

6 TIK TAK  
- NÅR TIDEN ER VIGTIG

23 EN TUMLETUR PÅ  
SPROGTRAMPOLINEN

30 EN "RIGTIG DRENG"  
KAN OGSÅ VÆRE EN PIGE

# BAKSPEJLET '09

NY VIDEN OM DAGTILBUD ÅRGANG 2009



EVA

DANMARKS  
EVALUERINGSINSTITUT

**Bakspejlet – ny viden om dagtilbud**  
© 2009 Danmarks Evalueringsinstitut

**Redaktion**

Rikke Wettendorff (ansvarsh.)  
Anne Breinhold Olsen

**Design**

BGRAPHIC

**Foto**

Mette Bendixsen  
Stilleben  
Helene Brochmann  
Scanpix: Nicki Twang, Todd Pierson

**Illustration**

Benedicte Pedersen. BGRAPHIC

**Tryk**

DeFacto

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

**Bemærk**

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

**Bestilling**

Alle boghandlere

40,- kr. inkl. moms

ISBN: 978-87-7958-505-8

ISSN: 1903-3079

ISSN (www): 1903-3087





# BAKSPEJLET

NY VIDEN OM DAGTILBUD ÅRGANG 2009



'09

## Mærk suset!

Viden om børn – for voksne der arbejder med børn i danske daginstitutioner. Det er omdrejningspunktet for magasinet Bakspejlet. Her kan du læse om og mærke suset fra den nyeste forskning og de seneste evalueringer og undersøgelser om børn og dagtilbud.

Bag magasinet, som udkommer en gang om året, står Danmarks Evalueringsinstitut, EVA. På EVA arbejder vi med at undersøge og udvikle kvaliteten af danske skoler, uddannelser og dagtilbud for børn. Og en af vores ypperste opgaver i den forbindelse er netop at formidle relevant viden til praktikere – viden I kan bruge.

Første del af dette års nummer af Bakspejlet er dedikeret de undersøgelser og aktiviteter på dagtilbudsområdet som EVA selv stod for i 2008. Her fortæller vi bl.a. om vores temadage om evaluering for personale i daginstitutioner, om en ny undersøgelse af hvordan danske daginstitutioner organiserer det pædagogiske arbejde når de samtidig skal have tid til at dokumentere og evaluere deres arbejde, og om den nyeste viden om sprogvurderinger og sprogstimulering.

I anden del af magasinet har vi bedt en række forskere give deres perspektiver på nogle af de allermest aktuelle temaer for danske daginstitutioner – alle med den vinkel at det skal give mening for jer der er tæt på den pædagogiske praksis: ledere og pædagoger i danske daginstitutioner. Artiklerne handler bl.a. om højt-læsning og billedbøger som redskaber til sproglig udvikling, om køn og ligestilling i børnehøjde og om livsglæde for børn.

Sidst, men ikke mindst, finder du bagest i bladet en oversigt over den nyeste og mest læseværdige forskning på dagtilbudsområdet. Kom indenfor, vend bladet og mærk suset!

God læselyst.

INDHOLD

36 Livsglæde

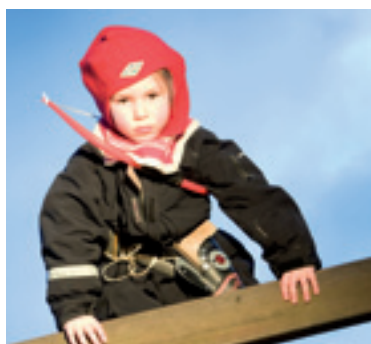


20 Højtlesning

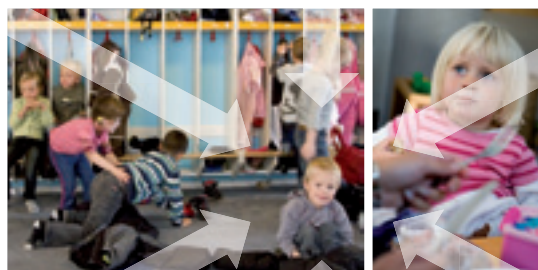
6 Projekter fra EVA



26 Ledelse



30 Køn



42 Forskning

# Strøtanken

- 4 Hjemme bedst ...?

## Projekter fra EVA

- 6 Tik tak – når tiden er vigtig
- 8 Mange kommuner er godt i gang med sprogvurderinger af treårige
- 10 Det lykkes når forældrene er med
- 14 Flere tegn på læring
- 16 EVA-dage giver nye kompetencer
- 18 Gå en omvej, og kom godt i mål

## Indblik

### Højtlesning

- 20 Barnet skal selv fortælle
- 23 En tumletur på sprogtrampolinen

### Ledelse

- 26 Ledelsen på relationsarbejde
- 28 Forældrene skal kunne se det for sig

### Køn

- 30 En "rigtig dreng" kan også være en pige
- 33 Gør arbejdet med ligestilling enkelt!

### Livsglæde

- 36 Livsglæde er en af de største gaver vi kan give børn
- 40 Da børnene skiftede farve

## Forskning

- 42 Forskning har læring i fokus
- 45 Værd at læse



# Strøtanken

## Hjemme bedst ...?

Hvorfor indeholder den offentlige debat aldrig noget om hvor problematisk det er at pædagoger i daginstitutioner skal bruge tid på at indkøbe bleer, skifte toiletruller, tørre borde af og feje gulve? I stedet er debatten fyldt med kritiske indvendinger mod at pædagoger skal bruge tid på at dokumentere deres arbejde med børns udvikling og læring. Handler det om at vi i Danmark stadig ser daginstitutionen som et sted der bør ligne hjemmet mest muligt, og at de seneste års større og større fokus på læring ikke helt er slået igennem i vores tænkning om og indretning af institutionerne?



CAMILLA WANG

### Hjemmet som idealmodel

Når folk fra udlandet gæster danske daginstitutioner, bliver de ofte slået af hvor "hjemlige" institutionerne virker. Når jeg gæster udenlandske daginstitutioner, hæfter jeg mig modsat ved hvor meget mere tydeligt de er indrettet som arenaer for læring. Groft sagt går forskellen på at institutionerne herhjemme langt hen ad vejen er indrettet som en forlængelse af hjemmet, mens institutioner andre steder i verden er indrettet som et helt anderledes miljø der på ingen måde ligner et hjem.

De danske daginstitutioner består ofte af en række stuer der hver især er indrettet efter samme grundplan; de rummer ens funktioner og tilbyder (stort set) de samme muligheder for børnene. Fx har samtlige stuer typisk et spisebord, en sofa, reoler med legetøj og spil, en dukke-

krog, et hjørne til byggelegetøj, et stykke fri gulvplads til leg mv.

### Tydelige læringsmiljøer

I modsætning til det består mange udenlandske institutioner af en række rum med helt forskellige indretninger. Hvert rum indbyder til forskellige aktiviteter og tilbyder en række læringsmiljøer med hvert sit særlige fokus. Det kan være et hjørne med musikinstrumenter, sangbøger, plakater med noder og billeder af musikere. Eller et træværksted med værktøj, bøger om konstruktioner og byggeri og billeder af bygningsværker. Ofte er indretningen dynamisk idet pædagogerne ændrer læringsmiljøerne løbende efter børnenes interesser og pædagogiske forløb.

### Indretningen er sjældent tilfældig

At indretningen i danske og udenlandske daginstitutioner generelt tager sig forskelligt ud, er ikke en tilfældighed. Når vi i Danmark har udviklet daginstitutioner

der på mange måder minder om vores hjem, handler det for det første om at vi har en lang tradition for at børn opholder sig i institutionen en meget stor del af dagen. Historisk set er daginstitutionen født som en erstatning for hjemmet hvor barnet skal kunne føle sig tryk, spise, sove og lege næsten som om det var hjemme. I mange andre lande er børn slet ikke i daginstitutionerne i det omfang som vi kender i Danmark, og daginstitutionerne er i højere grad født som mere eksplicit læringsorienterede tilbud som børnene deltager i et antal timer om dagen.

For det andet spiller pædagogiske værdier og traditioner ind når det handler om institutionernes indretning. I Danmark vægtes børns frie leg og selvbestemmelse højt, og måske derfor vægrer pædagoger sig ved at indrette læringsmiljøer der alt for tydeligt definerer hvad børnene skal beskæftige sig med, og hvordan de skal bruge deres omgivelser.

### Fejekost før dokumentation

Der er altså mange gode grunde til at danske institutioner er indrettet som de er, men det er værd at tænke over hvad det betyder for opfattelsen af forskellige slags opgaver der potentielt knyttes sammen med pædagogisk arbejde. Betyder det fx at både pædagoger og deres omverden ser de mange praktiske og husligt prægede opgaver i daginstitutionen som

mere naturlige dele af arbejdet end opgaver som at planlægge, dokumentere og evaluere?

Set med mine øjne halter omverdenens billede af pædagogisk arbejde langt bagefter når det aldrig debatteres og problematiseres hvorfor pædagoger bruger tid på at købe ind, dække borde og tørre dem af igen, feje, fylde varer i depot-

rummet, rydde op på legepladsen mv. I stedet problematiseres pædagogiske læreplaner, sprogvurderinger, børnemiljøvurderinger mv. – opgaver der for mig at se er langt mere værdifulde at bruge tid på, og som i modsætning til de praktiske opgaver både kræver og genererer en stærk professionsfaglighed.



## Forskellen på hjemlighed og læringsarena som model for daginstitutioner

De færreste daginstitutioner vil kunne placere sig udelukkende i den ene eller den anden model. Men de fleste vil tendere mod enten den ene eller den anden. Kaster man et nærmere blik på sig selv, vil man sikkert også se at det har en række konsekvenser for hvordan man opfatter forskellige typer opgaver.

### HJEMLIGHED

Indretningen af institutionen tager udgangspunkt i hjemlige situationer som spisning, søvn, fælles hygge mv.

De opgaver der regnes for naturlige, er opgaver der er knyttet til driften af et hjem, herunder en masse praktiske opgaver som indkøb, oprydning og løbende rengøring.

Den pædagogiske faglighed knytter sig til bestræbelsen på at skabe et trygt og omsorgsfuldt miljø for børn og forældre.

### LÆRINGSARENA

Indretningen af institutionen tager udgangspunkt i de udviklings- og læringsmuligheder man gerne vil tilbyde børnene.

De opgaver der regnes for naturlige, er opgaver der er knyttet til deltagelse i og udvikling af læringsmiljøet, herunder også planlægning og evaluering af pædagogiske forløb.

Den pædagogiske faglighed knytter sig til bestræbelsen på at skabe udviklende læringsmiljøer.



# Tik tak

## – når tiden er vigtig

AF PIA VINThER DYRBY

Mange daginstitutionsledere og pædagoger oplever at det kan være svært at få tiden til at slå til når de gerne både vil nå at være sammen med børnene og dokumentere og evaluere det pædagogiske arbejde. I starten af 2009 udgiver EVA en undersøgelse af hvordan daginstitutionerne organiserer det pædagogiske arbejde og løser deres mange forskellige opgaver. Her har vi plukket en buket af erfaringer fra institutioner i undersøgelsen som kan inspirere til hvad man kan gøre for at få mere tid til det hele.

### Brug lederen som coach

Er pædagogerne stressede fordi de har svært ved at få tid til det hele? Så kan de bruge deres leder som coach og få hjælp til at prioritere deres tid. Det har man gode erfaringer med i en institution i EVA's undersøgelse. En gang om ugen tilbyder lederen coachingsamtaler med det personale der føler det har lyst til og brug for det. Lederen fortæller at det kan være en hjælp at få talt om hvorfor man

ikke synes at have tid nok. Det kan derfor handle både om at arbejde med oplevelsen af hvad det er man skal nå, og helt konkret om at være med til at prioritere i opgaverne.

Ifølge lederen er det vigtigt at være bevidst om at det kan være svært at indtage rollen som uvildig coach når man samtidig er leder. Det betyder at man

skal være bevidst om de emner man berører, og måden man gør det på. Det er ikke alle ting man kan drøfte. Man skal også være god til at kommunikere til personalet at coachingen går ud på at tale om ens eget arbejde så ingen bliver utrygge eller nervøse for om det fx handler om at "sladre" om hinanden.



## TIL KAMP MOD TIDSRØVERNE

### PROBLEM

Telefonen ringer hele tiden og forstyrrer i det man er i gang med.

### LØSNING

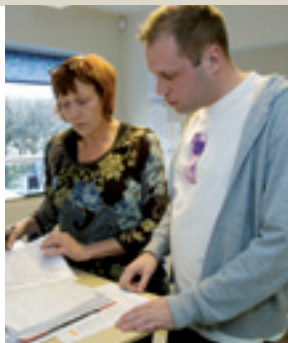
Alle pædagoger har en mobiltelefon på sig. Forældrene sender deres beskeder på sms og ringer kun hvis det er nødvendigt. Pædagogerne behøver ikke løbe efter telefonen, og forstyrrelsen minimeres fordi man kan læse sms'en når børnene er kommet i flyverdragterne.

### PROBLEM

Der går for meget tid med praktiske opgaver som at vaske tøj, holde it-systemet ved lige, sætte stole op, gøre rent, slå græs, udføre forefaldende papirarbejde osv.

### LØSNING

Ansæt en altnuligmand, en praktisk medhjælper eller en kontorassistent i nogle timer om ugen til at hjælpe med at løfte opgaverne.



## UNDERSØGELSE

### Tid med og uden børn

Afsæt tid til det arbejde som ikke er direkte sammen med børnene. Det er ifølge nogle ledere en god idé fordi de mener at arbejdet med fx den pædagogiske læreplan eller børnemiljøvurderinger lægger op til at man skelner mellem tid hvor man er sammen med børnene, og forberedelsestid hvor man fx planlægger, tager sig af det skriftlige arbejde osv.

I en mindre institution i undersøgelsen har alle pædagoger en dag om måneden hvor de har tid til det skriftlige arbejde, og hvor de får mulighed for at fordybe sig i opgaver som dokumentation og evaluering. Imens udfylder lederen pædagogens job på stuen så der ikke mangler personale. I en anden institution har personalet et kvarter hver dag til at læse og forberede sig til møder, og man overvejer at indføre en dag hvor man har fokus på dokumentation.

### Lad personalet have hvert sit ansvarsområde

Uddeleger arbejdet, og lad enkeltpersoner være tovholdere for hver sit ansvarsområde. En står fx for at lægge rammerne for arbejdet med den pædagogiske læreplan, en anden er ansvarlig for sprog-vurderingerne, en tredje er "motorik-ansvarlig" og arrangerer rytmikforløb for børnene osv.

