, 2012, s. 120).

Hvis de proksimale processer er svage, bliver barnets potentiale for udvikling ikke realiseret i samme grad, som når de proksimale processer bliver stærkere og mere omfattende. Det betyder, at den bio-økologiske systemteori perspektiv både omfatter de potentialer i form af de genetiske dispositioner, vi hver især er født med - vores biologiske arv så at sige - og vores samspil med vores omverden eller miljø.

Hvis vi vil understøtte børns udvikling i barndommen, kræver det ressourcer af forskellig slags: dels viden hos omsorgspersonerne, i familierne, i dagtilbuddene og i nærmiljøerne - og dels adgang til stimuli i børnenes opvækstmiljø, fx medvirken i lege og andre aktiviteter med andre børn og pædagogerne, og interaktion med legetøj, materialer og symboler.

Børn der vokser op i et miljø, der indeholder disse ressourcer stimuleres. Miljøer med svage ressourcer understøtter derimod ikke de proksimale processer i nær så høj grad. Der er megen forskning, der viser, at miljøer, der er fattige på de nævnte ressourcer og som er ustabile og uforudsigelige, når det gælder relationer og stimuli, påvirker de proksimale processer negativt, så børns udviklingspotentiale ikke realiseres (Bronfenbrenner & Ceci, 2012; Werner & Schmidt, 2001).

Tid er også en ressource. Effektive proksimale processer, der driver udviklingen, forstærkes over tid – enten ved gentagelse eller ved at fastholde en udviklende relation over længere tid.

Høj kvalitet i de pædagogiske processer (fx de måder, pædagogerne arbejder på) og læringsmiljøets beskaffenhed er forudsætninger for, at børnene i dagtilbuddet får de bedst mulige vilkår for deres trivsel, læring, udvikling og dannelse. Og når flere end én proksimal proces spiller positivt sammen, stiger børnenes muligheder for læring (Bronfenbrenner & Morris, 2012).

Kvalitet i dagtilbud

I dagtilbud, der i forskningen karakteriseres som værende af *utilstrækkelig kvalitet*, kendetegnes læringsmiljøet ved at være meget ustruktureret dvs. helt børnecentreret (Sheridan et al, 2009). Pædagogerne synes ikke at have formuleret specifikke mål for aktiviteterne og synes at have trukket sig tilbage fra børnenes aktivitet. Mange gøremål i dagligdagen foregår således i det de svenske forskere Sheridan, Samuelsson og Johansson (2009) kalder adskilte verdener, hvor børnene ikke inddrages og personalet optræder uengagerede.

De proksimale processer i dagtilbuddets praksis, der hæmmer og fremmer børns udvikling, er ganske svage, idet de udelukkende næres af de omgivende betingelser (distale processer), endda på trods af måske gode strukturelle og økonomiske rammer (Sheridan et al, 2009, s. 241), og hvad der sker i børnenes eget samvær med hinanden. Et decideret dannelseperspektiv er i sådanne tilfælde næppe overvejende om end pædagogernes tilgang synes at være, at børnenes udvikling kommer af sig selv (Næsby et al, 2019).

Minimalt bedre men stadig *lav kvalitet* ses i dagtilbud hvor dagligdagen er gennemstruktureret og helt voksenstyret. Dagligdagen forløber efter rutiner og med rutineprægede aktiviteter for børn i større grupper. Pædagogerne instruerer børnene og er meget kontrollerende (Sheridan et al 2009). Konflikter og eventuelle frustrationer i hverdagen tilskrives børnenes problematiske adfærd eller dårlig ledelse eller i sidste ende ude fra kommende faktorer.

De proksimale processer er stærkere, men stadig ikke mangfoldige endsige kvalitativt udfordrende for børn, idet den ensidigt instruktive tilgang ikke understøtter børnenes egne initiativer, nysgerrighed og trang til udforskning. Der er i dannelsesperspektiv tale om en form for material dannelse hvor tilgangen er, at børnenes udvikling reguleres og stimuleres ude fra (Næsby, 2019)

I dagtilbud af *god kvalitet* er de børneinitierede aktiviteter og lege i højsædet. Det ses, at børnene leger på egen hånd og får muligheder for at udvikle sig socialt i børnegrupper, hvor personalet viser engagement og interesse for børnenes initiativer (Sheridan, 2009; Sheridan et al, 2009, s. 241). Børnene involveres og inddrages gennem forhandling. Læringsmiljøet kendetegnes ved dialog, respekt for børnenes initiativer – med børnenes aktiviteter og leg i centrum – et miljø kendetegnet ved samarbejde og åbenhed, og en pædagogisk tilgang der har et formalt dannelsesperspektiv. De proksimale processer er forholdsvis stærke, eftersom børnenes motivation og lyst til at lære og udfolde sig understøttes af, at de medvirker, deres initiativer anerkendes og følges op af pædagogerne, der fx deltager i aktiviteter sammen med børnene.

I de dagtilbud, som ifølge forskning har en *høj kvalitet*, er læringsmiljøet præget af gode samspil, kommunikation med og udfordringer for børnene. Personalet har formuleret tydelige mål for aktiviteterne med klare udviklingsperspektiver, men udformer aktiviteterne i samarbejde med børnene. Der ses varierende gruppestørrelser og gruppeinddelinger med det formål at give omsorg, skabe rum for leg og muligheder for læring ud fra læreplanens temaer, de proksimale processer er stærke, hvilket muliggør en progression i børnenes læring og udvikling (Sheridan et al, 2009, s. 243).

Læringsmiljøet i højkvalitetsdagtilbud er rigt på materialer, stimuli og udfordringer. Personalet møder børnene med pædagogisk bevidsthed, viden og indsigt i børns udvikling, intentioner og interesser, forholder sig nysgerrige over for børns spørgsmål, og stiller selv "open-ended" spørgsmål til børnenes ytringer. De er således både omsorgs- og læringsorienterede i deres tilgang til børnene (Taggart et al, 2015). I dannelsesperspektiv er der tale om kategorial dannelse, hvor pædagogerne tager stilling til, hvilke erfaringer, oplevelser, indhold og aktiviteter, der er væsentlige for børns læring og udvikling, samtidig med at de kan gribe nuet og således spontant følge op på eller tage afsæt i børnenes egne initiativer (Sheridan et al, 2009, s. 244; Næsby, 2019).

I højkvalitetsdagtilbud er de proksimale processer stærke, både hvad angår sammensætningen af de betingelser, der udgør læringsmiljøet og indholdet af dem/ retningen af dem, dvs. (person-kontekst-proces-tid-modellen, jf. Bronfenbrenner og Morris, 2012):

- Konteksten, fx i form af egnede grupperum og organiserede gruppestørrelser, lege-områder, dokumentation (og udsmykning) på stuerne, tilgængelige og varierede materialer mv.
- Processerne, i form af fagligt tilrettelagte og/ eller reflekterede interaktioner med relationer af høj kvalitet, der tager højde for børnenes generelle trivsel og aktuelle niveau for kompetencer og færdigheder, og
- Den tid, der afsættes til forskellige aktiviteter, fordybelse og gentagelse (øvelse) af dem.

God praksis kendetegnes således af interaktioner af høj kvalitet, hvilket vil sige:

Positive samspil (børnene mødes med sensitivitet og gives følelsesmæssig støtte, omsorg og tryghed).

God organisering med tydelig struktur og hjælp til selvregulering (Struktur og positiv grænsesætning).

Inklusion og stilladsering, dvs. børnene gives muligheder for at være en del af fællesskaber og udvikle hver deres læringspotentiale (Kommunikation og sprogstøtte og Læring og udviklingsstøtte).

Forskningen peger entydigt på det pædagogiske personales evne til at etablere trygge relationer til børnene ved at udvise responsivitet og sensitivitet har en positiv effekt på børnenes sociale, sproglige og øvrige kognitive udvikling (Melhuish et al., 2015). Flere studier viser også, at effekten ikke kun er begrænset til børn fra stimulerende hjem men, som nævnt tidligere, også gælder børn i socialt udsatte positioner (EVA, 2018; Taggart et al, 2015; Melhuish et al, 2015).

Metode

Analyserammen bygger *teoretisk* på et litteraturstudie, der primært omhandler effekter af intervention med ICDP, suppleret med det teoretiske grundlag for ICDP (Hundeide, 2004; Bach, 2010; Hundeide, 2014; Næsby, Rasmussen & Holm, 2016). Denne litteratur beskriver og begrundet ICDP samspilstemaerne og folder dem ud, sådan at de empirisk kan iagttages. Litteraturen definerer og beskriver også de tre dialogformer (den følelsesmæssige, den formidlende og meningsskabende) og hvordan samspillet med børn kan ledes pædagogisk og hvordan den professionelle sensitivitet kan udvikles (Hundeide, 2004; 2014).