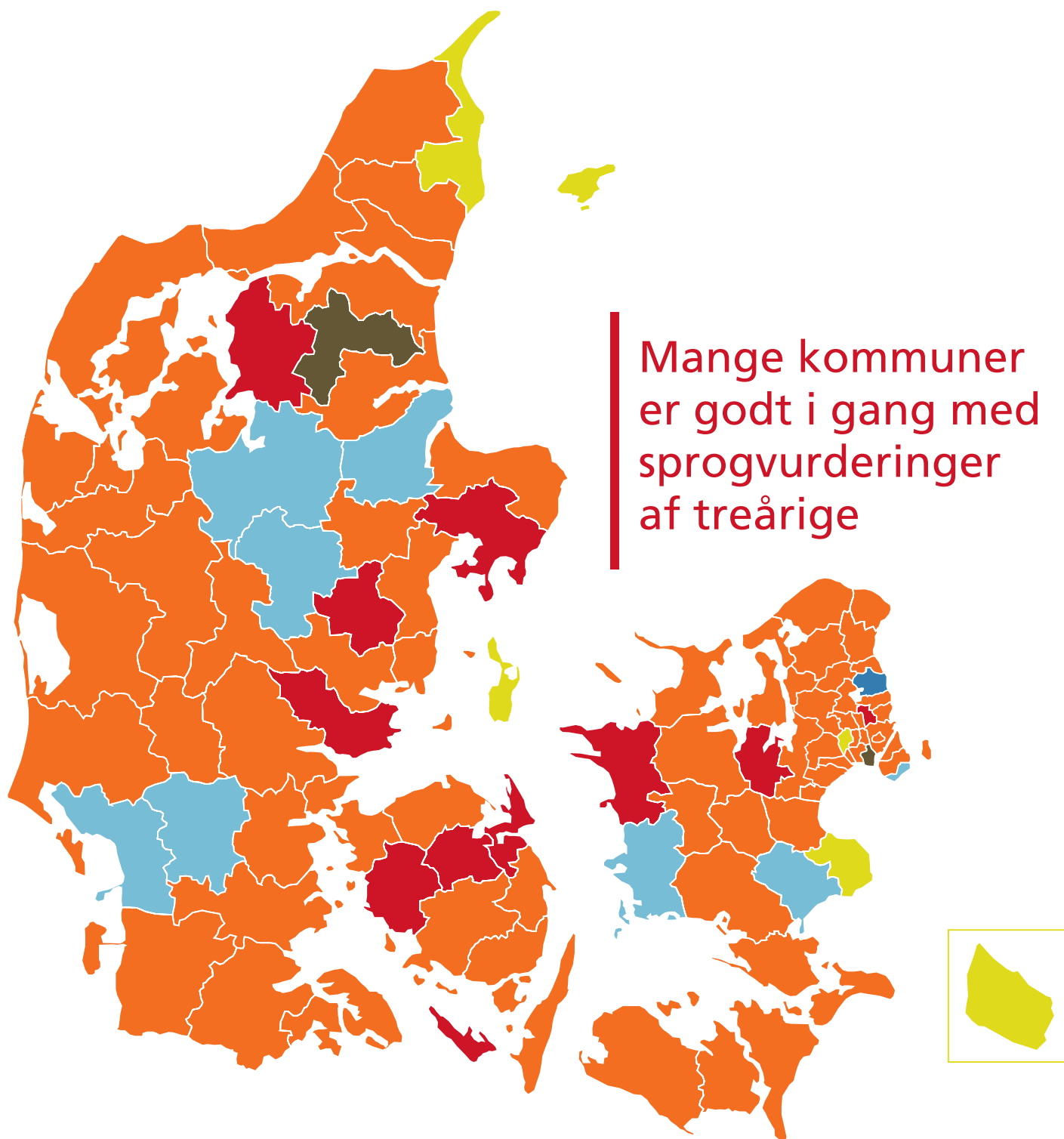
Mange institutioner vælger at fordele ansvaret for arbejdsopgaverne på flere hoveder fordi pædagogerne synes det er en lettelse ikke at skulle overskue alt hele tiden og at kunne lægge noget fra sig og vide at andre tager sig af det.

Andre institutioner vælger ikke at fordele ansvaret, men arbejder med at alle har faste roller i dagligdagen. Sådan at "den der møder sidst", går på legepladsen, eller arbejdet er fordelt så personalet opholder sig hhv. på stuen, i garderoben

og på legepladsen når børnene skal ud og lege. I denne arbejdsdeling kendes rollerne, men det varierer fra dag til dag hvem der konkret udfylder den enkelte rolle. I nogle institutioner vægter man ligeledes at alle pædagoger kan varetage det skriftlige arbejde, mens man andre steder prioriterer det som en spidskompetence som nogle besidder. Det handler altså om at finde ud af hvornår alle skal kunne det samme, og hvornår man skal kunne noget forskelligt.

### HER KAN DU LÆSE MERE

[Tid til det pædagogiske arbejde – tilrettelæggelse af arbejdet i daginstitutionen, EVA, marts 2009](#)



### Hvilket sprogvurderingsmateriale bliver der brugt?

Der er frit valg når kommunerne skal vælge materiale til sprogvurdering af treårige. Kommunerne anvender eller planlægger at anvende tre forskellige materialer. Langt de fleste kommuner anvender Sprogvurderingsmateriale til 3-årige, der er udviklet for Velfærdsministeriet. Derudover er det TRAS (Tidlig Registrering af Sprogudvikling i det daglige samspil) og Den Bornholmske Treårsscreening der bliver brugt til sprogvurdering af de treårige.

- Velfærdsministeriets Sprogvurderingsmateriale til 3-årige
- Den Bornholmske Treårsscreening
- TRAS
- Velfærdsministeriets Sprogvurderingsmateriale til 3-årige. Suppleres med TRAS
- Kommunens institutioner anvender forskellige materialer
- Ubesvaret

I november 2008 tog EVA temperaturen på kommunernes arbejde med sprogvurderinger af treårige. Vi bad alle landets kommuner besvare en række spørgsmål om sprogvurderingerne. På disse sider ser du kommunernes svar på et udvalg af de spørgsmål vi stillede. Hvis du har lyst til at læse mere, kan du finde rapporten Måling af sproglig udvikling 2008 på EVA's hjemmeside, [www.eva.dk](http://www.eva.dk).

Hvilket materiale vurderes  
tosprogede børn med?



- Særligt materiale til tosprogede børn, 44 %
- Samme sprogvurderingsmateriale som alle andre treårige, 22 %
- Samme materiale suppleret med særligt materiale til tosprogede børn, 16 %
- Sagkyndig vurdering uden brug af sprogvurderingsmateriale, 5 %
- Ingen tosprogede treårige i kommunen, 2 %
- Ikke afklaret, 11 %

Foretages der en opfølgende sprogvurdering af de børn der har fået en sprogstimulerende indsats?



- Ja, 38 %
- Nej, 11 %
- Ikke afklaret, 51 %

Registreres informationer om sprogvurderingerne centralt?



- Informationer om sprogvurderinger registreres/forventes registreret centralt, evt. ved hjælp af it, 65 %
- Informationer om sprogvurderinger registreres ikke centralt, der anvendes ikke it, 35 %

### Sprogvurdering af tosprogede treårige

Der gælder særlige regler for sprogvurdering af tosprogede børn. Kommunernes svar viser at der er stor forskel på hvordan de tosprogede treårige sprogvurderes. Flest kommuner bruger et sprogvurderingsmateriale som er udviklet særligt til tosprogede. Knap en fjerdedel af kommunerne bruger det samme materiale til sprogvurderinger af alle kommunens treårige børn, mens ca. en sjettedel af kommunerne bruger både det samme materiale og desuden et særligt materiale til tosprogede. Nogle få kommuner bruger slet ikke et materiale ved sprogvurderingen af de tosprogede treårige.

### En opfølgende sprogvurdering?

Nogle børn får på baggrund af sprogvurderingen tilbudt sprogstimulering enten i børnehaven eller hos en talehørpæda-

gog. Vi har spurgt kommunerne om de vurderer børnene igen efter sprogstimuleringen for at følge op på hvordan barnets sproglige udvikling nu er. Fire ud af ti kommuner vurderer børnene igen, mens halvdelen af kommunerne endnu ikke har afklaret om de vil følge op på sprogstimuleringen med en ny vurdering. En ud af ti kommuner sprogvurderer ikke børnene igen.

### Skal resultaterne af sprogvurderingerne registreres?

I nogle kommuner skal lederne sørge for at forvaltningen kan følge med i arbejdet med sprogvurderingerne, mens der ikke er det samme krav i andre kommuner.

Vi kan se at omkring to tredjedel af de kommuner der tilbyder alle børn en sprogvurdering, registrerer oplysninger om sprogvurderingerne centralt. Det sker

enten ved at institutionerne sender oplysninger om sprogvurderingerne til forvaltningen, eller ved at institutionerne registrerer oplysningerne i et it-system. I den sidste tredjedel af de kommuner der tilbyder alle treårige en sprogvurdering, er der ikke noget krav fra forvaltningens side om at sprogvurderingerne skal registreres centralt.

### DAGTILBUDSLOVEN

Folketinget vedtog i maj 2007 dagtilbudsloven, der som noget nyt indeholder en bestemmelse om at kommunerne skal tilbyde alle treårige børn en sprogvurdering og sprogunderstøttende aktiviteter hvis der er behov for det.

SPROGSTIMULERING  
FOR TOSPROGEDE SMÅBØRN



# Det lykkes når forældrene er med



Sprogstimuleringen af de tosprogede småbørn fungerer bedre i dag end for fem år siden. Det mener i hvert fald et flertal af de pædagogiske konsulenter der arbejder med området. Men der er stadig store udfordringer i dagligdagen i daginstitutionen – en af dem er at få forældrene med i sprogstimuleringen.

AF RIKKE WETTENDORFF

“Det lykkes når forældrene er med,” skriver en pædagogisk konsulent i den evaluering af sprogstimuleringsindsatsen som EVA har gennemført. Specialkonsulent Helene Brochmann, som er projektleder, uddyber:

“Børnene er jo kun i daginstitution et vist antal timer hver dag, og der er de mest sammen med andre børn. Det er en vigtig del af sprogindlæringen at tale med voksne, og det kan man derhjemme hvor man har mor og far tæt på. Sprogstimulering kan sagtens foregå mens man tager tøj på om morgenen, og mens man spiser sin aftensmad.”

## Få forældrene med om bord

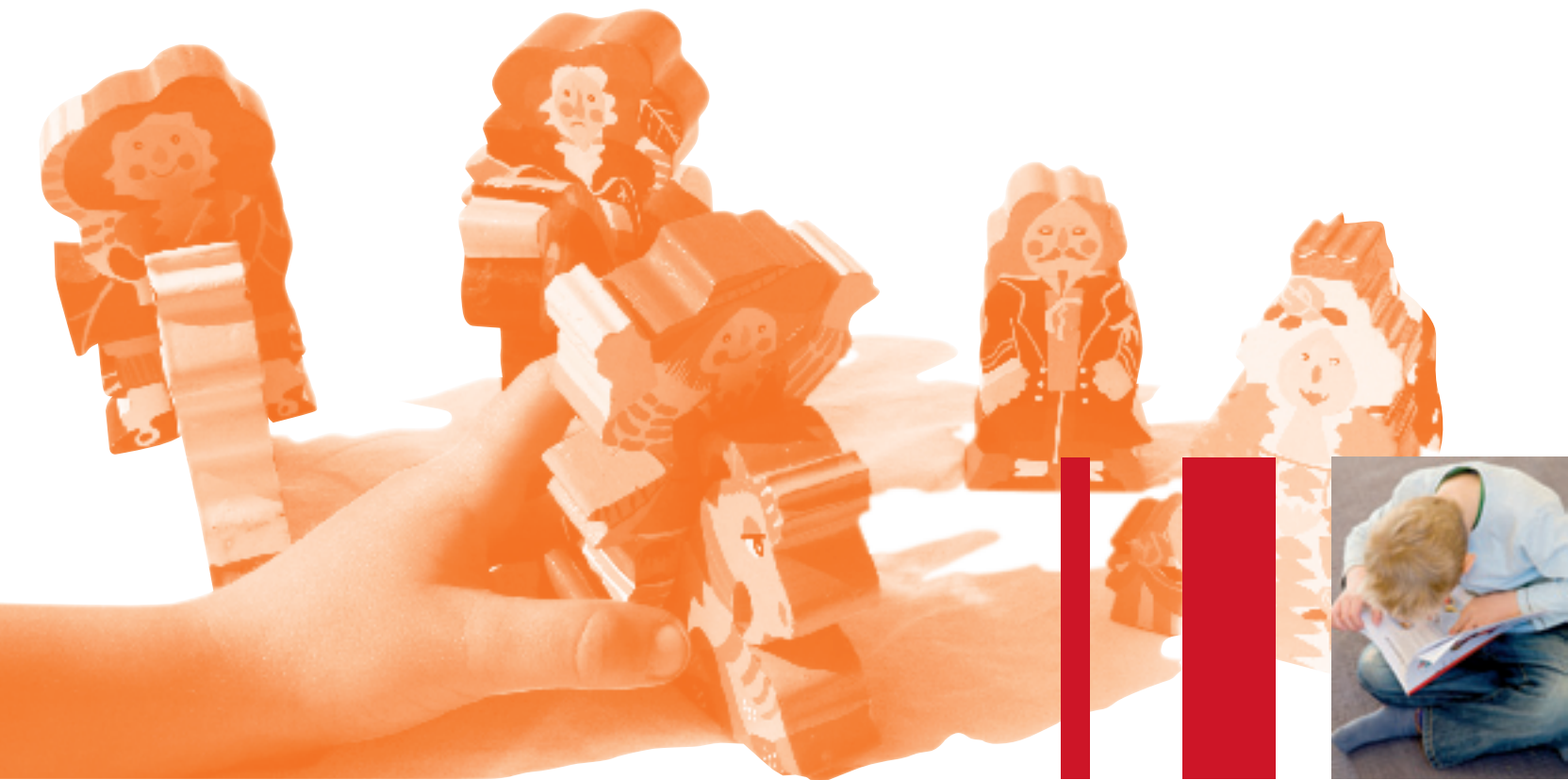
Det er afgørende for barnets udbytte af sprogstimuleringsindsatsen at forældrene

er engagerede og bakker op om hvad der foregår. Den opfattelse er helt gennemgående hos de mange fagfolk der har deltaget i evalueringen. Og langt de fleste forældre er da også meget motiverede for at deres børn deltager i sprogstimuleringen og lærer dansk. Men forældrene mangler information om sprogstimulering, viste EVA's evaluering.

Nogle ved ikke at deres barn er blevet vurderet til at have et særligt behov, eller hvordan de kan hjælpe med barnets sprogudvikling derhjemme. Det kan daginstitutionen hjælpe familierne i gang med. Helene Brochmann perspektiverer dette delresultat fra evalueringen således:

“Grundlæggende handler det om at forældrene taler bevidst med børnene. Det er ikke noget man behøver en eksamen i – man skal bare tale med børnene om det der optager dem. Det gælder om at

“Sprogstimulering kan sagtens foregå mens man tager tøj på om morgenen, og mens man spiser sin aftensmad.”



få børnene til at fortælle og formulere sig, det kan fx være om hvad der er sket i løbet af dagen, røverhistorier fra dengang far var dreng, en rejse til et fantasiland eller en snak om billedalbummet med fotos af familie og venner. Og det behøver ikke være på dansk, det vigtige er at forældrene taler det sprog de selv har det bedst med,” siger Helene Brochmann og fortsætter:

”Det handler om at få børnene til at fange begreberne og deres indbyrdes sammenhæng. Det er en generel sproglig kompetence, og når den først er på plads, så er det noget man tager med når man skal lære andre sprog – om det så er dansk eller andre sprog.”

#### **Forståelse er nøglen til godt samarbejde**

Selvom forældrene er motiverede for at være med, kan det alligevel godt være svært for daginstitutionen at skabe et godt samarbejde. Nogle forældre taler hverken dansk eller engelsk, nogle har svage sociale ressourcer eller er traumatiserede af krigsoplevelser, og alt det kan gøre det svært at tale sammen og forstå hinanden.

Misforståelser kan også komme af at børnehavens kultur og normer er fremmede for nogle af de tosprogede børns forældre.

”Vi er så vant til den danske institutionskultur at vi slet ikke kan se den selv. Fx er det fuldstændig indlysende for de fleste pædagoger hvordan man skal køre et barn ind i daginstitutionen, hvornår fx forælderen skal gå, og hvad forælderen skal gøre hvis barnet græder. Det er ikke nødvendigvis så indlysende for de forældre der ikke er vokset op med daginstitutioner. Derfor er det vigtigt at pædagogerne giver de tosprogede forældre en reel chance for at lære daginstitutionens ’sprog’ og uskrevne regler at kende. Det er det samme med sprogstimuleringen. Hvis man er berøringsangst, så gør man i virkeligheden både børn og forældre en bjørnetjeneste, for så får de ikke chancen for at være med,” siger Helene Brochmann.

#### **Kompetencer til kulturmødet**

Et middel til at bygge bro er at pædagogerne lærer om kulturmøder. ”Det med kulturmøder handler om at være klar over hvem man selv er, og være åben for at

finde ud af hvem den anden er. Det handler ikke om at man skal kende Koranen udenad, men om at kunne se sig selv lidt udefra og være klar til at opdage det der kan være svært for andre at forstå, og hjælpe med at give det mening,” siger Helene Brochmann.

Men det handler også om forventninger og erfaringer: ”Der var en pædagog der sagde til mig at ’de tosprogede børn har jo ingen erfaringer’, og dermed mente hun at mange af dem ikke har de erfaringer med bondegårdsture, zoologisk have, børneteater osv. som er en vigtig referenceramme i daginstitutionen, og som vi tager for givet. Men de tosprogede børn har altså lige så mange erfaringer som andre børn, det er bare en anden slags. De erfaringer kan ikke bringes i spil hvis pædagogerne ikke kender dem. Det kan kulturmødekompeterer hjælpe til med – og det vil kunne understøtte både sprogstimuleringsindsatsen og kommunikationen i et mere generelt perspektiv,” understreger Helene Brochmann.

### Brug de ressourcer der allerede er til stede

Mange af de pædagogiske konsulenter og pædagoger der har været med i evalueringen, peger på at det er vigtigt for sprogstimuleringsindsatsens succes at pædagogerne får forbedret deres faglige kompetencer. Det behøver ifølge Helene Brochmann ikke nødvendigvis kun ske gennem kurser:

”Det gælder om at udnytte de ressourcer der allerede er i kommunen. Man kan fx lave et netværk for alle sprogpædagogerne hvor de kan udveksle erfaringer. Det er også vigtigt at alle i institutionen bakker op om sprogstimuleringen. Det kan man hjælpe på vej ved at sprogpædagogerne deler deres viden med kollegerne i daginstitutionen, og ved at man vedtager nogle fælles værdier for hvordan man vil arbejde med sprogstimulering.”

Og det er vigtigt at sprogstimuleringsindsatsen får den nødvendige opmærksomhed fra både pædagoger og forældre:

”Hvis de børn der har et behov, ikke får den nødvendige hjælp, giver det et efterslæb som forplanter sig. Børnene kommer til at betale med renters rente fordi sproget i sig selv er midlet til at få mere sprog,” slutter Helene Brochmann.



## SPROGSTIMULERING FOR TOSPROGEDE SMÅBØRN

### SPROGSTIMULERING FOR TOSPROGEDE SMÅBØRN

Langt de fleste tosprogede småbørn går i daginstitution og er sammen med dansktalende børn og pædagoger. Men det er ikke altid i sig selv nok til at deres danskundskaber kommer på højde med kundskaberne hos børn der har dansk som modersmål – eller til at de kan klare skolestarten uden at få dansksproglig støtte.

Derfor har kommunerne siden 2004 ifølge § 4a i folkeskoleloven været forpligtet til at sprogstimulere de tosprogede børn der har behov for det. Enten som et supplement til det pædagogiske tilbud i daginstitutionen eller i form af 15 timers sprogstimulering om ugen for de børn der ikke går i daginstitution.

### HER KAN DU LÆSE MERE

Sprogstimuleringsindsatsen for tosprogede småbørn, EVA, august 2008.



EVALUERINGSMATERIALE  
TEGN PÅ LÆRING





## TO MÅDER AT BRUGE TEGN PÅ LÆRING PÅ

I institutionen Skratmosen tog personalet først fat på at diskutere materialet, forstå forklaringerne og aftale hvordan det kunne bruges. Rosengården var derimod optaget af at bruge sin legeplads på nye måder og tog i arbejdspapirerne udgangspunkt i aktiviteter på legepladsen.

# Flere tegn på læring



EVA har videreudviklet Tegn på læring-materialet der skal støtte daginstitutionernes arbejde med den pædagogiske læreplan. Vi har gjort arbejdspapirerne elektronisk redigerbare, og så har vi udformet en guide til hvordan dagtilbuddene kan komme godt i gang med at bruge Tegn på læring. Guiden bygger på gode erfaringer fra ledere og pædagoger i daginstitutioner som vi har besøgt og interviewet.

AF MARIE NIELSEN

Materialet Tegn på læring skal gøre det enklere for dagtilbud at arbejde med at sætte mål for og evaluere børns læring. Mange dagtilbud og forvaltninger har meldt tilbage til os at Tegn på læring fungerer godt som redskab i deres arbejde med den pædagogiske læreplan, men vi vil gerne gøre det mere enkelt at bruge materialet og ikke mindst at komme godt i gang med det.

### Lige til at skrive i

Derfor har vi videreudviklet det format som de centrale arbejdspapirer ligger i. Nu er de elektronisk redigerbare så det er lettere at skrive fx læringsmål for børnene og planlagte aktiviteter ind, revidere og føje overvejelser og erfaringer ind når I når til at vurdere forløbet og afgøre hvad der fungerede godt og mindre godt. Arbejdspapirerne ligger på [www.eva.dk](http://www.eva.dk).

### Guide med gode råd

Der er mange måder at komme i gang med Tegn på læring på og mange måder at bruge det på. Måden afhænger af hvordan I helst vil arbejde med at sætte mål for børnenes læring, planlægge aktiviteter og vurdere forløb. Vi har samlet fem gode råd – fem skridt til at tage hul på Tegn på læring på en måde der passer ind i jeres måde at organisere arbejdet på og ind i det I er optaget af.

De fem råd lyder:

- Vælg en eller flere igangsættere
- Begynd hvor motivationen er størst
- Skab fællesskab og faglig sparring
- Gør det praktiske lettere for jer
- Vis arbejdet frem.

Til de fem råd hører bl.a. korte beskrivelser af hvordan institutionerne Skratmosen og Rosengården på forskellig vis har grebet arbejdet an. Og så følger der nogle få

spørgsmål der skal sætte gang i jeres overvejelser og løsninger.

### Drejebog med konkrete forslag

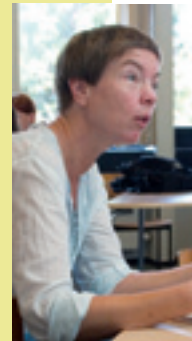
Som en ekstra hjælp til at komme godt i gang med Tegn på læring har vi udformet en drejebog med en række konkrete forslag til hvordan I kan udforme et program for en temadag eller et personale-møde der har Tegn på læring på dagsordenen. Forslagene rummer nemme processer og metoder der leder jer gennem spørgsmål der kan være svære at besvare lige umiddelbart. I kan inddrage alle punkter i drejebogen eller sammensætte elementerne som det passer jer, og springe direkte til det punkt I synes giver bedst mening for jer.

### HER KAN DU LÆSE MERE

Tegn på læring findes på nettet på adressen: [www.eva.dk/projekter/2007/tegn-paa-laering](http://www.eva.dk/projekter/2007/tegn-paa-laering).

# EVA-dage giver nye kompetencer

Fælles viden, fælles sprog og praktiske redskaber til at arbejde med evaluering og dokumentation. Det er hvad pædagoger og ledelse får med fra de såkaldte EVA-dage.



AF TRINE BECKETT

Børnehuset Frugthaven vil gerne give børnene et kendskab til naturen og årstiderne. Det er et mål som står i husets læreplan. Men hvordan vurderer man om målet er nået? Og hvordan dokumenterer man vejen derhen? Det var nogle af de spørgsmål souschef Tina Schmidt Nannerup fik svar på da hun sammen med kommunens andre institutionsledere deltog i en EVA-dag – en temadag om evaluering, arrangeret af Danmarks Evalueringsinstitut.

## EVA-dage mindsker usikkerhed over for læreplaner

Mange pædagoger og dagtilbudsledere er usikre over for evalueringsaspektet i de pædagogiske læreplaner for dagtilbudsområdet. Og netop den usikkerhed er baggrunden for at Danmarks Evalueringsinstitut siden sidste år har tilbudt temadage for pædagogiske konsulenter og dagtilbudsledere. De såkaldte EVA-dage. Og de falder på et tørt sted, mener Tina Schmidt Nannerup.

“Jeg fik flere ahaoplevelser i løbet af

dagen. For det første at evaluering er en planlagt proces. Man går ikke bare en tur, men sætter sig ned inden og snakker om hvorfor man vil gå en tur, og hvad man gerne vil arbejde med på turen. For det andet at man opstiller et evalueringsmål samtidig med at man planlægger en aktivitet.”

Gitte Jørgensen, leder af daginstitutionen Gustavsminde i Assens, supplerer: “Vi fik en systematik i vores arbejde med dokumentation og evaluering. Et fælles sprog. Den tavse viden vi havde, blev italesat og brugbar.”

## Indholdet afhænger af deltagerne

EVA-dagene er indtil videre blevet afholdt i 23 kommuner. Hvert sted har indholdet været forskelligt. Nogle kommuner har ønsket at dagen blev bygget op om materialet Tegn på læring som EVA har udviklet, og som mange institutioner allerede arbejder med. Andre har foretrukket en mere generel indføring i hvordan man skaber sammenhæng mellem evaluerings spørgsmål, dokumentation, vurdering og opfølgning, mens atter andre har arbejdet med at forstå forskellige evalueringsmodeller – i forhold til

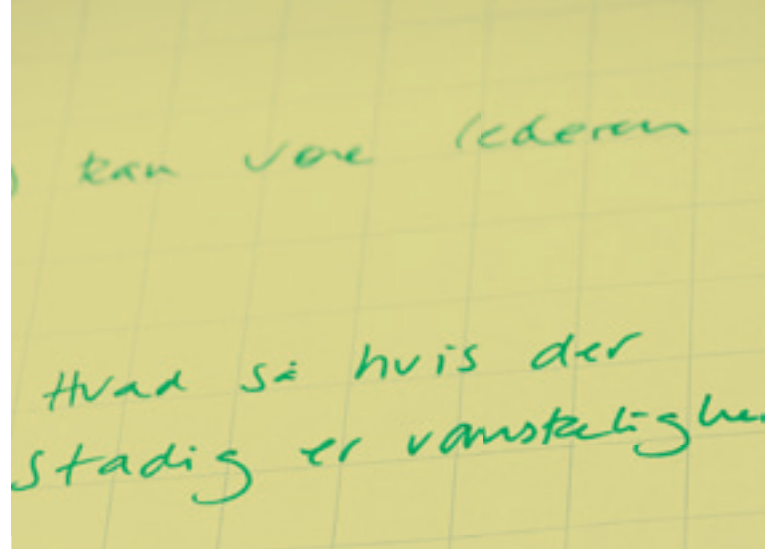
om man evaluerer proces, mål eller virkning. “Alle steder har dagen dog taget udgangspunkt i deltagerne egne erfaringer og problemstillinger,” fortæller Persille Schwartz, evalueringskonsulent og ansvarlig for EVA-dagene.

“Vi lader deltagerne arbejde med deres egne evalueringsspørgsmål som fx hvordan de kan evaluere det de er optaget af – fx tiden i garderoben som pædagogisk aktivitet eller koble det pædagogiske arbejde til den årlige læreplansevaluering. På den måde får de i løbet af dagen forberedt en evaluering de kan gå direkte hjem og præsentere for deres kolleger eller sætte i gang i deres dagtilbud.”

## Udfordringen er tid til formidling

Den store udfordring for kursusedeltagerne er at finde tid til at formidle det de lærer på kurset, til resten af institutionen, lyder det samstemmende fra Gitte Jørgensen og Tina Schmidt Nannerup. I Assens valgte Gitte Jørgensen at holde en pædagogisk dag hvor hun sammen med personalet indarbejdede evalueringsspørgsmål og -metode i de skemaer huset i forvejen lavede læreplaner ud fra. Disse hænger nu fremme på opslagstav-

“Vi fik en systematik i vores arbejde med dokumentation og evaluering. Et fælles sprog. Den tavse viden vi havde, blev italesat og brugbar.”



EVA-DAGE

len så både personale og forældre kan følge med i den pædagogiske læring og udvikling.

I Fredensborg bruger Tina Schmidt Nannerup skemaerne fra kurset til de ugentlige pædagogmøder. “De giver overblik og hjælper personalet til at blive skarpe i forhold til de enkelte delmål,” konstaterer Tina Schmidt Nannerup.

“Indimellem hopper vi frem og tilbage mellem rubrikkerne i skemaet for at finde frem til det rigtige læringsmål. Ligesom vi gjorde på EVA-dagen,” siger hun og uddyber: “Vi kom med det mål at børnene skulle have et kendskab til naturen og årstidernes skiften. Men det viste sig at være for bredt. Vi måtte ændre målet så det handlede om at børnene skulle vise interesse for naturen. Det kunne vi undersøge ved fx at se på om de samlede blade op når vi var på tur om efteråret.”

Også i forhold til selve dokumentationen af evalueringsspørgsmål er Frugthavens souschef blevet inspireret.

“Fotos siger meget, men ikke det hele. I nogle sammenhænge er der brug for

observationsark eller læringshistorier – at vi observerer fx hvad børnene fortæller når de indgår i sociale relationer.”

#### **EVA-dage – nu også for fritidshjemmet**

Tina Schmidt Nannerup har i lighed med de andre pædagogiske ledere og souschefer i Fredensborg Kommune ikke blot arbejdet videre med evalueringsredskaberne hjemme i institutionen. Kommunens pædagogiske konsulent, Jette Kyhl, vurderede nemlig at de øvelser og diskussioner deltagerne kom igennem på EVA-dagen, gjorde en forskel hun gerne ville følge op på. Og hun hyrede derfor EVA's konsulenter til en ekstra temadag.