Analysen bygger endvidere på CARE¹ projektets udpegning af indikatorer for trivsel og kvalitet (44 i alt på forskellige systemniveauer eller dimensioner inddelt efter Urie Bronfenbrenners øko-system model (Bronfenbrenner & Morris, 2012). I nærværende analyse anvendes de fire indikatorer der er mest sammenlignelige med ICDP principperne (fra proces og læreplanskvalitet, indikator 32,37, 38 og 42). Indikatorerne kan ses som evidensbaserede anbefalinger til udvikling af høj kvalitetspraksis. De kan verificeres og de kan operationaliseres i måleværktøjer, anvendes som benchmarks og i flere former for evaluering (Moser et al, 2017, s. 5). Indikatorerne er udviklet bl.a. gennem intensive studier og reviews og ved inddragelse af indikatorer fra anerkendte måleværktøjer (fx CLASS og ECERS) (se fx Moser et al, 2017, s. 34).

Analysen tager *empirisk* afsæt i en måling af kvalitet i dagtilbud med ECERS-3 i Favrskov Kommune (Næsby et al, 2019). Styrken i ECERS-3 ligger samlet set på målingen af læringsmiljøets og interaktionernes mulighed for at understøtte børnenes kognitive, sproglige og sociale udvikling (Sylva et al, 2006 s. 87). Kvalitetsmåling på ECERS skalaens punktniveau fortæller om kvaliteten er høj nok til at gøre en positiv forskel for børn. Det er fx tydeligt hvorvidt børns kommunikative færdigheder styrkes. Scoren på subskala og den samlede gennemsnitlige score viser mere gennemgribende om kvaliteten er høj nok til at alle børn kan udvikle selvregulering, evne til problemløsning, hukommelse etc. (eksekutive funktioner) (Sylva et al, 2006; Beloutskaia & Veraksa, 2019). Disse kompetencer beskrives under 35 punkter og 365 udsagn om kvalitet, der udfolder måleværktøjets værdigrundlag, som er læringsmiljøets kvalitet i forhold til at sikre:

- Børns ret til sikkerhed og omsorg
- Børns ret til positive relationer og samspil

¹ Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European ECEC, delrapporten om "European Framework of Quality and Wellbeing Indicators"

- Børns ret til at lære og udvikle sig²

I ICDP-vurderingen er der især fokus på pædagogernes og læringsmiljøets understøttelse af børnenes emotionelle, sociale, og kommunikative udvikling og trivsel. ECERS måler primært global kvalitet og det kan være tjenligt, som andre studier viser, at reducere antallet af temaer i forhold til anvendelse og formål (Hofer, 2010; Gordon et al, 2015; Mayer & Beckh, 2016) eller supplere en given undersøgelse med domænespecifikke temaer og skalaer (La Paro et al, 2011; Sylva et al, 2006; Sheridan 2012; Siraj-Blatchford & Wong 1999). Hvis man vil måle specifikke (eller andre end de, der måles i ECERS) og mere lokale kvaliteter, må der netop ifølge flere studier anvendes supplerende værktøjer (Hofer, 2010; Gordon et al, 2015).

Dataindsamling

På baggrund af observationer med ECERS-3 i alle kommunens institutioner er der udvalgt 2 institutioner, der scorer meget høj kvalitet på subskalaerne *Interaktion* og *Organisationsstruktur*, punkterne 28-35. I de to institutioner er der med afsæt i en stue/ en børnegruppe og det tilknyttede personale i tidsrummet mellem kl. 8.45 og 12.45 optaget 4 x 10 minutter video (vha. iPad) med hver af de tilstedeværende pædagoger/ personale. Forældre og personale har givet tilladelse til videooptagelser og der er ikke på dagen nogen børn, der ikke ønsker at blive filmet (se fx Larsson, Williams & Zetterqvist, 2019).³

De i alt 24 videoklip er analyseret ud fra 4 overordnede temaer: Sensitivitet og følelsesmæssig støtte, Struktur og positiv grænsesætning, Kommunikation og sprogstøtte og Læring og udviklingsstøtte. Disse temaer er ikke fyldestgørende i forhold til at beskrive børns udvikling, men dækker over de grundlæggende udviklingsområder, som de beskrives i ICDP programmet (Hundeide, 2004; 2014), og som nyere forskning har påpeget som centrale for børns trivsel, læring, udvikling og dannelse (fx Siraj, Kingston & Melhuish, 2018; Moser et al, 2017).

Det er veldokumenteret, at læring i de tidlige år har en meget stærk indflydelse på udvikling af sociale og kognitive kompetencer, på hjernens udvikling og arkitektur, og dermed grundlæggende betydning for de strukturer, som al senere udvikling bygger på (Lynch & Vaghul, 2015, s. 15; Knudsen et al, 2006). Ifølge et forskningsreview fra Dansk Clearinghouse (2013) er der således stærk evidens for, at det har positive virkninger på barnets sociale, faglige og personlige udvikling og trivsel, når personalet er opmærksomt på alle børn, og jævnligt og kontinuerligt indgår i interaktioner med det enkelte barn, og:

- Karakteren af relationen mellem voksen og barn er præget af nærhed, tilknytning og intersubjektivitet, og at personalet således er lydhør og nærværende overfor børnene
- Personalet gennem kropssprog eller ord giver udtryk for, at han/hun forstår børnenes følelser, samt responderer på børnenes udtryk og imødekommer deres behov
- Personalet møder børnene med respekt og skaber en tryk stemning
- Der arbejdes med primærpædagoger, som er knyttet til en mindre gruppe af børn gennem hele deres tid i dagtilbuddet. Herved skabes stabile og tætte relationer mellem pædagoger og børn (Nielsen et al, 2013, s. 46-47).

² Cilfford, Reszka & Rossbach, 2010. Egen oversættelse.

³ Videooptagelserne følger vejledningen til optagelser fra CIP – programmet (Caregiver Interaction Profile, Helmerhorst et al, 2014. Den danske version for nedslag i praksis er udarbejdet af Danmarks Evalueringsinstitut og UCN)

Tilsvarende peger forskningen på, at der er evidens for en række karakteristika for læringsmiljøet:

Dagtilbud af høj kvalitet er karakteriseret ved tilgængeligheden af læringsressourcer i dagtilbudsmiljøet, som har betydning for børnenes muligheder for læring. Det vil sige et læringsmiljø med varierede og differentierede læringsmuligheder, som møder behovene hos det individuelle barn og hos grupper af børn (Harms et al, 2015).

Det har positive virkninger på børns sociale og kognitive kompetencer når læringsmiljøet er præget af tilgængelighed af relevante ressourcer, som kan understøtte børnenes læring, fx i form af spil, legetøj og materialer. Når mængden og variationen i det tilgængelige materiale øges, vil børnenes kognitive kompetencer, fx deres sprog, øges tilsvarende (Bronfenbrenner & Morris, 2012; Slot et al, 2018).

De fire temaers teoretiske fundament forklares i det følgende. Det sammenfattes som indikatorer for kvalitet i pædagogens praksis (tegn på god praksis med fokus på pædagogen) som de empiriske data (videoptagelserne) kodes og analyseres ud fra.

Analyse: Fire temaer for god praksis

Sensitivitet og følelsesmæssig støtte

Relationer mellem pædagoger og børn, der er præget af nærhed, tilknytning og intersubjektivitet, og at personalet således er lydhør og nærværende overfor børnene, kan beskrives som sensitive.

"I praksis vil det at være sensitiv over for barnets initiativ og aktiviteter sige, at vi tager os tid til at dele erfaring, formidle mening og udvide de temaer, barnet bringer op. Når vi på denne måde deltager i barnets aktiviteter, vejleder og hjælper det til at føre dets projekter ud i livet samt beskriver og forklarer det, barnet oplever, så formidler og beriger vi dets erfaring" (Hundeide, 2004, s. 79).

Igennem følelsesmæssige (emotionelle) dialoger og støtte viser pædagogen hun er glad for børnene. Det får dem til at føle sig værdsatte (Bach, 2010). Ved at følge børnenes initiativ anerkender pædagogen børnenes forsøg på at mestre en situation. Det påvirker børnenes selvpfattelse, det stimulerer tilknytning og giver dem lyst til at forblive i og udvide kontakten i den relation, der er skabt med pædagogen (Rye, 2005; Trevarthen, 2011).

Når man taler med barnet om de ting, det er optaget af, udvikler det følelsen af at have betydning, at være én, der kan noget, ved noget, vil noget og er værd at være sammen med. Det stimulerer udvikling af tillid (Bach, 2010). Ved at anerkende barnet for den person, det er, oplever barnet, at det mestrer sin tilværelse, og det får en tro på, at selv belastende situationer kan overkommes. Barnet udvikler tillid til sig selv og til andre (Bach, 2010).

Pædagogen viser anerkendelse og respekt ved at opmuntre børnene til selv at gøre ting alene og foretage valg selv ved at italesætte børnenes perspektiv ("Ja, du synes det er interessant, ikke? "), ved påskønnelse af deres ideer (" Ja, det fungerer også "), og ved at lade børnene forhandle deres ønsker (" Okay, men først skal du ... ") (Helmerhorst et al, 2014). At interagere med børn på en respektfuld måde afspejles også i at bede børnene om samarbejde ("Er du sød at give mig en saks") ("Vil du række mig en ske") i stedet for at udstikke ordrer.

Pædagogen anerkender udtrykkeligt børns individualitet ved at stimulere dem til selv at udføre opgaver og aktiviteter og træffe deres egne valg så meget som muligt. Hun respekterer også deres valg, så børnene har ansvaret for udførelsen af de daglige aktiviteter. Hun viser, at hun selv også har sine egne ideer, motiver og

perspektiver, som hun forventer børnene respekterer og undertiden accepterer - men det gør hun aldrig på en påtrængende måde og aldrig uden at anerkende børns perspektiv (Helmerhorst et al, 2014).

Børnenes tænkning og lyst til at lære vokser, når børnene er omgivet af et varmt og kærligt miljø (Taggart, 2017), det gælder også relationerne mellem børnene.

"Så der var et flag på dit rum, da du kom her til morgen", siger en voksen, henvendt til et barn, som har fødselsdag. "Hvem havde sat det dér?" Et andet barn svarer: "Det var mig", hvortil den voksne siger: "Det var en sød tanke." (Observation i dagtilbud i Favrskov Kommune, Næsby et al, 2019).

Indikatorer for god praksis:

Pædagogen er sensitiv over for alle/hele gruppen af børn, er i stand til at introducere og understøtte udviklingsmæssigt passende samarbejdsaktiviteter, for at sikre alle børns engagement i gruppens aktiviteter og styrke tilhørsforhold til gruppen af alle børn.

Pædagogen er opmærksom på, at børnene danner deres egne fællesskaber, lærer af hinanden og opnår glæde og tryghed ved at tilhøre en gruppe.

Pædagogen stimulerer interaktion og samarbejde mellem børn, styrer og støtter børn, når det er nødvendigt for at fortsætte deres samarbejde, med vejledning eller hjælp til konfliktløsning, impulsregulering og forhandling for at forene forskellige perspektiver og stimulere børns konceptuelle udvikling og fælles tænkning. (Moser et al, 2017 s.35)

CASE 1

Et barn B (4 år) bliver ked af det, da det sidder ved bordet med de andre børn og en pædagog P), og de har fundet madpakkerne frem.

P: Hvad er det med dig? Skal du ikke lige sidde her ved mig?

B: Jeg vil gerne have en chokolademad!

P: Vil du gerne have en chokolademad? Det tror jeg ikke du har med. Må jeg se i madkassen? Jeg kigger lige hvad der er deri.

P: Lad os lige se, måske er det noget der skal varmes. Ørj, det ser lækkert ud

B: Nej...

P: Så gå ud og hent din frugtpose, hvis du hellere vil det.

P: Vil du have det her varmet? Du kan bare sige det til mig. Kom, så går vi ud og varmer det. Vil du med?

(De går ud i køkkenet og kommer tilbage kort efter med frugtpose og opvarmet mad. De andre børn spiser deres mad og har samtaler med en anden pædagog.)

B: (Græder og sætter sig i en sofa ved siden af hvor de andre spiser. P2 rejser sig og sætter sig hen til barnet og tager det op på skødet.)

P 2: Prøv at komme her, vil du sidde lidt ved mig? (Hun trøster barnet.) Vil du med hen til bordet?

B: Nej, de driller mig. De kigger på mig. (Barnet går med hen til bordet.)

P 2: Nej det gør de ikke, de vil bare gerne hjælpe. Ved du hvorfor de kigger? De kan ikke forstå hvorfor du er ked af det.

B: De kigger på mig.

P 2: Skidt med det. Vil du sidde her ved mig? Vil du sidde her mens jeg spiser? Er det ok? Se maden her, er det din far, der har lavet det?

B: Jeg gider ikke ha' noget. Sparker til en stol.

P 2: Nej, lad være med at sparke til stolen, det er ikke rart for de andre børn. Det er ok du er ked af det, men ikke at du bliver sur og sparker.

P 2: Lige om lidt siger jeg du må sætte dig hen i sofaen. Jeg gider ikke sidde med dig, når du sidder og sparker og bliver så sur og vred.

P 2: (Taler videre med nogle af de andre børn og B falder til ro.)

(Transskription af video-observation i Favrskov Kommune, april 2019)

Børn udvikler tidligt (typisk fra 1 – 1½ års alderen) kvalificerede følelsesmæssige udtryk, som de bruger gennem barndommen (fx det tidlige sociale smil, latter, vrede, overraskelse, tristhed, frygt); og videre fra omkring 2-årsalderen, skam, stolthed, og misundelse, skyldfølelse og forlegenhed (Siraj, Kingston & Melhuish, 2018). I børnehvealderen har børn fra 3-års alderen typisk styr på disse følelsesmæssige udtryk og er ved at lære hvordan de skal reguleres i samværet med de andre børn og voksne i dagtilbuddet.

Det er nogle gange svært at tolke og forstå, hvorfor et barn pludselig – tilsyneladende uden nogen plausibel grund (som noget der er fremkaldt i miljøet, fx et andet barn, der driller, en rutine eller instruks fra en pædagog, skuffelse over madpakken – ”der er ingen chokoladepålægsmad” el.lign.) bliver ked af det. Er barnet træt, ved at blive syg, eller frustreret over den manglende chokoladepålæg?

Barnets følelsesmæssige udtryk opstår tilsyneladende spontant men en pointe her er, at barnet, efter det er blevet trøstet og er ved at blive hjulpet gennem situationen, opdager at de andre børn (naturligvis) følger med i situationen og ser, hvordan barnet, der græder, bliver trøstet af pædagogen. Det gør barnet skamfuldt. Barnet udbryder: ”De ser på mig; de må ikke se på mig” og gemmer sit ansigt i hænderne og trykker sig ind mod pædagogen.

Det kan tolkes som tegn på at barnet er ved at forstå og lære de regler, der i det givne sociokulturelle miljø tilsiger, hvilke følelser det er passende at give udtryk for i den givne situation. Børn har brug for at lære ”hvilke følelser de skal udtrykke hvornår, samt lære at aflæse andre børns følelsesmæssige udtryk præcist” (Siraj, Kingston & Melhuish, 2018, s. 51). Eksemplet viser, hvordan barnet lærer at regulere sig selv, via den sensitive og følelsesmæssige kommunikation.

Institutionens score på ECERS-observationen under subskalaen Interaktion er 6,4, og fire ud af fem punkter scores 7. Det er tegn på meget høj kvalitet. Det viser at personalet er respektfuldt over for børnene og guider dem positivt, anerkender børnene og viser dem, de er værdifulde (Harms et al, 2015, s. 83).

Personalet (case 1) er støttende og skaber tryghed for det barn, der er ked af det. Interaktionen mellem børnene er også positiv. Der er ingen børn, der reagerer negativt over for det barn, der græder. Som pædagogen siger: ”De prøver bare at hjælpe dig”. Barnet, der græder, kan lære at aflæse de andre børns adfærd som udtryk for accept og støtte. At det er ok at vise følelser.

Eksemplet viser også, hvordan børnegruppen prøver at give plads til et barn, der har behov for lidt privatliv, hvilket kræver megen beherskelse af børnegruppen. Pædagogen er sensitiv og støtter og regulerer både barnet og børnegruppen.

I inklusionsperspektiv er der, både fysisk og socialt, tydelige tegn på at barnet inkluderes. Barnets frustration italesættes og der trøstes og støttes gennem fysisk kontakt. Det kan diskuteres om forsøget med at tilbyde barnet at komme med ud i køkkenet eller sidde i sofaen, periodisk vil ekskludere barnet eller om der er tale om at barnet tilbydes plads til privatliv (ECERS-3 punkt 4), som en mulig løsning på problemet. Barnet vælger at blive på stuen og prøve at håndtere dilemmaet med oplevelsen af at blive ekskluderet gennem eksponering af sit følelsesmæssige udtryk og inkluderet gennem pædagogens trøst og omsorg og de andre børns accept. Barnet er ikke umiddelbart i en udsat position. Kun hvis denne og lignende situationer forekommer igen og/eller ofte og kun hvis barnet også vurderes at være udsat for andre risikofaktorer samtidig, kan der være grund til bekymring. Når situationen løser sig på en pædagogisk og på en for barnet tilfredsstillende måde viser det at de gode samspil – den høje kvalitet for interaktioner – har effekt.

På samme måde understøtter pædagogen børnenes fornemmelser for egne følelser og kendskab til deres krop, ved at forklare sammenhænge mellem noget der sker og noget man samtidig kan mærke. I eksemplet herunder er gentagelsen af rutinen med morgenhilsen også et eksempel på, hvordan gentagelse og øvelse forstærker den proksimale proces.

Case 2

Børn og voksne har sat sig i en kreds på gulvet og er klar til morgensamling

Pædagogen siger "Godmorgen venner" hvor til der er spredte svar.

"Hov", fortsætter pædagogen, "Hvad siger man, hvis der er nogen, der siger godmorgen til dig?". Flere børn svarer med et godmorgen.

"Ok, så prøver jeg lige igen. Godmorgen venner!" og alle børnene svarer i kor.

"Orv", siger pædagogen med et stort smil og holder sig på maven, "Ved I hvad, det kan jeg mærke helt ned i min mave, så bliver jeg faktisk glad, fordi jeg får et godmorgen. Kan I også mærke det, I bliver glade nede i jeres mave, hvis der er nogen der siger godmorgen til jer, når I kommer i børnehaven?" Flere børn svarer bekræftende.