“Vi besluttede at lade alle mødes igen efter et år for at se hvor kurset havde sået frø, og hvor det havde givet problemer.”


Og langt de fleste institutioner var et andet sted end da de mødtes første gang. “Det var tydeligt at de havde arbejdet med det i det år der var gået. Tidligere havde mange meget svært ved at sætte mål og vurdere om målene var nået. Deres konklusioner gik hurtigt på om en

aktivitet var god eller dårlig. Til opfølgingsmødet havde de, inspireret af materialet, udviklet nye rammer og kunne langt bedre differentiere imellem hvad der var børnenes, og hvad der var de voksnes læring. De var også blevet mere bevidste om hvornår de skulle evaluere. Og hvornår de skulle springe over,” siger Jette Kyhl, der understreger at de få institutioner der efter EVA-dagen først på året endnu ikke var kommet rigtigt i gang med at bruge materialet Tegn på læring, blev inspireret til det på opfølgingsdagen.

Planen er nu at institutionerne skal fortsætte evalueringsprocessen på egen hånd. Gerne i samarbejde med de søsterinstitutioner de har mødt og arbejdet sammen med på kurset.

Og Jette Kyhl har allerede planlagt endnu en temadag om evaluering. Denne gang er det kommunens fritidshjem og klubber der står for tur.

“Vi vil gerne have systematik ind i vores arbejde med kvalitetsudvikling. Og vi mener det er oplagt at tænke fritidshjem og klubber med.”



# Gå en omvej, og kom godt i mål

HÅNDBOG

Fører skovture til at børnene får større viden om naturen? Eller skal vi hellere tage på biblioteket? Det kan være en stor udfordring for daginstitutionerne at afgøre hvordan de skal arbejde med de pædagogiske læreplanstemaer for at give børnene det ønskede udbytte. En løsning kan være at arbejde med indsatsteorier.

AF ANDREAS HOUGAARD

Når pædagogerne arbejder med læreplanstemaerne, har de en idé om hvilke aktiviteter der skal til for at opfylde de mål der er sat. Men vil man være sikker på at man faktisk ender ved det mål man har sat kursen efter, så er det en god idé at gå en lille omvej. Den lille omvej hedder indsatsteori og handler om at man, inden man går i gang med en aktivitet, formulerer sine forventninger til hvordan den aktivitet man har tænkt sig at gennemføre, bidrager til at man når det mål man har sat sig. Eller sagt med andre ord: Man formulerer en teori om hvordan indsatsen virker.

**Vil du med en tur i skoven?**

Et af læreplanstemaerne er som bekendt "Natur og naturfænomener" hvor børnene på forskellig vis skal lære naturen at kende. Et eksempel på et mål inden for dette læreplanstema kunne være at aktiviteterne skal give børnene viden om naturen. Det kan pædagogerne give børnene på mange måder, fx når de går på opdagelse i skoven med børnene og viser hvordan forstørrelsesglas og insektbøtter kan bruges, eller når de går på biblioteket med børnene og låner bøger om naturen. Man vælger den aktivitet man forventer er den bedste metode til at børnene får en større viden om naturen – men hvordan kan man vide at det man tror der sker, rent faktisk sker? Det er

Indsatsteori er et værktøj der hjælper med at uddybe hvorfor man har en forventning om at de valgte aktiviteter fører til de ønskede resultater.



nemmere at få øje på hvis man arbejder med indsatsteori.

### Se efter tegn på læring

Umiddelbart virker det indlysende at skovture med forskellige undersøgelsesmaterialer og biblioteksbesøg vil føre til at børnene får større viden om naturen, men hvis man ikke ved hvordan det vil vise sig om børnene har lært om naturen, så er det svært at være sikker.

Indsatsteori er et værktøj der hjælper med at uddybe hvorfor man har en forventning om at de valgte aktiviteter fører til de ønskede resultater. Man formulerer så at sige mellemregningerne mellem aktivitet og resultat eller de tegn man skal kigge efter for at se om man har nået sit mål. Mellemregninger kunne fx være:

- Når vi går på opdagelse med børnene i skoven og viser hvordan forstørrelsesglas og insektbøtter kan bruges, tror vi at børnene bliver inspireret til at gå på opdagelse hjemme på legepladsen og vil stille spørgsmål til pædagogerne om de dyr de har fundet.

- Når vi låner bøger om naturen med børnene, tror vi at de også vil kigge i bøgerne hjemme i institutionen.

Det vil tilsammen give børnene en større viden om naturen.

### Test forventningerne

Når man har opstillet en indsatsteori, har man et godt grundlag for at evaluere aktiviteten. Indsatsteorien gør pædagogerne mere bevidste om hvad de skal kigge efter for at vurdere om der rent faktisk sker det som de forventer: Undersøger børnene naturen hjemme på legepladsen efter at de har været på skovtur? Stiller børnene spørgsmål til de voksne om de dyr som de har fundet? Kigger børnene i bøgerne om naturen efter at de har været på biblioteket? Og kan vi alt i alt se tegn på at børnene har fået større viden om naturen?

Når pædagogerne ser på hvert enkelt led i indsatsteorien, får de en mere præcis viden om hvad ved indsatsen der virker, og hvad der ikke virker, og hvordan det stemmer overens med deres forventninger. Det giver mulighed for at justere

indsatsen undervejs eller blive klogere til en anden gang.

### Kom godt i mål

Styrken ved at opstille en indsatsteori for sine aktiviteter og projekter er altså at man på et tidligt tidspunkt i forløbet får gjort sig nogle tanker om hvad resultatet af aktiviteten vil være. Samtidig er det også en stor fordel at man med indsatsteori får et godt grundlag for at evaluere sine aktiviteter. Begge dele giver også mulighed for en masse spændende drøftelser i personalegruppen når pædagogerne systematisk formulerer deres forventninger, følger indsatsen og evaluerer hvad der rent faktisk skete i forhold til det de forventede.

### HER KAN DU LÆSE MERE

En lærerig vej til resultater – Håndbog i evaluering ved hjælp af indsatsteori, EVA, februar 2009

TEMA  
HØJTLÆSNING



# Barnet skal selv fortælle



Der skal tales når der læses op for børn. Børn skal ikke kun sidde og lytte, men være aktive medfortællere i oplæsningen, mener cand.mag. i audiologopædi Mette Nygaard Jensen. Hun har undersøgt hvordan dialog under oplæsning kan være med til at styrke børns sproglige udvikling og har forsket i metoden "dialogisk oplæsning".

AF SANNE LISBORG

"Dialogisk oplæsning handler om at den voksne stiller spørgsmål og snakker med børnene undervejs i oplæsningen. På den måde støtter man barnet i at kunne fortælle og bruge sproget på det niveau det befinder sig på. Den voksne skal få barnet til at sige lidt mere end barnet kan af sig selv, og herved udvide barnets ordforråd og sprog generelt," siger cand.mag. i audiologopædi Mette Nygaard Jensen, der er ansat som talepædagog ved Pædagogisk Psykologisk Rådgivning i Hvidovre Kommune.

Mette Nygaard Jensen har lavet et forskningsprojekt om børns sprogtiltagelse og dialogisk oplæsning hvor en gruppe børn fik læst højt efter principperne i dialogisk oplæsning, og en anden gruppe fik læst op på almindelig vis. Konklusionen var at de børn der fik læst dialogisk op, lærte markant flere ord end de børn der fik læst almindeligt op. Der er nemlig større chance for at barnet lærer nye ord hvis det bruger dem aktivt. Mette Nygaard Jensen forklarer at dialogisk oplæsning bygger på nogle enkle teknikker der er nemme at lære, så det kræver ikke meget ekstra tid at læse dialogisk op.

## "Hvad sker der her?"

For at barnet kan blive en aktiv medfortæller, må den voksne stille spørgsmål så barnet begynder at tale. Mette Nygaard Jensen pointerer at man kan stille mange former for spørgsmål, men nogle er bedre egnet til at skabe en dialog end andre.

"Det er vigtigt at bruge åbne spørgsmål, dvs. spørgsmål der kræver lidt mere uddybende svar. Et åbent spørgsmål

kunne være: 'Nu har jeg fortalt om den første side, nu er det din tur til at fortælle mig om den næste,' eller: 'Hvad sker der her?'," fortæller Mette Nygaard Jensen.

Det er også vigtigt at den voksne er opmærksom på at give barnet feedback og på den måde at opmuntre barnet til at snakke videre. Mette Nygaard Jensen kommer med et eksempel på feedback hvor pædagogen spørger: "Hvilke dyr suger elefanten op i sin snabel?," og barnet svarer: "En zebra," og pædagogen spørger videre: "Hvilke andre dyr suger elefanten op i sin snabel?" Og på den måde får den voksne barnet til at sige lidt mere.

## Dialog kræver tid og styring

Det er ikke kun vigtigt at stille spørgsmål, men også at vise børnene at man har god tid så der er plads til at de kan komme på banen og snakke om det de synes er interessant. De opdager måske noget på billedet som de synes er spændende, og så kan man tale om det. Man skal være åben over for børnenes input så det ikke er de voksne der spørger hele tiden.

"Men det er en svær balancegang, for den voksne skal på den ene side være modtagelig over for børnenes input, og på den anden side kræver dialogisk oplæsning styring så der ikke hele tiden er afbrydelse i fortællingen," forklarer Mette Nygaard Jensen.

## Alle børn på banen

Mette Nygaard Jensen pointerer at dialogisk oplæsning er en god måde at få alle børn på banen på, også dem der ikke er så hurtige til at svare. Men det kræver igen styring fra den voksnes side:



KUKKER PFIFF



### FEM GODE RÅD TIL AT KOMME GODT I GANG MED DIALOGISK OPLÆSNING

- Forbered dig
- Tag styringen
- Vis du har tid
- Stil åbne spørgsmål
- Giv feedback

“Hvis et barn afbryder, må man være lidt hård og sige: ‘Nej, nu er det altså Thomas jeg snakker med.’ Nogle gange kan det være nødvendigt at spørge et barn direkte så alle får en tur,” fortæller Mette Nygaard Jensen.

Hun oplevede i projektet at nogle af børnene blev bedre til at lade de andre børn komme til orde, og dialogisk oplæsning kan altså være med til at træne børnene i at give plads til hinanden.

#### Læs bogen flere gange

Et godt forløb med dialogisk oplæsning kræver at børnene får læst bogen op flere gange. Mette Nygaard Jensen anbefaler at man først læser historien op uden dialog så børnene kan få lov til at leve sig ind i fortællingen og kan følge den røde tråd. Desuden har børn bedre forudsætninger for at tale om en bog når de kender den på forhånd. De efterfølgende gange kan man så tale om historien undervejs. Hun pointerer at jo flere gange man snakker om bogen, jo flere nuancer kommer der i samtalen, og jo mere sprog får barnet aktiveret.

#### Kræver lidt forberedelse

Det er dog ikke kun under oplæsning at man kan tale om bogen, men også før og efter. Før oplæsningen kan man præsentere bogen for børnene, og de kan prøve at gætte hvad historien handler om, ud fra billedet på forsiden.

“Efter oplæsningen kan man stille nogle ‘genkaldesspørgsmål’ hvor børnene skal tænke tilbage på hvad der skete i historien, og øve sig i at genfortælle noget de har hørt. Man kan også supplere oplæsningen med nogle aktiviteter. Børnene kan

fx tegne noget fra historien, og bagefter kan man snakke med dem om hvad de har tegnet og hvorfor.”

“Dialogisk oplæsning kræver derfor lidt forberedelse fra den voksnes side hvor man har læst bogen og tænkt over hvilke spørgsmål der er interessante at stille, og hvilke aktiviteter man kan lave,” konkluderer Mette Nygaard Jensen.

#### Et godt supplement

Hun pointerer at det er vigtigt at det ikke bliver enten dialogisk eller almindelig oplæsning, men at de to måder derimod kan supplere hinanden.

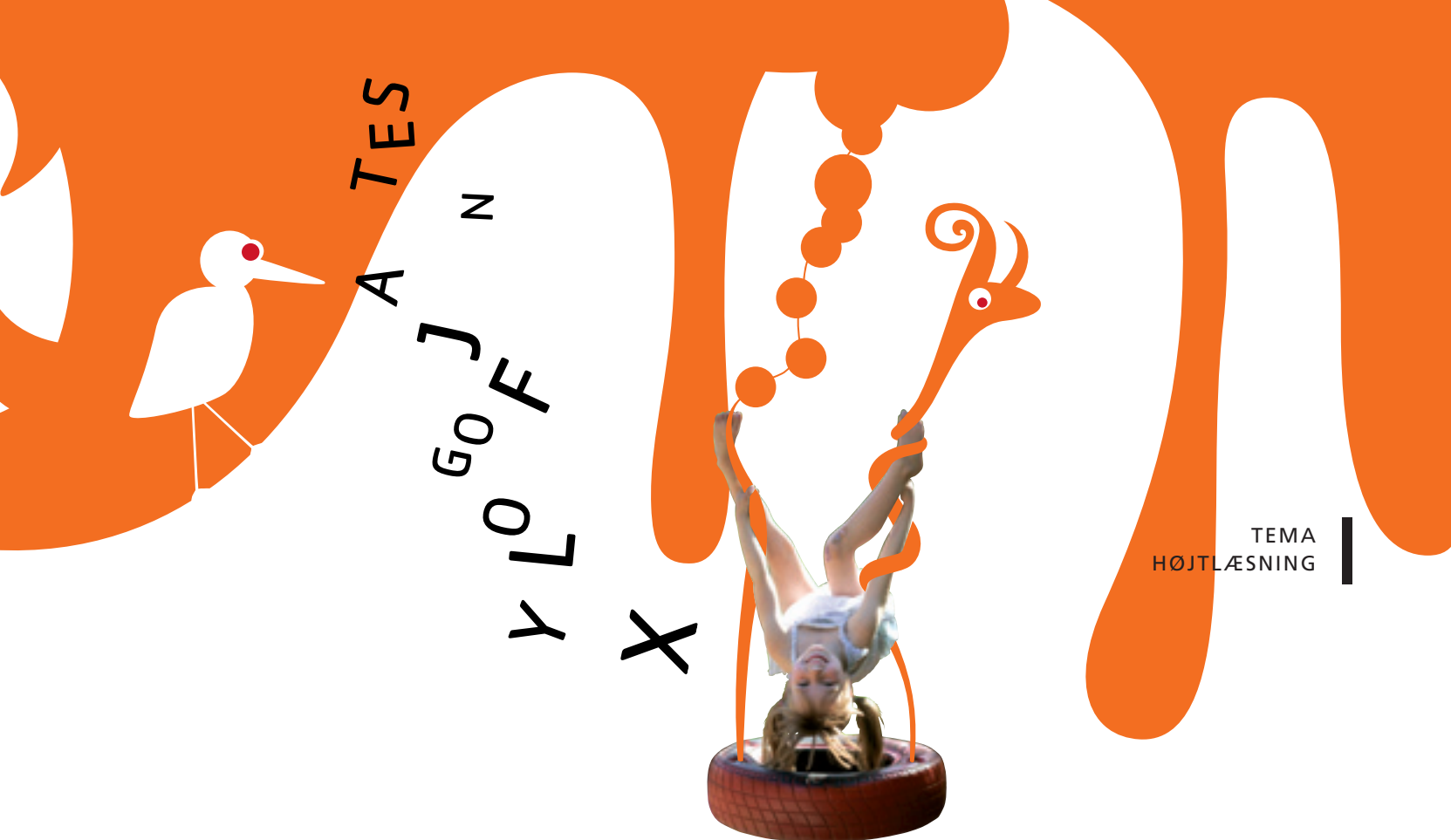
“Oplæsning handler også om meget andet end sprogstimulering, det er bl.a. nærhed, hygge og stimulerende for børns fantasi og omverdensforståelse. Og det sprogstimulerende er mere en sidegevinst. Det er vigtigt at vi ikke kun læser bøger fordi det stimulerer børns sprog. Vi skal også læse bøger fordi det bare er godt at læse bøger,” siger Mette Nygaard Jensen.