Pædagogen: "Det er nemlig dejligt nede i maven og så begynder man at smile også" (peger på sit ansigt og smiler).

Her ses at pædagogen er opmærksom på, at børnene lærer af hinanden og opnår glæde og tryghed ved at tilhøre en gruppe.

Struktur og positiv grænsesætning

Gennem et ledet engagement hjælper pædagogen barnet med at knytte mening til oplevelserne i og med omverdenen (Blæhr & Næsby, 2009). Sådanne dialoger er vigtige for udviklingen af kognitive kompetencer, for læring og for internaliseringen af den kulturelle verden (Vygotsky, 1979). Ligesom barnet er medskaber i eget liv, er livet også medskaber i barnets liv (Bach, 2010). Pædagogen hjælper barnet med at skabe overblik og udvikle handlestrategier samt at lære at kontrollere sig selv (Hundeide, 2004; Bach, 2010; Hundeide, 2014). Pædagogen planlægger sammen med børnene, hvad der skal ske, og giver børnene hjælp og støtte, der er afstemt efter børnenes færdighedsniveau og opgavens sværhedsgrad (det som i denne

sammenhæng også kan kaldes stilladsering). Det hjælper barnet med at udvikle hensigtsmæssige handlemønstre, som er afstemt efter de situationer, barnet er i – også kendt som situationsregulering. Pædagoger, som er knyttet til en mindre gruppe af børn gennem hele deres tid i dagtilbuddet, har de bedste betingelser for at der skabes stabile og tætte relationer mellem pædagoger og børn (Nielsen et al, 2013).

Når pædagogen leder barnet på denne måde, planlægger sammen med barnet og eventuelt viser positive alternativer til handlinger, hjælper det barnet med at kontrollere sine følelser og skabe mening for sig selv. Barnet "lærer at lære" som grundlag for blandt andet at kunne indgå i gode samspil med andre børn (Bach, 2010; Suleymanov, 2015).

Når pædagogen vejleder barnet og fortæller hvad det må, skal og kan gøre, og giver barnet forklaringer og korrigerer det (alt afhængig af dets alder og udvikling), oplever barnet det som en positiv grænsesætning. Det retter sig mod børnenes indre selvregulering, og det giver barnet modspil og udviklingsmuligheder, i forhold til hvad barnet gerne selv vil (Stern, 2000; Bach, 2010).

Indikatorer for god praksis:

Pædagogen støtter udviklingen af børns selvregulering og kompetencer på en udviklingsmæssigt passende måde ved at give børnene kontrol over opgaver ved sammen med børnene at indføre og definere klare regler for acceptabel adfærd og ved at fremme børns selvhjulpethed i forberedelsen, udførelsen, færdiggørelse af aktiviteter, som omfatter plejeprocedurer/ rutiner for personlig pleje.

Pædagogen tilbyder og understøtter aktiviteter, der fremmer selvregulering, såsom leg og andre aktiviteter i små grupper med et mål, hvor børn skal forhandle og samarbejde, eller hvor de skal skiftes, fx som i brætspil. (Moser et al, 2017, s. 37)

Barnet i case 1 ovenfor får tydelig støtte til afgrænsning og positiv grænsesætning, der hjælper barnet med at regulere sig selv. Pædagogen hjælper barnet med at kontrollere sine følelser, idet hun tager barnet op på skødet, og siger: "Prøv at komme her, vil du sidde lidt ved mig?" og pædagogen afgrænser barnet ved at forklare og være tydelig med, hvordan hun selv gerne vil have deres samvær: "Nej, lad være med at sparke til stolen, det er ikke rart for de andre børn. Det er ok du er ked af det, men ikke at du bliver sur og sparker. Lige om lidt siger jeg du må sætte dig hen i sofaen. Jeg gider ikke sidde med dig, når du sidder og sparker og bliver så sur og vred."

I case 2 ses hvordan pædagogen hjælper barnet, der vil lege pudekamp med at regulere sig selv og hjælper med at kontrollere adfærden, så der kan ryddes op.

Kommunikation og sprogstøtte

Som et billede på et udviklingsfremmende samspil med små børn bruges ofte "Serve and Return" (www.developingchild.harvard.edu). Barnet "server", dvs. barnets initiativ, der ses i udtryk, adfærd og behov, er udgangspunkt for samspillet. Den voksne fanger op og "returnerer" med hurtig og tilpasset god respons (Drugli, 2015). Samspillet, der også i ICDP kaldes turtagning, fortsætter i en cirkulær proces, to til tre til fem gange, afhængig af alder og individuel udvikling. Barnet giver selv den opmærksomme pædagog signal til at stoppe, fx ved at vende hovedet bort.

Børn skal deltage i sociale praksisser, for det sociale er fundamentet for udviklingen af børnenes evner til at erkende og lære og for børnenes kommunikative færdigheder (Nielsen, 2013). De børn, der fx ikke får det

store udbytte af at blive stimuleret sprogligt, har i stedet brug for erfaringer med sociale praksisser - praktiske opgaver, venskaber og legekammerater, nærvær i samspil og så videre – som de kan ”hægte ordene op på” (Næsby, 2009).

Deltagelse i social praksis er den bedste form for stimulering (Hundeide, 2004; Nielsen, 2013). Børn er sociale væsner fra fødslen, og allerede i 6-9 måneders alderen forstår de sig selv som sociale væsner. Deres muligheder for læring og udvikling afhænger af kvaliteten af og kommunikationen i de samspil, de indgår i.

Når det pædagogiske personale gennem kropssprog eller ord giver udtryk for, at de voksne forstår børnenes følelser, samt responderer på børnenes udtryk og imødekommer deres behov, er det høj kvalitet (Nielsen et al, 2013; Harms et al, 2015).

I kommunikationen (dialogen) vises ansigtsudtryk, mimik, øjne og stemmer, glimt af emotioner og dermed intentioner og opmærksomhed, og de er derfor nøgleelementer i sociale interaktioner (Hansen, 2013). Fælles opmærksomhed er den helt afgørende intersubjektive ramme eller zone for udvikling i dialogen, hvor relationer bygges op og foldes ud fx som barnets første konstruktion af sprog (Hansen, 2013; Drugli, 2015).

Rutinesituationer er også vigtige for samspil og læring, ja høj kvalitet i alle daglige samspil er meget vigtigt.

Når der fx skal pusles med de mindste (skiftes ble mv.) er der i situationen fysisk nærvær med det barn, der skal skiftes. Der kan let etableres psykisk kontakt gennem øjenkontakt og fælles opmærksomhed på stimuli. Forskningen taler om noget så banalt, som at den voksne har en varm og rolig stemme, smiler til og griner sammen med barnet, respekterer barnet men udtrykker tydelige positive følelser, så barnet oplever sig elsket (Hundeide, 2014; Drugli, 2015). Det åbner for en meningsfuld situation for barnet, hvor det netop er allermost parat til at tage imod, følge tur og have fælles opmærksomhed, fx på ord, tal og begreber, der knytter sig til børnerelaterede udstillinger og udsmykning i rummet eller fx til barnets sansning af egen krop (en, to, tre... fingre). Sprogstimulering i situationer, som giver mening for børn, virker allerbedst (Drugli, 2015; Næsby, 2009). Tidlig sprogstimulering knytter sig for barnet til det nære og kære, til erfaringer ”her og nu”, og når den voksne bruger et rigt og komplekst sprog i verbal turtagning om det, som foregår i situationen, får det barnet til at deltage aktivt og lære.

I ECERS-3 er det høj kvalitet, når pædagogen forklarer for børnene, hvad der skal ske, og hvilke forventninger hun har til deres bidrag og adfærd. Som i ICDP lytter og reagerer pædagogen på børns spørgsmål og sætter ord på børns hensigter og følelser, hvis de ikke (endnu) er i stand til at gøre det selv. Pædagogen snakker ikke kun meget med børnene, hendes verbale interaktioner har fokus på børns tilstand, og tager afsæt i deres interesse og forståelsesniveau, dvs. hun tilstræber intersubjektivitet (Hundeide, 2011; Nielsen, 2013; Bach, 2013).

Pædagogen taler hovedsageligt med børnene og ikke til børnene; samspillet har karakter af en dialog, en samtale hvor pædagogen skaber balance mellem lytning og tale (Bylander & Krogh, 2018). Pædagogen bruger sine interaktioner til at kommunikere for at stimulere børnenes brug af sprog- og sprogforståelse, udvikling af ordforråd etc. (Hansen, 2013; Harms et al, 2015). Hun opfordrer børnene til at udtrykke deres tanker og følelser med sprog og tilbyder dem mulighed for at udvide deres ordforråd (Helmerhorst et al, 2014).

Indikatorer for god praksis:

Pædagogen introducerer udviklingsmæssigt passende rigt, varieret og komplekst sprog, introducerer fagspecifik terminologi, når børnene beskæftiger sig med temaer i læreplanen og i hverdagsamtaler.

Pædagogen stilladserer børn og tilpasser sig børns zone for proksimal udvikling. Pædagogen forbinder sin kommunikation med barnets umiddelbare oplevelser såvel som barnets bredere verden. Pædagogen stimulerer verbalt udtryk og udveksling af oplevelser, tanker og følelser. (Moser et al, 2017, s. 37)

I case 1 ses hvordan pædagogen stilladserer barnet, der trøstes og guides til problemløsning. I case 2 stimuleres børnenes forståelse af følelser bl.a. ved gentagen opmærksomhed på velkomsthilsner og verbale forklaringer.

Case 3

Pædagogen kommer ind i et rum hvor en anden voksen og nogle børn har bygget et legehuse af store sammenklistrede skumplast-plader og leget med det, til det lige væltede.

Pædagogen fortæller, der skal ryddes op, for der skal snart være "morgensjov".

I det samme udbryder et barn: "Pudekamp" og et par børn kaster med puder, og et barn "får en pude i øjet".

"Hov", siger pædagogen, "I forstod vist ikke, der skulle ryddes op". "Åh, I har pudekamp, men jeg tror ikke lige A var klar, for A fik lige spidsen af puden i øjet" (hun viser det, ved at holde sig selv for øjet).

Henvender sig til det barn, der kastede puden. "Kan du se, der er ligesom en spids i hjørnet af puden?" Nu skal jeg vise dig det". Går hen og tager puden. "Kan du se, hvis man får den her spids i øjet, så kan det godt gøre ondt".

"Ja (siger et andet barn), jeg klør mig nogle gange herinde (peger på sit øje)".

"Ja, du klør dig i øjet" siger pædagogen og fortsætter, "men ved I hvad. Det er sådan at når jeg kigger på mit ur, så kan jeg se klokken er ni, så nu skal I til at rydde op, så vi kan have morgensjov, ikke også?"

"Pudekamp" råber et barn igen. Pædagogen: "Hvad var det lige jeg sagde?"

"Rydde op", svarer barnet, "Ja (smiler pædagogen), vi sku' til at rydde op, så vi kan have morgensjov".

Pædagogens regulering af oprydningen gennem positiv interaktion gør det muligt for alle børn at have succes. Der er tydelig overensstemmelse med høj kvalitet som observationen er scoret til og som den beskrives i ECERS-3 under punktet Interaktioner (fx håndterer konflikt på en rolig måde, guider børnene positivt).

Læring og udviklingsstøtte

Det er de voksne, der omgiver barnet, som i samspillet med og om barnet, skaber fortællingen om det enkelte barn og dermed det grundlag og de holdninger, barnet mødes med. Et miljø med for passive voksne tilbyder for lidt udviklingsstøtte, stimuli og læring – det giver ikke børnene det, de har ret til og brug for (Suleymanov, 2015). Et miljø med for meget voksenstyring giver for høj stressrespons hos små børn (Loman & Gunnar, 2010; Hansen, 2013). I dagtilbuddet ligger ansvaret for kvaliteten i børnenes samspil med andre ord hos pædagogen.

Som grundlag for læring, er det vigtigt pædagogerne møder børnene med respekt og skaber en tryk stemning (Nielsen et al, 2013). Når samspillet er trygt og tillidsfuldt, kan barnet hjælpes til at samle sin

opmærksomhed om den fælles oplevelse eller om begivenheder i omverdenen. Ved at beskrive det, der opleves i fællesskab, ved at vise følelser og engagement i samspillet, giver pædagogen mening til børnenes oplevelser (Hundeide, 2004).

Det, barnet oplever, kan pædagogen uddybe, udvide og forklare. Pædagogen udvider børnenes viden og forståelse af begivenheder og ting i dets liv og omverden fx ved at tilføje mere vanskelige ord, spørge til børnenes ideer eller stille spørgsmål, der motiverer børnene til at forklare. Når det sker i anerkendelse af de normer og den kultur, barnet har med sig, og barnet dermed føler sig set og forstået, bliver det bedre i stand til at håndtere brud, skift og belastninger (Hundeide, 2004; Bach, 2010).

En sådan praksis vil også påvirke og fremme positiv interaktion mellem jævnaldrende. Det er høj kvalitet når pædagogen reagerer konsekvent positivt på positive interaktioner mellem børnene og fremmer disse interaktioner ved at skabe situationer, der fremkalder positive samspil eller ved at opmuntre børnene til at indlede positive interaktioner (fx roser børn, som hjælper andre: "Se, han giver dig klodserne. Han er en god kammerat"). Pædagogen skal endvidere organisere og tilbyde muligheder for, at børnene kan arbejde sammen på projekter eller i lege (Harms et al, 2015) og understøtte de samarbejder, børnene får etableret på egen hånd.

Positive relationer og dermed høj kvalitet i samspillet mellem voksne og børn, der giver børnene positivt ladede erfaringer, fremmer den emotionelle udvikling (Hundeide 2014), sprog og kommunikation (Hansen 2013), trivsel og læring (Drugli, 2015) – og har fortsat positiv effekt i 15 års alderen (Vandel et al, 2010), 16 års alderen (Sylva et al, 2010), 27 års alderen (Schweinhart, et al 1993) og resten af voksenlivet (Christoffersen, Højen-Sørensen & Laugesen, 2014).

Indikatorer for god praksis:

Pædagogen, dagtilbuddet og forældrene etablerer et rummeligt klima i overensstemmelse med mål for mangfoldighed og kommunens inklusionsstrategi og ud fra de nationale retningslinjer i den styrkede pædagogiske læreplan.

Mangfoldighed anerkendes og værdisættes, tilhørsforhold til og deltagelse af alle børn i jævnaldrende og gruppearbejder opmuntres, børn stimuleres til at pleje yngre børn og spille, engagere sig i leg med og lære sammen med børn fra forskellige baggrunde og / eller med særlige behov. (Moser et al, 2017, s. 38)

Case 4

Under morgensamling igangsættes en sang og bevægelsesleg, der handler om at rejse med forskellige transportmidler og bevæge sig på mange måder. "Rejsen går via København til Afrika". Fire børn ønsker ikke at deltage og får lov at sidde i periferien og lege med biler. Aktiviteten ledes af en pædagog (1) og der deltager en pædagog (2) mere og en tredje voksen. Et barn viser interesse for at være med og bliver hurtigt taget ved hånden og sætter sig ved siden af pædagog 2 og bliver inkluderet i aktiviteten, hvor de sidder i en rundkreds og "rejser".

Efter en "rejse" retter pædagog 2 opmærksomheden mod de tre børn, der ikke deltager. Pædagogen guider den tredje voksne til at gøre plads til det ene barn mens pædagog 2 selv kontakter de andre børn:

”Ved I hvad? Jeg vil rigtig gerne have jer med til Afrika. I skal da også med. Kom nu venner. I skal med ud og opleve noget. I må gerne tage bilerne med... Skal vi putte den (bilen) i lommen? Nej ser her, elefanten skal da også med (Barnet har print af dyr på blusen)”.

De to børn tages om og bliver anvist plads i det ”tog”, der skal til at køre. ”Sådan, det var godt. Godt du kommer med X”. Alle børn deltager nu aktivt.

Senere, da ”rejsen” er overstået, kalder pædagog 1 alle de børn frem, der har dyr/print på bluserne eller andet, der kan relateres til rejsen til Afrika. Barnet X bliver gjort til genstand for fælles opmærksomhed, for der er elefanter på blusen, som barnet stolt viser frem. Andre børn viser også deres print frem.

I casen etableres rummelighed, hvor børnene dels kan få lov at se på, hvis de ikke umiddelbart ønsker at deltage, dels inddrages ved at pædagog 2 responderer hensigtsmæssigt og får børnene engageret i legen. Ingen børn påtvinges deltagelse. Personalet viser at de behandler alle med samme respektfuldhed, venlighed og opmærksomhed som de ville give deres egne venner, de accepterer børnene som de er og viser også at de er betydningsfulde (”jeg vil rigtig gerne have jer med til Afrika”) (Høj kvalitet for Interaktioner, Harms et al, 2015, s. 83). Vejledningen af de fire børn er individuelt tilpasset og foregår under aktiviteten/ legen (Høj kvalitet for Individualiseret vejledning og læring, Harms et al, 2015, s.81), så alle børn inkluderes. Barnet, der viser sin bluse frem, viser endog tydelige tegn på oplevet (social og mental) inklusion.

En balanceret praksis

Forskning viser, at de dagtilbud der mere generelt har den højeste kvalitet og stærkeste effekt for børnenes udbytte er dagtilbud hvor læringsmiljøet er organiseret med aktiviteter, der er initieret af børnene, af det pædagogiske personale og af børn og voksne i fællesskab i et ligeværdigt forhold (Taggart et al, 2015). Empiriske studier af en sådan balanceret praksis har vist, at aktiviteter på børnenes egne initiativer fylder ca. 2/3 af tiden i dagligdagen i højkvalitetsdagtilbud. Cirka halvdelen af disse aktiviteter er kendetegnet af interventioner af pædagogisk personale, der udvider og beriger børnenes tænkning. Fx ved at stille åbne spørgsmål, der opmuntrer børnene til at reflektere og eksperimentere (Siraj-Blatchford, 2015), fx:

En voksen spørger et barn, der sidder og maler: ”Hvad er det du maler? Hov, nu blander du det med sort – hvad sker der så?” Barnet blander farverne. ”Hvilken farve får du, når du blander sort i?” (Observation i dagtilbud i Favrskov Kommune, Næsby et al, 2019).