#### HER KAN DU LÆSE MERE

At læse med børn – dialogisk oplæsning af Mette Nygaard Jensen, Klim, 2007.

Forskning i dialogisk højtlesning vurderet af What Works Clearinghouse, amerikansk clearinghouse for pædagogisk forskning: [http://ies.ed.gov/ncee/wwc/reports/early\\_ed/dial\\_read](http://ies.ed.gov/ncee/wwc/reports/early_ed/dial_read)





TEMA  
HØJTLÆSNING

## En tumletur på sprogtrampolinen

Børnehaver og vuggestuer skal præsentere børnene for et varieret udvalg af billedbøger. Moderne billedbøger giver mere stof til fantasi og leg end de gamle klassikere, og så er de velegnede til at sætte ord på det moderne barns følelsesmæssige erfaringer. Sådan lyder budskabet fra lektor Anne Petersen, der forsker i børnelitteratur.

AF SANNE LISBORG

Palle alene i verden, Mis med de blå øjne, Totte og Lotte og Peter Pedal. Bøger som børn i årtier har elsket, og som ofte pryder hylderne både derhjemme og i børnehaven. Det er nemlig ofte vanetænkning der er med i indkøbskurven når daginstitutionerne shopper bøger, og det er synd, mener Anne Petersen, der er lektor ved et VUC. Hun har forsket i hvordan billedbøger bliver brugt i daginstitutioner, og hun opfordrer til at institutionerne køber ind af de nyeste og mest fantasifulde børnebøger fordi de er gode til at stimulere børnenes fantasi og lege.

“Ligesom børn bliver udfordret kropsligt når de hopper på en trampolin, så bliver de tumlet sprogligt når de oplever billedbøger der præsenterer dem for en verden som de ikke havde forestillet sig på forhånd,” siger Anne Petersen.

### Vi køber bøger vi selv kender

Anne Petersen har som baggrund for sin udgivelse Den tilsidesatte bog. Om den moderne billedbog i dagtilbud bl.a. registreret hvilke bøger der står på hylderne i flere daginstitutioner, og interviewet pædagogerne om hvordan de bruger billedbøgerne:

“Man køber ofte bøger man kender fra sin egen barndom, og som man selv har haft en god oplevelse med. Mange af bøgerne har over 30 år på bagen, men det er også vigtigt at præsentere børn for anden litteratur end de gamle klassikere,” siger Anne Petersen.

### En vitaminpille til børnenes fantasi

Det er særligt den ambitiøse, moderne billedbog som kan udfordre børnene sprogligt og sætte gang i fantasien. Den matcher nemlig bedre end de klassiske bøger det billedsprog



# KÆPTÆSK

# K



TEMA  
HØJTLÆSNING

som børn kender i dag, ved fx at være mere collageagtig. Fortællingerne har ofte flere lag og er ikke så entydige, og det er alt sammen med til at udfordre børnenes fantasi og give dem inspiration til leg.

“Den moderne billedbog giver børnene mulighed for at få en sproglig rystetur fordi de møder ord her som de ikke møder andre steder: Nogle af dem har noget at gøre med virkeligheden, og andre er bare pjatteord eller poetiske ord. Billedbøgerne tilbyder dermed børnene nye og sjove universer som de kan trække med ind i deres egen leg.”

### Skal vi tage til “Kukkerpfiff” og “Xylogofjantes”?

Forskning i børn og billedbøger viser ifølge Anne Petersen at børn i langt højere grad bruger billedbøger end andre former for legetøj som udgangspunkt for leg. Billedbøger giver stof til børns fantasi- og rollelege, for ligesom i billedbøgerne er der meget symbolsprog på spil i legen. Desuden er både historierne i bøgerne og historierne i legen “bare” noget man finder på, og et rum hvor ting er tilladt som ikke er det i virkeligheden. Anne Petersen peger på bogen Nej sagde Kaj af Peter Mouritzen og

Søren Jessen som eksempel på en inspirationskilde til børnenes leg:

“I min undersøgelse overværede jeg en gruppe af drenge som havde en tilbagevendende leg hvor de var to bander der sloges mod hinanden. De brugte mange af ordene og billederne fra Nej sagde Kaj i deres leg. Der er en række mærkelige, opdigtede steder i bogen som ‘Kukkerpfiff’, ‘Kæptæsk’ og ‘Xylogofjantes’. Børnene lånte ordene til deres leg og smagte på dem. Det er en bog der giver brændstof til børnenes fantasi.”

For at hjælpe børnene med at bruge billedbøgerne i deres leg kan pædagogerne hjælpe børnene med at lege videre med scener fra bøgerne – fx ved at lave en fast udklædningskasse med rekvisitter og kostumer så børnene kan klæde sig ud og lege dramaleg. Eller man kan kopiere en tegning fra bogen op på væggen og bruge den som bagtæppe for legen.

### Sprog på følelserne

De moderne billedbøger er ikke kun gode til at sætte fot i børnenes fantasiliv, de kan også hjælpe børnene med at sætte ord

på de følelser som de oplever, men måske har svært ved at udtrykke, påpeger Anne Petersen. Mange af de nye billedbøger handler nemlig om moderne følelsesmæssige problemstillinger set i børnehøjde. Billedbogen *Godterotten* af Vibeke Marx og Morten Nobel er et godt eksempel på hvordan den moderne billedbog beskæftiger sig med børns problemer.

"I bogen sidder den fiktive figur 'godterotten' i børns maver og graver hvis børnene er kede af det eller har for meget at tænke over. Heldigvis dør den når børn holder fridage og får sluppet af. Bogen skaber et godt billede på børnestress som flere børn lider under i dag. Når børn møder problemstillinger de kender fra hverdagen, i billedbøgerne, kan bøgerne være med til at male flere nuancer i det sprog de har om følelser. Og det bliver lettere for børnene at fortælle om deres følelser," siger Anne Petersen.

### Et positivt møde med litteratur

Ligesom børn har godt af at smage på forskellig mad, så har de også godt af at "smage" på forskellige billedbøger og få udvidet deres litterære horisont. Det er endnu en grund til at man i højere grad bør indkøbe nye billedbøger, for på den måde kan man præsentere børnene for et varieret udbud af bøger så de kan danne deres egen litterære smag.

"Vi ved ikke hvad børn kan lide, men generelt er børn mere sultne efter nye indtryk og har mere appetit på nye billedbøger end vi voksne tror. Vi har jo vores smag og ved hvilke bøger vi kan lide, men børns kriterier er mere åbne."

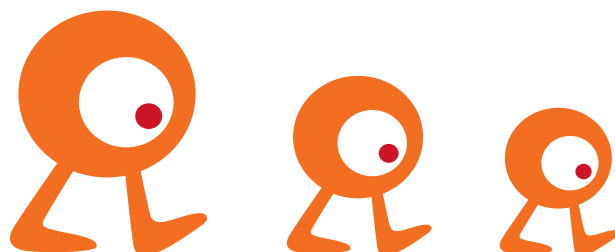
Derfor er det vigtigt at gå på jagt blandt tegnere og fortællere og undersøge hvad der findes på markedet. Anne Petersen anbefaler at man i institutionen udnævner pædagoger til at være ansvarlige for at indkøbe litteratur og som holder sig opdateret med hvad der udkommer. Hun understreger at man skal vælge bøger som man også selv ser en kvalitet i:

"Det er et vigtigt udgangspunkt for at kunne formidle den gode oplevelse videre til børnene og give dem smag for litteratur."

---

### HER KAN DU LÆSE MERE

Den tilsidesatte bog. Om den moderne billedbog i dagtilbud af Anne Petersen, Klim, 2007.



### TJEK JERES BOGSAMLING

- Har I bøger af nyere forfattere og illustratører?
- Har I bøger med poesi? Det kan være bøger med rim eller vers eller med et utraditionelt sprogbrug.
- Har I faglitteratur for børn der åbner op for en ny viden om verden?

Se flere gode tjekpunkter i *Den tilsidesatte bog. Om den moderne billedbog i dagtilbud* af Anne Petersen.

### BILLEDBØGER ANBEFALET AF ANNE PETERSEN

- **Nej sagde Kaj** af Peter Mouritzen (forfatter) og Søren Jessen (illustrator), Apostrof, 1998.
- **Sgu, fanden og for helvede** af Irene Pedersen (forfatter) og Tine Modeweg-Hansen (illustrator), Høst, 2004.
- **Finn Herman** af Mats Letén (forfatter) og Hanne Bartholin (illustrator), Gyldendal, 2001.
- **Godterotten** af Vibeke Marx (forfatter) og Morten Nobel (illustrator), Carlsen, 2006.

ÅR 5 MED PÆDAGOGISKE LÆREPLANER

# Ledelsen på relationsarbejde

Den pædagogiske læreplan er blevet vel modtaget – men er endnu ikke blevet den løftestang i dagtilbuddets samarbejde med forældrene og forvaltningen som den var tænkt, siger forsker. Det er en af de udfordringer institutionslederne står med, her i år 5 efter læreplanernes indførelse.

TEMA  
LEDELSE

AF EVA HOLDFLOD PALLESEN

De pædagogiske læreplaner har højnet den faglige bevidsthed og bidraget til at udvikle det faglige sprog hos det pædagogiske personale. Det er manges vurdering i dag. Til gengæld er læreplanerne ikke blevet det omdrejningspunkt for samarbejde og dialog med forældre og forvaltning som de var tænkt, vurderer Jesper Olesen, lektorvikar ved Institut for Pædagogik på DPU ved Aarhus Universitet. Han har været projektleder på et forskningsprojekt der har fulgt processen da loven om de pædagogiske læreplaner skulle føres ud i livet.

Jesper Olesen fortæller: "Projektet viste at når en lov som den om pædagogiske læreplaner sendes ud i verden, ligger der ikke en fiks og færdig idé som dagtilbuddene bare skal gennemføre. Hvad sådan en lov kommer til at betyde for børn og voksne i en daginstitution, afhænger af hvilke spillere der kommer med på banen og er med når de pædagogiske læreplaner omsættes fra ord i en lov til hverdag i dagtilbuddene."

I dag er læreplanerne mere end en lovtæst. De er en del af virkeligheden i dagtilbuddene, der imidlertid står med en udfordring, mener Jesper Olesen: "Læreplanerne har givet anledning til faglige dialoger i personalet, men er ikke i så høj grad blevet det omdrejningspunkt for at styrke relationerne omkring dagtilbuddets hverdag som loven lægger op til. Der ligger stadig en

stor udfordring i at få læreplanerne til at fungere som udgangspunkt for at engagere forældrene i et samarbejde om børnenes læring og for at etablere en meningsfuld kommunikation med forvaltningen," pointerer Jesper Olesen.

## Forældrenes engagement starter i barnet

En af intentionerne med de pædagogiske læreplaner var netop at de skulle være et redskab til at samarbejde med forældrene om barnets udvikling. Når de ikke rigtigt er blevet det, kan det skyldes at den dokumentation der kommer ud af arbejdet med de pædagogiske læreplaner, ikke altid appellerer til forældrenes engagement, mener Jesper Olesen:

"De pædagogiske læreplaner har sat børns læring på dagsordenen, men det er sket via et fokus på de voksnes læring om mål og resultater. Forældrene ser det fra en anden vinkel. For dem er institutionen og det pædagogiske arbejde noget der engagerer dem fordi det har med deres barn at gøre, ikke med overordnede mål og resultater. Det kræver en interesse på et andet niveau at gå ind i generelle mål og analyser på den faglige bane."

Ser man ud over Danmarks grænser, kan man finde eksempler på lande hvor forældrene er mere direkte spillere i læreplansarbejdet. I New Zealand dokumenterer pædagogerne børns læring gennem læringsfortællinger der beskriver det enkelte barns fremskridt sådan som pædagogerne ser det i nogle





konkrete situationer. Fortællingerne følger et fagligt begrundet skelet, men formuleres i et hverdagsprog der er egnet til at kommunikere til forældrene i, og forældrene inviteres til at bidrage til fortællingerne om barnets udvikling.

“Den newzealandske model involverer nogle andre spillere i arbejdet med børns læring end vi har set det i Danmark. Den lægger op til at knytte forældrene, personalet og børnene tættere sammen fordi den bruger dokumentationsmåder der inviterer børn og forældre til at deltage i arbejdet med barnets læring. I den danske model lægges der mere op til en dokumentation af de faglige læreprocesser. Og det kan være sværere for forældrene at forholde sig til,” siger Jesper Olesen.

#### **Løftestang for kommunikation med forvaltningen**

Jesper Olesen peger på at der også ligger en udfordring i at få den pædagogiske læreplan til at fungere som løftestang for kommunikationen mellem institution og forvaltning eller kommunalbestyrelse – en rolle den er tiltænkt i loven:

“Det ser ikke ud til at forvaltningen og kommunalpolitikerne bruger den dokumentation der frembringes i dagtilbuddet, til noget. Tit får institutionen ingen tilbagemeldinger på den pædagogiske læreplan eller på evalueringer. Og der er ikke noget der tyder på at den dokumentation der udarbejdes i dagtilbuddet, indgår i diskussioner om de kommunale børnepolitikker.”

Problemet er at der ikke nødvendigvis er et klart billede af hvilken slags kommunikation dokumentationen skal give anledning til i en kommunal sammenhæng, mener Jesper Olesen.

“Hvis den pædagogiske læreplan skal bruges til dialog og samarbejde på kommunalt plan, kræver det at kommunalbestyrelsen forholder sig til noget indholdsmæssigt og ikke kun ser på institutionens drift og rammer – men der mangler tit en afklaring af at der ligger de forventninger til den.”

Den udfordring som institutionslederen står med – her i år 5 efter indførelsen af de pædagogiske læreplaner – handler altså ikke så meget om at finde den gyldne model som lettest kan indfri lovgivningens krav og intentioner, påpeger Jesper Olesen.

“Udfordringen i dag handler meget om at skabe processer der styrker de relationer til både forældre, forvaltning og politikere der udpeges som vigtige i loven om pædagogiske læreplaner for fremtidens dagtilbud. Her er der stadig et stykke vej at gå.”

---

#### **HER KAN DU LÆSE MERE**

“Når loven møder børns institutioner” redigeret af Jesper Olesen, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, 2008.