Denne måde at have samtaler på går i højkvalitetsdagtilbud igen i den sidste tredjedel af tiden, der præges af rutiner og faste gøremål samt vokseninitierede aktiviteter. Herigennem søger det pædagogiske personale at realisere idealer og mål i en læreplansbaseret pædagogik samtidig med de altid prøver at se børnenes perspektiv.

Det pædagogiske personale må finde den rette balance mellem at stille sig til rådighed for børnenes leg og stille passende udfordringer i legen eller aktiviteten, uden at overtage initiativet i legen (Taggart et al, 2015, Taggart, 2019). De kan udvide kvaliteten i legene, fx ved deltagelse i leg, og fremme børnenes kommunikative kompetencer, fx ved at benytte et stort ordforråd (Bedrova & Leong, 2007).

Didaktisk taler svenske forskere om, hvordan man ud fra børnenes spørgsmål og opmærksomhed på legens indhold, kan skelne mellem samtaler om det ”som er” (viden) og legens indhold af ”som om” (forestilling) (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2008; Magnusson & Pramling Samuelsson, 2019). På den måde kan det pædagogiske personale undersøge hvilke elementer af læring, der træder frem i lege og aktiviteter. Et eksempel kan demonstrere dette:

Case 5

Børnene og den voksne bygger en isbutik af store klodser og går i gang med at tegne pengesedler og is, der kan bruges til legen.

V: "Vi skal bruge nogle penge, så vi kan købe is i butikken. Vi tegner nogen."

B: "Får vi dem? Vi skal bruge mange penge!"

V: "Her er 5 kroner, dem kan du købe for. Her står der "5", kan du se det (peger på 5-tallet)? "Men først skal du tjene pengene."

B: "Hvordan? Jeg har ikke nogen."

V: "Ved at arbejde. Hvis du skulle have et arbejde, hvad skulle det så være?"

B: "Så vil jeg være vognmand."

V: "En vognmand (gentager ordet tydeligt)? Ligesom din far? Hvad laver en vognmand?"

B: "Kører rundt med ting. Og is."

V: "Ja, så er du ham, så er du vognmanden, der kommer med isen."

B: "Nå, ja" (Får pengesedlen og går glad hen og stiller sig i kø for at købe is).

I isbutikken er flere børn beskæftiget som "købmænd" og andre børn "står i kø og køber is". Nogle af børnene, der har købt is, lader som om de spiser dem og skynder sig hen for at "tjene flere penge." Nogle af de mindste børn slikker på "isen." Lidt efter byttes roller, så "købmændene" også må "finde sig et arbejde, så de kan tjene penge til at købe is for."

(Transskription af video-observation i Favrskov Kommune, april 2019).

I casen (5) ovenfor kommer skriftsproglige udtryk og symboler i spil, når der tegnes penge. Processen ledsages af samtale, hvor penge som symbol og tallet 5 benævnes og udpeges ("som er"), sedlen udleveres ("som om"), og samtalen udvides til også at handle om "at have et arbejde" ("som er" og "som om"), hvorefter barnet går ind i rollen som "en, der skal købe is" eller "er vognmand" (rolleleg/"som om").

Eksemplet viser, hvordan sprogets symboler føres ind i legen, bliver givet mening og bliver tilknyttet legen (det materiale) mens børns ideer inddrages og udbygges (det formale)). De skriftsproglige udtryk får betydning for legens fortsættelse og udvikling. Samtalen og legen udbygges ved at den voksne griber barnets ytringer, bekræfter dem og tilføjer viden ("som er": en vognmand) og nyt indhold til processen ("som om": "så er du vognmanden, der kommer med is"). Den udviklings- og dannelsesproces, der kommer til syne her, er rettet både mod, at børnene bliver til "nogen", og mod de bliver til nogen, der ved og kan "noget". Som et særligt karakteristikum for leg er de skriftsproglige symboler ikke nogen der påtvinges børnene, når de ikke er parate til det, men et led i den balancerede kommunikation om legen og dens indhold. Både indhold og adfærd er initieret af både pædagogen og børnene. Et barn der fx påtvinges matematik i sin leg, leger ikke rigtigt (Sylva, Bruner & Genova, 1976, s. 396).

Pædagogen introducerer et udviklingsmæssigt passende, varieret sprog, introducerer nye ord og begreber i samtalen i aktiviteten. Gennem samtalen stilladserer hun børnene og tilpasser sig børns zone for proksimal udvikling, bl.a. ved i sin kommunikation med barnet, der taler om at være vognmand, at forbinde barnets

umiddelbare oplevelse (lege "få et arbejde, så der kan tjenes penge til is") med barnets bredere verden (barnets far er vognmand).

Evaluering og effekt af god praksis

Når pædagogisk arbejde skal evalueres, kan sådanne observationer danne grundlag for at det pædagogiske personale løbende forholder sig reflektivt og kritisk til arbejdet, som det også forudsættes i dagtilbudsloven. Evalueringen skal som bekendt koncentrere sig om det pædagogiske læringsmiljø og om, hvordan dette miljø understøtter børnegruppens og det enkelte barns trivsel, læring, udvikling og dannelse. Evaluering går på tværs men man kan i praksis dykke ned i observationer o.lign. af konkrete tværgående aktiviteter i dagligdagen og undersøge hvilke perspektiver, der ligger bag den måde læringsmiljøet er organiseret på.

Kortvarige effekter, fx at børnene i case 4 bliver inkluderet, kan registreres i løbet af deres tid i dagtilbuddet. Fx gennem efterfølgende og gentagen opmærksomhed på, hvorvidt de deltager i de fælles aktiviteter. Effekter af høj kvalitet kan dog ikke altid vurderes under børnehavetiden. Det engelske EPPSE studie viser fx at effekterne for børn er større ved 16 års alderen end lige når de forlader dagtilbuddet (Taggart et al, 2015; Taggart, 2019).

SEED projektet (Study of Early Education and Development, Melhuish & Gardner, 2018) viser at personalets uddannelse (og efter-videreuddannelse) er den vigtigste *strukturelle* faktor, dernæst at dagtilbuddets størrelse har betydning. Den højeste kvalitet opnås i kommunale institutioner med omkring 60 børn, hvor der er høj andel af pædagoguddannet personale og god faglig ledelse. Normeringen betyder ikke så meget i sig selv, men har naturligvis betydning for fx muligheden for at organisere aktiviteter for børn i mindre grupper. Strukturkvalitet medierer proceskvalitet.

Med hensyn til antallet af børn i gruppen viser empirisk forskning at der er en lille sammenhæng mellem gruppestørrelse og effekt. Under 9 børn i en gruppe giver de bedste effekter, mellem 9-18 børn viser faldende kvalitet og er der mere end 19-20 børn i en gruppe er kvaliteten lav. Den stærkeste sammenhæng ses for sprog og literacy (Shyan et al, 2017). Jo flere børn i gruppen, desto lavere score for kvalitet, målt med ECERS, og desto lavere effekt for børnenes sproglige udvikling.

Disse grundlæggende kvaliteter – som vi har set i de 5 cases - har ifølge forskningen større effekt end særlige specialpædagogiske tiltag.

Et nyt dansk studie (review) fra VIVE finder, "... at der generelt er entydigt positive effekter af at gå i et universelt dagtilbud, når det gælder fremskridt i skolen, antal års uddannelse, højeste fuldførte uddannelse, beskæftigelse og løn. Studiet viser en tendens mod, at effekterne er størst for børn fra lave socialgrupper" (Dietrichson, Kristiansen & Nielsen, 2018, s.). Det understreges videre at "dagtilbuddet skal være af en vis kvalitet, før det har en gunstig effekt på børnenes udvikling".

ECERS-3 er så validt og gennemtestet et værktøj, at høj kvalitet inden for hele skalaen og til dels inden for subskalaerne kan forudsige (predikte) effekterne for børn. ECERS-3 scoren for de to dagtilbud er som nævnt meget høj.

I case 5 introduceres ord og begreber, fx tal og penge, og der laves matematiske materialer (pengesedler) der anvendes i legen. Der er flere talmaterialer til rådighed og pædagogen fortæller om deres betydning. (Forståelse af tal og Matematik i dagligdagen, Harms et al 2015, s. 69-73).

Når det pædagogiske læringsmiljø tilbyder et udviklingsmæssigt passende rigt, varieret og komplekst sprog, introducerer fagspecifik terminologi, når børnene beskæftiger sig med temaet (Natur/Science i case 5) i

læreplanen og når pædagogen stilladserer børn og tilpasser sig børns zone for proksimal udvikling, forbinder sin kommunikation med barnets umiddelbare oplevelser såvel som barnets bredere verden, er det høj kvalitet. Det har effekt for alle børn men har den største effekt for de børn, der ikke har dette forhåndskendskab med sig fra hjemmet eller på anden måde er udfordret.