TEMA  
LEDELSE

## “Forældrene skal kunne se det for sig”

Det er vigtigt at have forældrene med i arbejdet med de pædagogiske læreplaner, mener daginstitutionsleder Lasse Timmermann. Men det skal foregå i et sprog hvor forældrene kan se de konkrete situationer med børnene for sig. Ellers kobler man dem af.

AF EVA HOLDFLOD PALLESEN

Relationen til forældrene er vigtig for alt hvad der sker i en daginstitution. Det mener Lasse Timmermann, der er leder af Kattegat Børnehuse i Gribskov Kommune. Derfor er han optaget af at videreudvikle arbejdet med de pædagogiske læreplaner så de får en stærkere rolle som omdrejningspunkt for samarbejdet med forældrene. Lasse Timmermann forklarer:

“Forældrene er de direkte medspillere i det projekt der hedder børns udvikling. Vi kan hverken evaluere vores arbejde eller

løfte vores opgave hvis vi ikke har hul igennem til forældrene. Det er jeg blevet mere og mere opmærksom på i den tid jeg har været leder.”

I Lasse Timmermanns institutioner skal personalet til at udvælge nogle læreplanstemaer som forældrene indbydes til et samarbejde om: “Vi vil præsentere forældrene for det vi mener der foregår lige nu hos børnene med hensyn til sociale kompetencer, og så vil vi bede dem om deres vinkel: Genkender forældrene det vi fortæller? Ser de noget andet end os? Har de andre perspektiver og oplevelser end vores?” siger Lasse Timmermann.



”Når vi begynder at kalde hinanden navne, så har vi ikke noget fælles mere. Så skyder vi bare ansvaret over på hinanden.”

#### **Fortællingen fra garderoben giver indre billeder**

Lasse Timmermann ved af erfaring at det ikke nødvendigvis er så ligetil at inddrage forældrene i arbejdet med pædagogiske læreplaner på en måde som også giver mening for dem:

”Det kan være svært at stå og fortælle forældrene om det som de ikke selv oplever, hører, lugter og ser hver dag. Jeg har prøvet at sidde med en forældregruppe der sagde: ’Det er meget godt, alt det I skriver om jeres pædagogik, men vi kan jo ikke vide hvad der faktisk er sket.’”

Derfor dur det ikke at forklare sig i meget generelle ord og vendinger om pædagogik:

”Der skal køre en indre film i forhold til det vi fortæller. Forældrene skal kunne se det som vi snakker om, for sig, fx kunne forestille sig det som en konkret situation i garderoben. Så går det op for dem hvad det egentlig handler om. Fortællingen fra garderoben giver nogle indre billeder – det gør nogle generelle formuleringer ikke altid. Og hvis man ikke kan forstå det vi laver, så kan man jo heller ikke være med til at evaluere det,” siger han.

En af de måder at bringe forældrene på banen på som Lasse Timmermann vil tage i brug, er at spørge ind til de historier som børnene kommer hjem med: ”Hvis man fx arbejder med sociale kompetencer, ligger der jo en vigtig viden her. Hvad er det for historier børnene kommer hjem med om de andre børn? De rummer vigtige informationer om hvad det er der foregår i barnets børnehavedag, og hvordan de opfatter det.”

#### **Interessen for barnet er udgangspunktet**

For at få en god kommunikation med forældrene kan det være nødvendigt at bruge energi på at afklare med forældrene hvad medindflydelse og samarbejde overhovedet handler om:

”Man har gensidigt brug for at have en idé om hvilken rolle den anden spiller i det her projekt – både som pædagog og forælder. Nogle forældre vil måske gerne ind og

bestemme de konkrete aktiviteter og synes ikke der har været samarbejde hvis det ikke bliver som de forestillede sig. For andre handler samarbejde først og fremmest om at vide nok til at føle sig trygge ved at overlade deres eget barn til os.”

Det er vigtigt at man ikke dømmes forældres tilbøjelighed til at fokusere på deres eget barn først som forkert, understreger Lasse Timmermann: ”I forældrenes interesse for deres eget barn ligger jo et stærkt udgangspunkt for at etablere et samarbejde med dem. Alle forældre kan aktiveres ud fra interessen for deres barn.”

#### **Vi skal ikke kalde hinanden navne**

Hvis man derimod sætter forældrene i bås som ”curlingforældre” eller som nogen der har ”projektbørn”, så er man i gang med at klippe kommunikationslinjen til dem over, mener Lasse Timmermann:

”Jeg har været pædagog i 30 år. Jeg har efterhånden prøvet det hele og har set mange forskellige måder at kigge på forældrene på. En overgang så man dem som nogle der nærmest skulle have et kursus for at de måtte være sammen med deres egne børn. I en periode skulle de lære at tage mere ansvar, og så hed de ”curling-forældre”. Og de har selvfølgelig også kaldt os – pædagogerne – ting i årenes løb. Og det jeg har fundet ud af, er: Når vi begynder at kalde hinanden navne, så har vi ikke noget fælles mere. Så skyder vi bare ansvaret over på hinanden. Jeg sætter jo mig selv ud af spillet når jeg parkerer forældrene under sådan en overskrift som ”curling-forældre” siger Lasse Timmermann og fortsætter:

”Selvfølgelig danner pædagoger sig en mening om forældrene. Det kan ikke være anderledes. Men vi skal blive ved med at udfordre den historie som vi har lavet om dem. Vi skal altid være parate til at tænke: Måske er der noget mere end det jeg lige tror jeg har set. Det gælder jo også børnene. Man kan kigge på et barn fra mange vinkler. Og der er jo altid noget mere end det man lige ser. Hvis vi ikke er parate til at møde forældrene på den måde, er det også mindre sandsynligt at vi ser deres børn åbent og nysgerrigt.”

# En "rigtig dreng" kan også være en pige

TEMA  
KØN





Der er snævre rammer for hvordan drenge kan være drenge og piger kan være piger i de danske børnehaver. Det betyder at de børn der står lidt uden for normen, risikerer at føle sig uden for fællesskabet, viser ny forskning. Pædagogerne spiller en væsentlig rolle – også i løsningen.

AF RIKKE WETTENDORFF

Når Jens inviterer drengene med ud og spille fodbold, og når Lise hygger med pigerne over perlepladerne, så er kønsrollerne på arbejde uden at vi lægger mærke til det. De "rigtige" drenge drøner af sted til boldbanen, og de "rigtige" piger nørkler med perlerne, men hvad med Joakim der ikke kan lide fodbold, og hvad med Louise som ikke gider nørkle – er der en plads til dem?

### **Køn er noget man gør**

"Jeg har hørt mange pædagoger sige at 'køn, det er ikke et tema hos os', men det er det altså. Køn er der hele tiden. Det er bare ikke altid vi kan se det, for når børnene bare glider ind og passer i de forestillinger vi har om drenge og piger, så kan man ikke se køn. Man opdager det ofte først når der er et barn der træder ud af det almindelige og 'gør' sit køn på en lidt anden måde," siger Jette Kofoed, lektor ved Aarhus Universitet, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, og fortsætter:

"Køn er ikke bare noget man er, køn er noget man gør – gennem sit tøj, sine lege, sine måder at være sammen med andre på."

Jette Kofoed er medforfatter til undersøgelsen Flere end to slags børn der tager temperaturen på ligestilling i danske børnehaver. Undersøgelsen viser at der er snævre rammer for hvordan drenge kan være drenge og piger kan være piger, og at det ikke er let at være det barn der gør sit køn lidt ved siden af normen.

### **Pædagogerne virker ubevidst som kønspoliti**

Det handler ikke kun om hvilke lege børnene leger, men også om hvordan de voksne møder børnene. Fx er kønsforestillingerne på spil når pigerne får ros for deres fine tøj, og når drengene får ros for styrke og mod. Eller når der helt automatisk dækkes op med lyserøde prinsesseservietter til pigefødselsdagen eller kaldes på "nogle stærke drenge" til at flytte et bord.

Pædagogerne kommer altså ubevidst til at virke som en slags "kønspoliti" der viser børnene hvordan piger og drenge kan opføre sig. Dermed er de også med til at holde på de rammer som børnene kan udfolde deres køn inden for, viser undersøgelsen.

### **Børn i ingenmandsland**

Men der er børn der ikke lige passer ind i forestillingerne om hvordan tingene skal være. De står i mellemrummet mellem den "passende" dreng og den "passende" pige. Og når man står der, så kan man føle sig meget alene.

"Der kan være ensomhed forbundet med at krydse over og gøre det 'forkerte'. Der er en masse anerkendelse i at gøre det rigtige, at være den der scorer en masse mål, eller den der laver fine halskæder, men de børn der ikke passer ind i det billede, står i ingenmandsland og bliver konfronteret med at de ikke passer ind. De børn har også brug for anerkendelse. Det er et tab for dem ikke at få den," siger Jette Kofoed.

### **Camouflage-kaptajn eller Perle-mor?**

I undersøgelsen optræder fire figurer som hvisker pædagogerne i øret. Jette Kofoed sammenligner dem med tegneseriebilleder hvor helten har en engel på den ene skulder og en djævel på den anden der hver især forsøger at overtale hende til at gøre noget bestemt:

"Man kan se dem som en slags alfer der forsøger at styre vores handlinger," forklarer Jette Kofoed.

Figureerne repræsenterer hver især de normer der er for opførsel i børnehaven. Der er Perle-mor som holder pigerne til de stille sysler, der er Camouflage-kaptajnen, alfernes svar på B.S. Christiansen, der inviterer drengene til vild leg på boldbanen, der er Inklusions-inspektøren der mener at der skal være plads til alle, og endelig er der Lyseslukkeren som tæmmer "udbryderne" og skubber den vilde pige i retning af perlepladerne og den stille dreng ud på boldbanen.

"Det er vigtigt at sige at ingen er det ene eller det andet, men at det er 'stemmer' der taler ud igennem pædagogens mund, enten alene eller i munden på hinanden," understreger Jette Kofoed.

Undersøgelsen viser at pædagogerne, når de reflekterer over deres praksis, ofte godt kan se hvilken af figurerne der talte, men at det er svært i situationen at være på forkant fordi det ligger dybt i de fleste mennesker hvad der er "passende" adfærd for drenge og piger.

## På jagt efter det usynlige

Derfor skal Diversitets-detektiven på banen. Det er alfernes svar på Sherlock Holmes som går rundt med sit forstørrelsesglas og kigger efter steder hvor tingene kunne være anderledes. Diversitets-detektiven er Inklusions-inspektørens praktiske makker der hjælper med at pege på hvor man kan udvide rammerne så alle kan være med på deres egne præmisser. Diversitets-detektiven har nogle rigtig gode venner i de børn der står lidt ved siden af den almindelige opfattelse af hvordan drenge og piger skal være:

“De børn der gør deres køn på en lidt anden måde end normen, er nogle fantastiske hjælpere i forhold til at gøre det synligt hvor grænserne går, og hvor man dermed også kan lirke lidt – hvis man altså tør,” forklarer Jette Kofoed. Næste gang sætter man måske ikke pr. automatik lyserøde servietter på bordet, og måske kalder man bare på nogle stærke børn næste gang man skal have hjælp.

## Friske øjne på praksis

Selvom det kan være svært at få øje på køn, så er der nogle enkle teknikker som pædagogerne kan bruge til at komme i gang med at arbejde mere bevidst med det. En af dem er at observere børnene og se hvor køn kommer til udtryk og får en betydning – er der fx situationer hvor køn får lov at bestemme hvem der må være med til hvilke lege, og hvor køn betyder at nogle børn afskæres fra oplevelser og udfordringer på grund af deres køn? Er Nicolai fx altid hund i dukkekrogen?

En anden teknik er at se med friske øjne på institutionens indretning. Selvom man har både et Star Wars-hjørne og en dukkekrog, så kan der stadig være børn der føler at de ikke hører til

nogen af stederne fordi der er så tydelige kønsforventninger knyttet til de to rum. Men det vigtigste er ifølge Jette Kofoed at være åben over for at tænke køn på en ny måde:

“Refleksion kan skabe forandring. Med refleksion kan vi få øje på det vi tager for givet. Det er svært fordi pædagogerne går i det til daglig, men det kan godt lade sig gøre.”

## Plads til alle er de voksnes ansvar

Jette Kofoed håber at præsentationen af de fire typer kan være med til at skabe en bevidsthed hos pædagogerne om hvor i spektret de selv ligger, så de kan blive endnu bedre til at skabe gode rammer for alle børn:

“Jeg har endnu ikke mødt en pædagog der ikke gerne vil rumme alle børn og skabe en meningsfuld hverdag for dem. Og det er en rigtig vigtig pointe: at det handler om alle børn. Der er ikke tale om at det nu pludselig er forkert at være en prinsessepige eller en piratdreng, eller at alle skal være ens, tværtimod – der skal være plads til dem alle sammen, både dem der glider ind i billedet, og dem der gør deres køn på en lidt anden måde. Og den plads er det de voksnes ansvar at skabe.”

---

## HER KAN DU LÆSE MERE

[Flere end to slags børn – en rapport om køn og ligestilling i børnehaven.](#) Af Jesper Olesen, Kenneth Aggerholm og Jette Kofoed, Learning Lab Denmark, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, marts 2008.

## KENDER DU TYPEN?

### Hvilken stemme synger højest i dit kor?

**Perle-mor:** Vogter over femininitet i snæver forstand. Hun lokker med diademer, prinsessekjoler, perleplader og dans foran spejle.

**Camouflage-kaptajnen:** Vogter over en bestemt slags maskulinitet. Han kalder med sin dybe stemme på seje drenge, camouflagebukser, rumpistoler og sorte flyverdragter.

**Inklusions-inspektøren:** Taler for at der skal være plads til alle, og at det kan lade sig gøre hvis man tænker sig om.

**Lyseslukkeren:** Siger at Perle-mor og Camouflage-kaptajnen har ret, og hvisker i øret på pigen der spiller fodbold, at hun hellere må skynde sig ind i dukkekrogen, og i øret på drengen der læser en bog, at han hellere må skynde sig ud i klatrestativet.



## Gør arbejdet med ligestilling enkelt!

Der er masser af ting som børnehaverne skal bruge deres tid på. Derfor er det vigtigt at gøre arbejdet med køn og ligestilling så enkelt som muligt. Få her inspiration til hvordan det kan gøres.

AF RIKKE WETTENDORFF

Lektorvikar Jesper Olesen fra Danmarks Pædagogiske Universitetsskole ved Aarhus Universitet har været med til at lave en inspirationsguide til arbejdet med køn og ligestilling i børnehaverne. Inspirationsguiden er lavet på baggrund af undersøgelsen Flere end to slags børn. Jesper Olesen giver her sit bud på hvordan man på en enkel måde kan komme i gang med arbejdet.

### Hvorfor er det vigtigt at børnehaverne arbejder med køn og ligestilling?

95 % af alle danske børn går i institution, og det er vigtigt at der skabes lige vilkår for børnene allerede her. Som barn er det vigtigt at have gode udfoldelsesmuligheder uanset om man er dreng eller pige. Ud fra et samfundsmæssigt perspektiv handler det også om ikke at afskære mennesker fra at vælge den uddannelse eller den karriere de har kompetencerne til, pga. normative barrierer og forestillinger om hvad drenge og piger kan og bør gøre.