Konklusion

Formålet med denne undersøgelse var at gå i dybden med, hvad der kendetegner institutioner med høj kvalitet inden for områderne Interaktion og Organisationsstruktur, særligt med fokus på samspil mellem pædagoger og børn, og med et inklusionsperspektiv med fokus på hvordan og hvorvidt den høje kvalitet gavner børn i udsatte positioner. Høj kvalitet indkredses analytisk gennem de fire temaer: Sensitivitet og følelsesmæssig støtte, Struktur og positiv grænsesætning, Kommunikation og sprogstøtte, og Læring og udviklingsstøtte.

International forskning viser, at dagtilbud har potentiale til at reducere lærings-ulighed. Dagtilbud af høj kvalitet, både strukturelt og processuelt, fremmer alle børns trivsel, læring, udvikling og dannelse og især udsatte børn nyder godt af dette. (Christoffersen, Højen-Sørensen & Laugesen, 2014). Effekten af høj kvalitet er større end af specialpædagogiske tilbud (hvor der kun kan påvises effekt inde for områder af særlig sprogstimulering (Sylva, 2019)).

Universelle dagtilbud af grundlæggende høj kvalitet minimerer behovet for særlige og specialiserede pædagogiske indsatser (Schweinhart, Barnes, & Weikart, 1993; Esping-Andersen, 2008), hvilket nærværende undersøgelse også bidrager til forståelsen af.

Gode strukturelle betingelser, fx personalets uddannelsesniveau, medierer proceskvalitet så fx kvaliteten af interaktionerne mellem børn og personale er højere, så børnene trives og lærer mere. (Heckman, 2019; Leal, Abreu-Lima & Mendes, 2019).

Eksemplet fra den kvalitative observation i case 1 (udskrift af videoptag) viser fagligt kompetente pædagoger, der er sensitive og giver barnet den nødvendige følelsesmæssige støtte til selvregulering. Eksemplet om "oprydning og pudekamp" (case 3) viser hvordan der vejledes og støttes kommunikativt, så alle børn forstår hvad der skal ske og klarer opgaven i en rolig og behagelig atmosfære. I begge tilfælde stilladseres børn i deres nærmeste udviklingszone – eller komfort-zone – med det mål at de innovativt kan overskride deres egen komfortzone og løse den opgave, de står over for.

I case 2 ses hvordan pædagogen skaber et fundament for børns selvregulering, der bygges videre på i case 4 og som gør det muligt at inkludere alle børn i leg. Begge cases viser praksis af høj kvalitet, der gavner alle børns trivsel, læring, udvikling og dannelse, og som forebygger at børn på baggrund af mulige udsatte positioner ekskluderes og risikerer at falde bagud. I case 5 ses at børn leger og arbejder sammen på tværs af alder, køn og etnicitet på en meningsfuld måde, hvor forskelle mellem børn ikke influerer på legen.

Litteratur

Bach, A. (2010). "Om ICDP". I Sørensen, J.B. (red.): *Mønsterbrud i opbrud*. Frederikshavn: Dafolo.

Bach, A.S. (2013). Kærlighed og mentalisering. I: Nielsen, M.M. (red). *Relations- og ressourceorienteret pædagogik – ICDP*, s. 96-115. Frederikshavn: Dafolo.

Beloutskaia, A. K. & Veraksa, A. (2019). The interconnections between the quality of preschool educational environment and the development of children's executive functions. 21. *International ECERS Network Meeting*. Moscow: Moscow City University.

- Bodrova, E. & Leong, D.J. (2007). *Tools of mind. The Vygotskian approach to early childhood education*. New Jersey: Pearson.
- Bowlby, J. (1994). *En sikker base*. Frederiksberg: Det lille Forlag.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (2012). The Bioecological Model of Human Development. Damon & Lerner (eds.). *Theoretical Models of Human Development*. Volume one of the Handbook of Child Psychology. New York: Wiley, pp. 793-828. I: Siraj-Blatchford, I. & Mayo, A. (eds) (2012): *Early Childhood Education*. London: Sage Library of Educational Thought and Practice. Vol 1, s. 201 – 262.
- Bylander, H.I. & Krogh, T.K. (2018). *Samtale er guld. Kommunikation og sprog i børnehøjde*. Frederikshavn: Dafolo.
- Christoffersen, M.N.; Højen-Sørensen, A-K. & Laugesen, L. (2014). *Daginstitutionens betydning for børns udvikling*. En forskningsoversigt. SFI.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2018). *Relationer og interaktioner i dagtilbud. Forskningskortlægning*. København: EVA
- Drugli, M.B. (2015). Tryghed og læring i gode hverdagssituationer. Konferenceoplæg, LSP: *Tegn på kvalitet i dagtilbud*. www.laeringsledelse.dk.
- Ejrnæs, M. (2008). Pædagoger, forskere og diskursen om social arv. *Tidsskrift for Socialpædagogik* nr. 21, 2008, s. 6-13.
- Ejrnæs, M. (2011). Social arv. I: Møller & Larsen (red) *Socialpolitik*. 3. udg. København: Hans Reitzel. s.189-209.
- Esping-Andersen, G. (2008). "Childhood Investments and Skill Formation". In: *International Tax and Public Finance*, 15(1), s. 19-44.
- Gordon, R.A., Hofer, K.G., Fujimoto, K.A., et al. (2015). Identifying High-Quality Preschool Programs: new Evidence on the Validity of the Early Childhood Environment Rating Scale–Revised (ECERS-R) in Relation to School Readiness Goals. *Early Education and Development*, vol.26, iss: 8, s.1086-1110.
- Hansen, E. J. (2003). Social mobilitet, social arv og mønsterbrud. I: *Undervisningsministeriets tidsskrift Uddannelse*, nr. 8. oktober 2003.
- Hansen, O.H. (2013). *Stemmer i fællesskabet*. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- Harms, T., Clifford, R. & Cryer, D. (2015). *Early Childhood Environment Rating Scale, Third Edition*. New York: Teachers College Press.
- Heckman, J.J. (2019). Uddannelse, færdigheder og synapser. Asmussen, D.B. & Ottsen, C. (red). *Tidlig indsats i dagtilbud. Perspektiver på Heckman-kurven*, s. 17-90. Frederikshavn: Dafolo
- Helmerhorst, K.O.W., et al. (2014). Child Care Quality in The Netherlands Over the Years: A Closer Look. Routledge: *Early Education and Development*, DOI: 10.1080/10409289.2014.948784
- Helmerhorst, K. O. W., Riksen-Walraven, J. M. A., Vermeer, H. J., Fukkink, R. G., & Tavecchio, L. W. C. (2014). Measuring interactive skills of caregivers in child care centers: Development and validation of the

- Caregiver Interaction Profile scales. *Early Education & Development*, 25, 770–790.
doi:10.1080=10409289.2014.840482
- Hostrup, M.N. (2013). Inklusion og børn i udsatte positioner. *Cepra-striben no 14*, 54-65.
- Hundeide, K. (2004). *Relationsarbejde i institution og skole*. Frederikshavn: Dafolo.
- Hundeide, K. (2009). Diskurser, redskaber og kontrakter i børns udvikling; Et kulturpsykologisk perspektiv. I: Gulbrandsen, Liv Mette (red): *Opvækst og psykisk udvikling*. København: Akademisk Forlag. Kap. 10.
- Hundeide, K. (2014). *Introduktion til ICDP-programmet*. Skive: Institut for Relationspsykologi.
- Hundeide, K. & Armstrong, N. (2011). ICDP approach to awareness-raising about children's rights and preventing violence, child abuse, and neglect. *Child Abuse & Neglect*, Vol 35(12), Dec. 2011. pp. 1053-1062. Elsevier Science.
- Knudsen, E.I. (2006). *Economic, Neurobiological and Behavioral Perspectives on Building America's Future Workforce. Working Paper 12298*. Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- Larsson, J., Williams, P. & Zetterqvist, A. (2019). The challenge of conducting ethical research in preschool. *Early Child Development and Care*, DOI: 10.1080/03004430.2019.1625897
- Loman, M.M & Gunnar, M.R. (2010). Early Experience and the Development of Stress Reactivity and Regulation in Children. *Neuroscience Bio Behaviour Review*. 34(6): 867–876.
- Lynch, R. & Vaghul, K. (2015). *The Benefits and Costs of Investing in Early Childhood Education. The fiscal, economic, and societal gains of a universal prekindergarten program in the United States, 2016-2050* Washington Center for Equitable Growth.
- Magnusson, M. & Pramling Samuelsson, I. (2019). Att tillägna sig skriftspråkliga verktyg genom att leka affär. *ForskUL* (Forskning om undervisning och lärande) 1 vol. 7, s. 23-43. Göteborgs Universitet.
- Mayer, D. & Beckh, K. (2016). Examining the validity of the ECERS-R. Results from the German National Study of Child Care in Early Childhood. *Early Childhood Research Quarterly* (36): s. 415 - 426. Elsevier.
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., ... Broekhuizen, P. (2015). *A review of research on the effects of early childhood education and care (ECEC) on child development*. EU: CARE project: Curriculum and Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC).
- Melhuish, E. & Gardner, J. (2018). Study of Early Education and Development (SEED): *Impact Study on Early Education Use and Child Outcomes up to age four years*. Research Report. National Centre for Social Research (NatCen). London: UK Government
- Moser, T., Leseman, P., Melhuish, E., Broekhuizen, M. & Slot, P. (2017). *European Framework of Quality and Wellbeing Indicators*. EU: CARE project. <http://ecec-care.org/resources/publications/#c25849>
- Nielsen, M.M. (2013) (red). *Relations- og ressourcerorienteret pædagogik – ICDP*. Frederikshavn: Dafolo.
- Nielsen, T. K., Tiftikci, N. & Sjøgaard Larsen, M. (2013). *Virkningsfulde tiltag i dagtilbud. Et systematisk review af reviews*. København: IUP, Aarhus Universitet. (Dansk Clearinghouse).
- Næsby, T., Rasmussen, M.E. & Holm, H.T. (2016). *Evaluering af ICDP i dagtilbud i Aalborg kommune*. UCN: UCVIDEN.dk

Næsby, T. (2019). Dannelsen. Klange, E. (Red). Det fælles pædagogiske grundlag i praksis. Frederikshavn: Dafolo (under udgivelse).