### **Er det dit indtryk at børnehaverne arbejder med den her problematik?**

Der er desværre meget der tyder på at det ikke er et emne der bliver arbejdet så meget med. Det er mit indtryk fra mine besøg i børnehaverne at man er meget enig i at køn ikke skal være det der bestemmer hvad man kan og ikke kan, og at man sådan set også er enig i at ligestilling er en opgave for børnehaven. Man vil faktisk gerne arbejde med køn og ligestilling, men mange oplever at det er svært at komme i gang.

### **Hvorfor tror du at det er svært for børnehaverne at komme i gang?**

De har allerede rigtig mange ting de skal arbejde med – læreplaner, sprogvurderinger, børnemiljøvurderinger osv. Det er nok meget menneskeligt at det der kommer først, er de opgaver man skal løse. Så kan det blive svært at finde tiden til at læse et materiale som det her igennem og lægge en plan for hvordan man selv vil arbejde med det.

### **Hvad er den mest almindelige udfordring i børnehaverne i forhold til køn?**

Fri leg spiller en stor rolle i børnehaven. Det er en stærk tradition i Danmark, og der er en stor tillid til den leg som børnene selv sætter i gang og tager ansvar for. Det hænger også sammen med det syn på udvikling og læring som er fremherskende herhjemme, nemlig at det er noget der kommer indefra. Vores undersøgelse viser at det faktisk er i den frie leg at der er mindst frihed til at gå på tværs af kønnene. Når pædagogerne sætter ting i gang, er det som oftest inkluderende aktiviteter hvor alle børn inviteres med. Når børnene selv skal organisere legen, bliver den hurtigt kønsadskilt og ulige, fx i forhold til hvem der får lov at have de attraktive roller i legen, eller hvem der har lov at tage de gode cykler på legepladsen. Samtidig opdrager børnene også på hinanden i forhold til hvad der er korrekt og ikke korrekt adfærd. Fri leg kan være et udmærket princip, men det er vigtigt at pædagogerne er klar til at justere de steder hvor køn er med til at skabe ulighed.

### **Hvordan kan man komme i gang med at arbejde med køn og ligestilling på en enkel måde?**

Jeg vil foreslå at man starter i de seks læreplanstemaer som der i forvejen bliver lagt rigtig meget arbejde i. Giv dem et ligestillings-tjek ved at stille spørgsmål til hvert enkelt, fx:

Får både drenge og piger mulighed for at opleve sig som værdifulde deltagere i fællesskabet uden skelen til deres køn? Sætter kønnet rammer for hvordan drenge og piger kan deltage? Anerkender og opmuntrer vi sproglig kreativitet hos både piger og drenge? Giver vi både piger og drenge mulighed for at føle glæde ved at bevæge sig? Udfordrer vi både drenges og pigers nysgerrighed når vi er i naturen? Udnytter vi de kulturelle tilbud til at vise drenge og piger et nuanceret billede af kønnenes roller og udfoldelsesmuligheder?

“Det vigtigste er at være åben over for at tingene kunne være anderledes.”

Når man har gennemgået læreplanstemaerne på denne måde, får man et meget konkret billede af hvor man kan lave ændringer i hverdagen sådan at alle børn tilgodeses.

### **Hvad er det vigtigste man skal tænke på?**

Det vigtigste er at være åben over for at tingene kunne være anderledes. Altså at den måde vi har indrettet børnehaven på, den måde vi er sammen med børnene på, og de roller vi tildeler hinanden ikke er støbt i cement.

---

## **HER KAN DU LÆSE MERE**

**Børnehaver med plads til PippiPrinser og PiratPrinsesser – en inspirationsguide til at arbejde med køn og ligestilling i børnehaver** af Jesper Olesen og Kenneth Aggerholm, udgivet af Minister for Ligestilling i 2008.

**Den dag da Rikke var Rasmus – Den dag da Frederik var Frida** af Louise Windfeldt og Katrine Clante, udgivet af Minister for Ligestilling i 2008.

Begge udgivelser kan fås gratis ved henvendelse til Velfærdsministeriets ligestillingsafdeling på tlf. 33 92 93 00.



## Jesper Olesens gode råd til arbejdet med køn og ligestilling

**Gør det enkelt** – Hæft ligestillingsarbejdet op på det arbejde I allerede gør, ved at give arbejdet med læreplanstemaerne et ligestillingstjek.

**Indstil blikket på køn** – Kig efter de steder hvor køn spiller en rolle. Det tager lidt tid, men når man først har indstillet blikket, kan man se det alle steder. Hvem leger med hvad og med hvem? Hvilke roller har børnene i forhold til hinanden og i forhold til de voksne?

**Test jeres forventninger** – Passer de virkelig? Fx: "Drenge er vilde" – er alle drenge virkelig vilde, og er dem der er vilde, vilde hele tiden? Eller: "Pigerne laver altid fnidder og kan ikke løse konflikter" – er det rigtigt? Kig systematisk efter de steder hvor det ikke er sådan, træn jer selv i at få øje på det, og anerkend den anderledes adfærd. På den måde kan I være med til at udvide børnenes handlerum.

**Test jeres regler** – Virker de efter hensigten? Regler har ofte et fint formål, men de kan i praksis have en negativ virkning. Fx kan reglen om at de der kom til "tumlerummet" først, har lov til at bestemme om andre må komme ind, bevirke at en drengegruppe holder en pigegruppe ude og omvendt. På samme måde kan reglen om at man ikke må sige nej hvis andre vil være med i legen, betyde at drenge kun kan være med i marginalroller i pigernes leg, fx som hunden i "mor, far og børn"-legen, mens piger kun kan være "boldhenterne" i drengenes boldleg. Kan man ved at justere reglerne hjælpe børnene til i højere grad at lege sammen på tværs af kønnene og derved give børnene mulighed for at udvikle andre sider af deres person?

**Brug de materialer der allerede findes** – Brug fx børnebogen *Den dag da Rikke var Rasmus – Den dag da Frederik var Frida*, som blev lavet på baggrund af undersøgelsen. Den handler om en dreng der vågner op i en pigekrop på et pigeværelse og skal leve i pigeverdenen en hel dag, og det modsatte gælder for en pige i den anden halvdel af bogen. Den er et godt udgangspunkt for en snak med børnene om køn.



TEMA  
LIVSGLÆDE



# Livsglæde er en af de største gaver vi kan give børn

Selvom vi er optaget af hvad vores børn skal lære, må vi ikke glemme at de også har ret til bare at være. Det mener DPU-forsker Lone Svinth, der opfordrer daginstitutionerne til at fokusere mere på børnenes livsglæde. For livsglæden er i hendes optik fundamentet for alt det andet.

AF ANNE BREINHOLD OLSEN

Livsglæde. Et begreb der klinger smukt, men som kan være svært at få hold på, især når det skal indlemmes i den pædagogiske verden. Alligevel vil Lone Svinth, ph.d.-stipendiat på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, gerne have at man gør forsøget, også helt ud i den enkelte daginstitution. For hende handler livsglæde om at give alle børn lige muligheder for at opbygge en glæde ved livet og evnen til at kunne navigere i og mestre de sociale sammenhænge som de indgår i.

”De voksne omkring børnene spiller en helt central rolle i denne proces og skal hjælpe børnene på vej. Fx ved at skabe en glædesfuld hverdag hvor alle børn oplever at de bliver anerkendt og har en berettigelse som dem de nu er. Livsglæden skal med andre ord være med hele vejen – også ind i daginstitutionen,” siger Lone Svinth.

Lone Svinth har skrevet speciale om livsglæde og har deltaget i det tværkommunale samarbejde ”Projekt Livsglæde” mellem Fredericia, Køge, Københavns og Sønderborg Kommuner. De fire kommuner har siden 2007 sat fokus på skole- og daginsti-

Livsglæde er samspillet  
mellem det rare liv,  
det engagerede liv og  
det meningsfulde liv.





TEMA  
LIVSGLÆDE

”At kunne dele sin glæde og undren over livet med børn er en stor gave som det vil være kærkomment at få sat mere fokus på.”

tutionsbørns livsglæde, og i Sønderborg har daginstitutionerne bl.a. arbejdet med et spørgeskema om børnenes livsglæde som Lone Svinth har udarbejdet. Den livsglædeorienterede pædagogik har sine rødder inden for filosofien, men har vundet indpas i psykologien og især inden for forskningsretningen positiv psykologi.

”Livsglæde defineres som samspillet mellem tre elementer: det rare liv, at man fx har tryghed, det engagerede liv, at man oplever fordybelse eller flow, og det meningsfulde liv, at man betyder noget for andre,” fortæller Lone Svinth og bryder dermed det lidt brede begreb ”livsglæde” op i dele som pædagogerne konkret kan arbejde med i institutionen.

#### Hjælp til at blive forankret i livet

Men det betyder ikke at livsglæde skal være et ekstra læreplans-tema, for selvom forskningen inden for positiv psykologi påpeger at glade børn lærer bedst, er det efter Lone Svinths vurdering vigtigt at holde fast i at livsglæde har en berettigelse i sig selv:

”Livsglæde bør ikke reduceres til et middel til livslang læring eller til endnu en kompetence barnet skal tilegne sig. Det handler meget basalt om at drage omsorg for barnet som et individ i en tilblivelsesproces hvor livsglæden bliver den underliggende røde tråd.”

”Hvis vi kan give livsglæden videre til vores børn, så har vi også lagt fundamentet for de andre ting vi synes børn skal kunne

– både fagligt og socialt. Der findes næppe større gave,” pointerer Lone Svinth og fortsætter:

”Faglige færdigheder er absolut relevante aspekter af et godt børneliv, men det er vigtigt at vi ikke i vores optagethed af læring kun fokuserer på hvad børn kan, og ikke hvordan de har det. Livsglæde kan hjælpe børn til at forankre sig i livet så de får større modstandskraft over for modgang, og så de føler mere samhørighed med omgivelserne.”

#### Livsglæde giver ballast

Der hvor der for alvor er behov for at arbejde med livsglæde, er for de børn der har en baggrund der ikke altid tilbyder de bedste forudsætninger for en grundlæggende oplevelse af tryghed, engagement og meningsfuldhed her i livet.

#### FAKTA

Livsglædebegrebet har sine rødder inden for filosofien, men vinder i disse år stadig større indpas i psykologien. Inden for forskningsretningen positiv psykologi arbejdes med begrebet ”authentic happiness” som på dansk er blevet oversat til ”livsglæde”.



”Daginstitutioner kan have svært ved at rumme udsatte børn, og derfor er der brug for at reflektere over de muligheder som institutionen stiller til rådighed, for de børn har sværere ved fx at deltage i sociale fællesskaber end andre børn. De forstyrrer måske de andre i legen, hiver i hår osv.”

”I stedet for at se på dem som uartige problembørn der handler destruktivt, kan vi overveje om barnets dagligdag er rigt på rare, engagerede og meningsfulde oplevelser, og om barnet får hjælp til at opbygge sit selvværd. Det handler om med hvilke briller vi ser på barnet, for det er udgangspunktet for hvordan vi møder det.”

Det er særligt vigtigt i børnenes tidlige år at gribe de muligheder der er for at give dem en god start, mener Svinth og refererer til forskning der viser at børns tidlige følelsesmæssige erfaringer grundlægger deres måder at tænke på og deres tilgang til verden.

### **Sådan kan børnehaven tænke livsglæde ind i hverdagen**

Selvom det er svært præcist at indfange både hvad livsglæde er, og hvordan det ser ud når det er der, har Lone Svinth alligevel en række gode råd til hvordan børnehaven kan sætte større fokus på at give børnene adgang til de tre grundelementer i livsglæde: tryghed, engagement og meningsfuldhed.

”Se på hvad den pædagogiske praksis stiller til rådighed for børnene: Hvilke pædagogiske aktiviteter kan du lave med børnene som de har lyst til at være med i, og som fx giver dem følelsen af at kunne mestre noget nyt som de ikke mestrede før? Det handler om at give dem succesoplevelser,” siger Lone Svinth og fortsætter:

”Når børnene har mulighed for at fordybe og engagere sig, fremmer det deres livsglæde. Derfor kan man se på om man kan skabe miljøer eller særlige situationer hvor forstyrrelser fra

andre børn eller de voksne bliver elimineret så børnene kan synke ind i legen. Børn skal have hyppig erfaring med fordybelse og flow.”

”Og med hensyn til det tredje element, meningsfuldhed, kan man se på de sociale relationer omkring barnet: Har alle børnene mulighed for at opleve sig selv som en vigtig del af fællesskabet? Har barnet venner, og er vi som voksne gode nok til at få alle med? Har vi et indblik i hvad de forskellige børn er optagede af?”

### **De voksne går foran**

Vejen mod livsglade børn er også brolagt med noget helt fjerde: livsglade voksne, mener Lone Svinth. Børn lærer nemlig af dem der er tættest på dem, og derfor er det vigtigt at de voksne kan være forbilleder for børnene, også når det handler om at vise livsglæde.

”De voksne går foran når der skal skabes en glædesfuld hverdag med engagement og nysgerrighed. For hvis du selv har positive følelser og oplevelser og udstråler det, smitter det af, og så bliver børnene mere åbne, nysgerrige og engagerede. Børnene lærer af de voksne hvordan de skal agere i livet,” siger Lone Svinth.

”At kunne dele sin glæde og undren over livet med børn er en stor gave som det vil være kærdokument at få sat mere fokus på.”

---

## **LÆS MERE OM FORSKNINGEN BAG LIVSGLÆDE**

**Positiv psykologi – positiv pædagogik**

Redigeret af Hans Henrik Knoop & Jørgen Lyhne  
Dansk Psykologisk Forlag, 2008.



# Da børnene skiftede farve

Et kommunalt projekt om læringsmiljøer i naturen var med til at skabe større livsglæde for en gruppe børn i børnehaven Toften i Sønderborg Kommune. Børnene fik i mødet med naturen et nyt syn på sig selv og hinanden, og pædagogerne kan i dag bruge erkendelserne fra projektet til at skabe nye rammer for institutionens pædagogiske arbejde. Daginstitutionsleder Pia Jensen fortæller om Toftens erfaringer.

## TEMA LIVSGLÆDE



AF ANNE BREINHOLD OLSEN

I juni 2008 oplevede børnehaven Toften i Sønderborg Kommune at nogle af deres børn skiftede farve. Røde børn blev gule, gule blev grønne. Det var nu ikke vildfarne vandfarver der havde været på spil, men otte formiddage i naturen sammen med to pædagoger – halvdelen af tiden i selskab med en naturvejleder. Afsættet for turene var at Sønderborg Kommune med projektet "Læringsmiljøer i naturen" ville give udsatte børn en større bevægelsesglæde og et bedre socialt liv og dermed øge deres samlede livsglæde.