Næsby, T.; Holm, H.T.; Mødem, C. et al (2019). Kvalitetsvurdering i dagtilbud med Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-3) - Forskningsrapport for Favrskov Kommune 2019. UCN: UCVIDEN.dk [https://www.ucviden.dk/portal/da/publications/kvalitetsvurdering-i-dagtilbud-med-early-childhood-environment-rating-scale-ecers3\(2bf08f43-8b27-4935-ac94-caf60ceb0f31\).html](https://www.ucviden.dk/portal/da/publications/kvalitetsvurdering-i-dagtilbud-med-early-childhood-environment-rating-scale-ecers3(2bf08f43-8b27-4935-ac94-caf60ceb0f31).html)

Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2008). The Playing Learning Child: Towards a Pedagogy of Early Childhood, *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 52, nr. 6, s. 623–641.

Rye, H. (2001). Helping Children and Families with Special Needs - A Resource-Oriented Approach. In Johnsen, Berit H. & Skjørten, Miriam D. (Eds). *Education – Special Needs Education: An Introduction*. Oslo: Unipub.

Sheridan, S., Samuelsson, I.P. & Johansson, E. (2009). *Barns tidiga lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Sheridan, S. (2009). "Discerning Pedagogical Quality in Preschool". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(3), s. 245-261. London: Routledge.

Sheridan, S. (2012). Et intersubjektivt perspektiv på kvalitet i førskolen. I Miller, T.; Christensen, B. & Holm-Larsen, S.: *Innovativ evaluering i dagtilbud*. Frederikshavn: Dafolo.

Shiyan, I., Shyian, O. & Le-van, T. (2019). Relations between the quality of structure and process in Russian kindergartens. 21. *International ECERS Network Meeting*. Moscow: Moscow City University.

Siraj-Blatchford, I. (2010). "A Focus on Pedagogy. Case Studies of Effective Practice". I Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2010): *Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project*. London: Routledge.

Siraj-Blatchford, I (2015). "Et fokus på pædagogik – casestudier af effektiv praksis." I: Næsby & Kornerup: *Kvalitet i dagtilbud. Grundbog til dagtilbudspædagogik*. Frederikshavn: Dafolo.

Siraj, I., Kingston, D., & Melhuish, E. (2015). *Assessing Quality in early Childhood Education and Care: Sustained shared thinking and emotional well-being (SSTEW) for 2-5 year-olds provision*. London: Trentham.

Stern, D.N. (2008). "One Never Knows, Do One?" Commentary on Paper by the Boston Change Process Study Group. *Psychoanalytic Dialogues*. Taylor & Francis/ Sage

Stern, D.N. (2010). *Vitalitetsformer*. København: Hans Reitzels Forlag.

Stern, D. (u.d.). The clinical relevance of infancy: a progress report. *The Serge Lebovici Distinguished Lecture*, s. 18:125-148.

Suleymanov, F. (2015). ICDP (International Child Development Programme) in the Context of Inclusive Education. *Asian Journal of Instruction*. 3(2), s. 61-72.

Schweinhart, L. J., Barnes, H. V. & Weikart, D. P. (1993). *Significant benefits: The High Scope Perry Pre-school study through age 27* (Monographs of the High Scope Educational Research Foundation, 10). High Scope Press.

- Sylva, K., Bruner, J.S. & Genova, P. (1976) The Role of Play in the Problem-Solving of Children 3-5 Years Old. Bruner, J.S., Jolly, A. & Sylva, K. (eds.) *Play. Its Role in Development and Evolution*. e-Book 2017 International Psychotherapy Institute, kapitel 24.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., et al. (2006). "Capturing quality in early childhood through environmental rating scales". *Early Childhood Research Quarterly* 21, s. 76 – 92. Elsevier.
- Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P. & Siraj, I (2015). *The Effective Pre-school, Primary and Secondary Education Project, EPPSE 3-16+. How Pre-school influences children and young people's attainment and developmental outcomes over time*. Research Brief. UK gov.: Department for Education.
- Taggart, B. (2017). Forord til den danske udgave. I: Siraj, Kingston & Melhuish (2018). *SSTEWS. Skala til vurdering af kvalitet i pædagogisk praksis med 2-5 årige børn*. Frederikshavn: Dafolo.
- Taggart, B. (2019). *Børnehavens betydning. Med Brenda Taggarts egne ord*. Frederikshavn: Dafolo.
- Trevarthen, C. (2011). What Is It Like to Be a Person Who Knows Nothing? Defining the Active Intersubjective Mind of a Newborn Human Being. *Infant and Child Development*. 20: 119–135. 16 p.
- Vermeer, H.J., IJzendoorn, M. H., Cárcamo, R.A. & Harrison, L. J (2016). Quality of child care using the environment rating scales: A meta-analysis of international studies. *International Journal of Early Childhood*. Springer.
- Werner, E.E. & Schmidt, R.S. (2001). *Journeys from Childhood to Midlife. Risk, Resilience and Recovery*. London: Cornell University Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.

Sensitivitet og følelsesmæssig støtte	Struktur og positiv grænsesætning	Kommunikation og sprogstøtte	Læring og udviklingsstøtte
<p>32</p> <p>Pædagogen er sensitiv over for alle/hele gruppen af børn, er i stand til at introducere og understøtte udviklingsmæssigt passende samarbejdsaktiviteter, for at sikre alle børns engagement i gruppens aktiviteter og styrke tilhørsforhold til gruppen af alle børn.</p> <p>Pædagogen er opmærksom på, at børnene danner deres egne fællesskaber, lærer af hinanden og opnår glæde og tryghed ved at tilhøre en gruppe.</p> <p>Pædagogen stimulerer interaktion og samarbejde mellem børn, styrer og støtter børn, når det er nødvendigt for at fortsætte deres samarbejde, med vejledning eller hjælp til konfliktløsning, impulsregulering og forhandling for at forene forskellige perspektiver og stimulere børns konceptuelle udvikling og fælles tænkning.</p>	<p>38</p> <p>Pædagogen støtter udviklingen af børns selvregulering og kompetencer på en udviklingsmæssigt passende måde ved at give børnene kontrol over opgaver ved sammen med børnene at indføre og definere klare regler for acceptabel adfærd og ved at fremme børns selvhjulpenhed i forberedelsen, udførelsen, færdiggørelse af aktiviteter, som omfatter plejeprocedurer/ rutiner for personlig pleje.</p> <p>Pædagogen tilbyder og understøtter aktiviteter, der fremmer selvregulering, såsom leg og andre aktiviteter i små grupper med et mål, hvor børn skal forhandle og samarbejde, eller hvor de skal skiftes, fx som i brætspil.</p>	<p>37</p> <p>Pædagogen introducerer udviklingsmæssigt passende rigt, varieret og komplekst sprog, introducerer fagspecifik terminologi, når børnene beskæftiger sig med temaer i læreplanen og i hverdagssamtaler.</p> <p>Pædagogen stilladserer børn og tilpasser sig børns zone for proksimal udvikling.</p> <p>Pædagogen forbinder sin kommunikation med barnets umiddelbare oplevelser såvel som barnets bredere verden.</p> <p>Pædagogen stimulerer verbalt udtryk og udveksling af oplevelser, tanker og følelser.</p>	<p>42</p> <p>Pædagogen og dagtilbuddet etablerer et rummeligt klima i overensstemmelse med mål for mangfoldighed og kommunens inklusionsstrategi og ud fra de nationale retningslinjer i den styrkede pædagogiske læreplan.</p> <p>Mangfoldighed anerkendes og værdisættes, tilhørsforhold til og deltagelse af alle børn i alderssvarende gruppearbejder opmuntres, børn stimuleres til at pleje yngre børn og spille, engagere sig i leg med og lære sammen med børn fra forskellige baggrunde og / eller med særlige behov.</p>
<p>Sensitivitet Inklusion Fællesskaber Tryghed</p>	<p>Selvregulering Samarbejde Social adfærd</p>	<p>Sprogstimulering Stilladsering Verbalisering Samtaler</p>	<p>Rummelighed Inklusion Deltagelse Empati</p>

Guidning Læring			Fællesskaber
--------------------	--	--	--------------

KLADDE