Fra Toften deltog ti børn i projektet. Inden det startede, inddelte pædagogerne børnene i røde, gule og grønne børn ud fra et spørgeskema om pædagogernes opfattelse af børnenes livsglæde inden for forskellige områder som fysisk og psykisk afslappethed, venskab og sociale fællesskaber. De røde børn var dem der vækkede bekymring på forskellige områder, fx motorisk, socialt eller følelsesmæssigt; de gule var pædagogerne lidt i tvivl om, og de grønne, kontrolgruppen, var der ingen umiddelbare bekymringer for.

Efter at projektet var slut, udfyldte pædagogerne endnu en gang samme spørgeskema for børnene, og svarene viste ifølge Pia Jensen, leder af Toften, at de var kommet tættere på målet: "Pædagogerne oplevede at nogle af børnene havde flyttet sig – fra røde til gule og fra gule til grønne. Det var en øjenåbner for os om hvad der kunne være med til at bringe mere glæde ind i børnenes verden."

### Nye roller til børnene

Hvad var der sket i mellemtiden? De ti børn fra Toften – både grønne, gule og røde børn – var fire formiddage sammen med to pædagoger i naturen. Her gik de sammen med en naturvejleder på opdagelse i temaer som "mad i naturen", "motoriske baner", "at finde dyrespor" osv. Undervejs på turene oplevede pædagogerne at der skete noget med børnenes sociale roller, og at nogle af dem fik bedre muligheder for at indgå i sociale fællesskaber og i venskaber – som ifølge livsglædetænkningen er to nødvendige faktorer for at opleve livsglæde.

"Vi så børn der havde en svag social status hjemme i børnehaven, finde sammen med de andre i skoven og få nye roller. Børnenes nye roller i skovgruppen kunne bruges i børnegruppen hvor de 'nyopdagede' styrkesider kunne fremhæves, og barnet blev set i et nyt lys af kammeraterne. De havde noget at bidrage med i nye sammenhænge. Der var meget få konflikter mellem børnene ude, og skovbørnene oplevede som noget nyt at være synlige på en positiv måde i børnegruppen," fortæller Pia Jensen.

Også pædagogerne fik et nyt syn på børnene: "Pædagogerne så også andre og nye gode sider af dem som var med i skoven, og det har vi kunnet bruge hjemme i institutionen bagefter."

### I skovens dybe, stille ro

Det var ikke kun de sociale roller der fik en svingtur. Også børnenes muligheder for at finde ro og fordybe sig var bedre i skoven end derhjemme, oplevede Pia Jensen. Den tætte kontakt mellem børn og voksne og de spændende naturoplevelser



gjorde det nemt for børnene at fordybe og engagere sig i aktiviteterne – og netop fordybelse og engagement er ifølge livsglædepædagogikken afgørende for at lære noget og samtidig have det godt.

”Når børnene er engagerede og fordybende i noget, er de åbne over for at lære, og de kan huske ting. I skoven havde vi muligheden for fordybelse fordi vi ikke blev afbrudt hele tiden, og der var plads til at børnene kunne lære noget på deres egen måde, dvs. i forhold til deres egen læringsstil: Nogle ved at se, andre ved at røre eller ved at bevæge sig,” siger Pia Jensen.

På Toften arbejder man videre med disse erfaringer hjemme i institutionen. Fx ved at indrette børnehaven med forskellige miljøer så der er mulighed for at fordybe sig i forskellige aktiviteter – fx stille lege eller vilde lege. Tingene står i vidt omfang fremme så børnene selv kan bruge dem når de vil.

”Vi er også opmærksomme på at give børnene udfordringer på deres niveau, nok til at engagere dem, men ikke uoverkommelige. Vi ser efter tegn på at og værner om når børnene er engagerede og så optagede at de er i flow, om det er når de maler eller spiller computerspil eller andet.”

#### **Tænker erfaringer ind i det pædagogiske arbejde**

Projekt ”Læringsmiljøer i naturen” var en enkeltstående begivenhed, men alligevel har Toften fået erfaringer der rækker ud over de fire formiddage og ind i hverdagens pædagogiske praksis:

”Vi går ikke i skoven bare for at gå i skoven. Vi planlægger

turen så der er et formål med den – fx at vi skal hen forbi den væltede træstamme og gå på den. Børnene har brug for at blive guidet når de skal lære noget, og vi skal sætte rammerne for deres læringsoplevelse og bl.a. tage højde for deres forskellige læringsstile.”

Også når der lægges mere langsigtede perspektiver for det pædagogiske arbejde i årsplaner, trækker Toften erfaringerne ind i planlægningen. De pædagogiske aktiviteter i børnehavens årsplan tilrettelægges så de inddrager alle børn, og så børnehaven forsøger at ramme børnenes forskellige interessefelter så godt som muligt.

”Men grundlæggende har projektet styrket vores bevidsthed om at vi selv er med til at skabe gode rammer for børn og deres livsglæde. Vi lægger de pædagogiske rammer og er rollemodeller for børnene. Hvis vi viser engagement, fx ved at turde røre ved dyr, og kan være så fordybende at vi fx ikke ænses at det regner, så får man også børnene med. Hvis vi viser glæde, smitter det af på børnene.”

---

#### **HER KAN DU LÆSE MERE**

På [www.livsglaede.dk](http://www.livsglaede.dk) kan du læse mere om livsglæde som målestok.

# Forskning har læring i fokus

En stærk interesse for det pædagogiske personale præger stadig den nyeste forskningslitteratur, viser en oversigt som Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning har lavet for EVA. Men til forskel fra forrige år er der nu mere fokus på børnene.

## FORSKNING

AF EVA HOLDFLOD PALLESEN

Hvilke emner inden for 0-6-års-området er forskerne optaget af lige nu – og hvad fortæller den nyeste forskning os om de emner? Det har EVA bedt en såkaldt reviewgruppe under Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning om at svare på.

Gruppen – der består af fem førende nordiske forskere inden for 0-6-års-området – har kortlagt alle de udgivelser der er kommet i 2007 i Danmark, Norge og Sverige, og vurderet dem ud fra kriterier for god forskning. Rapporten ligger i forlængelse af en tilsvarende kortlægning af forskningslitteraturen fra 2006 som Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning gennemførte for EVA sidste år, og som fremgik af Bakspejlet 2008.

Der er kortlagt 54 undersøgelser af dagtilbudsområdet som blev udgivet i 2007, og 46 vurderes at opfylde de opstillede kriterier for god forskning.

### Fokus på kommunikation, relationer og læring

Der er et stærkt forskningsmæssigt fokus på det der foregår hos og mellem børn og voksne i daginstitutionens hverdag. Emner som kommunikation, relationer og børns læreprocesser står således højt på dagsordenen i forskningen i 2007. Læring står øverst placeret med 11 undersøgelser hvoraf de fleste fokuserer på sprogindlæring og emner der er relateret til læsning/skrivning.

Derimod fokuserer undersøgelserne ikke i særligt stort omfang på de større samfundsmæssige sammenhænge som dagtil-



budslivet udfolder sig inden for – eller de spørgsmål der knytter sig hertil. 6 af de 54 undersøgelser har fokus på de historiske, kulturelle, politiske eller økonomiske sammenhænge, og 2 undersøgelser retter sig direkte mod ledelse og organisation.

### Fokus på de professionelle voksne – ikke forældrene

Ligesom i 2006 fokuserer en stor andel af undersøgelserne på de voksne i daginstitutionen, først og fremmest det pædagogiske personale. Knap tre fjerdedele af undersøgelserne har personalegruppen i fokus. Men til forskel fra 2006 har næsten lige så mange undersøgelser fra 2007 også børnene i fokus – typisk i kombination med et fokus på det pædagogiske personale. 9 af undersøgelserne omhandler alene børnene.

Interessen for de voksne i daginstitutionernes hverdag gælder imidlertid ikke forældrene. Ingen undersøgelser i 2007 retter sig alene mod forældrene, mens 15 af undersøgelserne inddrager forældrene sammen med andre grupper i undersøgelsens fokus.

### Kun få undersøgelser interesserer sig for effekt og virkning

Overblikket over forskningen fra 2007 giver et billede af at skandinavisk forskning kun i begrænset omfang fokuserer på effekter og virkninger af dagtilbuddenes praksis. 7 undersøgelser fra 2007 – mod 14 i 2006 – beskæftiger sig med spørgsmålet om effekter.

Rapporten peger desuden på at der ikke er nogen særlig stærk tradition for interventionsstudier i skandinavisk forskning, dvs. forskning der studerer en afgrænset indsats rettet mod børnene.

## Smagsprøver på forskningen i 2007



### Støttende relationer afhjælper adfærdsproblemer

Dette forskningsprojekt undersøger interventioner, dvs. afgrænsede indsatser, rettet imod børn med udbredte adfærdsproblemer. En hovedkonklusion er at de børn der har færre konflikter med pædagogerne og får etableret støttende sociale relationer, også er mere accepteret af deres jævnaldrende.

Forfatterne konkluderer at interventioner fremover skal rette sig mod at skabe positive og støttende relationer mellem pædagog og barn, frem for at barnet alene underkastes et terapeutisk forløb. Det kræver imidlertid at pædagogen er i stand til at give positiv respons frem for kun at arbejde med barnets aggressive og negative adfærd.

Drugli, M.B.; Larsson, B.; Clifford, G.; Fossum, S.: **Pervasive and Non-Pervasive Conduct Problems in a Clinic Sample Aged 4-8 Years: Child, Family and Day-Care/School Factors.** *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(5).

### Daginstitutioner skaber venskabsrelationer

En svensk undersøgelse beskriver hvordan børns venskabsrelationer i førskolealderen ser ud, og hvordan de skabes og vedligeholdes. Undersøgelsen viser at de fleste børn opnår følelsen af tilhørsforhold eller andre sociale relationer. Men ca. 14 af børnene kender ikke følelsen af at høre til.

Forfatteren identificerer fire forskellige mønstre for venskabsrelationer der optræder i svenske daginstitutioner: Et hvor alle børn er valgt som nogens ven, et hvor alle børn vælger en ven, et hvor et eller flere børn er

valgt som nogens ven, og et hvor et eller flere børn ikke betragter sig selv som en der har en ven. Undersøgelsen konkluderer at forskellene ikke kan forklares ud fra systematiske forskelle hos de børn der går i dagtilbuddene, men skal forklares ud fra forskelligheder i daginstitutionernes pædagogiske praksis.

Jonsdottir, E.: **Barns kamratrelationer i förskolan: Samhörighet, tillhörighet, vänskap, utanförskap.** Malmö, Malmö Högskola.

## Sundhed: Politik og praksis

Undersøgelsen afdækker om og hvordan daginstitutionernes politikker for kost og fysisk aktivitet har indflydelse på pædagogisk praksis. Undersøgelsen viser at langt hovedparten af de danske daginstitutioner (86 %) har en politik på kost- og motionsområdet, og at der er en klar sammenhæng mellem det at have en politik og de typer af aktivite-

ter og arrangementer der gennemføres som en del af det pædagogiske arbejde.

Grønfeldt, V.; Nyboe, M.; Egberg Mikkelsen, B.: **Hvor sunde er de danske børnehaver? Resultater fra en spørgeskemaundersøgelse blandt dagtilbud til 3-6 årige.** København, Fødevareinstituttet.

### FORSKNING



## Mænd i daginstitutioner

En norsk undersøgelse sætter fokus på mænd i daginstitutioner. Undersøgelsen konkluderer at det er vanskeligt for mandlige pædagoger at falde til i en kvindedomineret verden som daginstitutionen. De mænd som trives med jobbet og er motiverede, arbejder i naturbørnehaver.

Undersøgelsen forsøger også at forklare hvorfor det er svært at rekruttere og fastholde mænd i pædagogfaget. Faktorer som fagets lave sociale status og den lave løn medfører at mandlige pædagoger oplever at de skal forsvare over for omgivelserne at de ikke er i et maskulint job. Desuden mangler de mandlige forbilleder.

Hvis mænd skal rekrutteres og fastholdes i pædagogfaget, kræver det at de selv finder frem til strategier som medfører en stilling som fx leder, eller at de indtager en maskulin position i naturbørnehaver, eller at hele daginstitutionens område får en højere status.

Lysklett, O.B.; Emilsen, K.: **De er mange, de er motiverede, de er menn i natur- og friluftsbørnehage! Sluttrapport fra projektet "Menn i natur- og friluftsbørnehager"**. Trondheim, Dronning Mauds Minne Høgskole for førskolelæreruddanning.

## Kan daginstitutioner gøre en forskel?

Projektet undersøger om daginstitutionen kan gøre en forskel for de socialt udsatte børn. Det konkluderes bl.a. at danske daginstitutioner ikke arbejder pædagogisk systematisk og målrettet med læring der modarbejder social arv og ulighed, og at de professionelle i daginstitutionerne ikke tror på langtidseffekten af arbejdet med udsatte børn.

Forfatteren anbefaler bl.a. at indsatser der sigter på at gøre en forskel, skal fokusere på at løfte handlekompetencen hos pædagogerne, de skal have en innovativ tilgang til arbejdet frem for at fokusere på det enkelte barns mangler, og så skal de have opbakning i det politiske og administrative system.

Jensen, B.: **Kan daginstitutioner gøre en forskel? Erfaringer fra empirisk forskning og perspektiver for fremtiden. I: Ploug, N. (red.): Social arv og social ulighed.** København, Hans Reitzels Forlag. S. 68-100.

# Værd at læse

Hvis du har lyst til at læse mere, er her en oversigt over den mest læseværdige forskningslitteratur på dagtilbudsområdet som blev udgivet i 2007.



## LEG, LÆRING, OMSORG OG LÆREPLANER

Björklund, C.: Hållpunkter för lärande. Småbarns möten med matematik. Åbo, Åbro Akademis förlag.

Ekström, K.: Förskolans pedagogiska praktik. Ett verksamhetsperspektiv. Umeå, Umeå universitet, Fakulteten för lärarutbildning.

Engdahl, I.: Med barnens röst. Ettåringar "berättar" om sin förskola. Stockholm, Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande.

Fast, C.: Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola. Uppsala, Acta Universitatis Upsaliensis.

Greve, A.: Vennskap mellom små barn i barnehagen. Oslo, Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultetet Unipub.

Grønfeldt, V.; Nyboe, M.; Egberg Mikkelsen, B.: Hvor sunde er de danske børnehaver? Resultater fra en spørgeskemaundersøgelse blandt dagtilbud til 3-6 årige. København, Fødevarainstitutet.

Halldén, G.: Omsorgsbegreppet och bilden av barnet. I: G. Halldén: Den moderna barndomen och barns vardagsliv. Stockholm, Carlsson Bokförlag. S. 60-80.

Häikiö, T.: Barns estetiska läroprocesser: atelierista i förskola och skola. Göteborg, Acta Universitatis Gothoburgensis.

Johansson, E.: Etiska överenskommelser i förskolebarns världar. Göteborg, Acta Universitatis Gothoburgensis.

Klerfelt, A.: Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik. Göteborg, Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.

Olesen, J. (red.): Når loven møder børns institutioner. København, Danmarks Pædagogiske universitetsforlag.

Petersen, A.: Den tilsidesatte bog. Om den moderne billedbog i dagtilbud. Undersøgelse, diskussion og teoretisk ramme for billedbogen i pædagogisk arbejde. Gylling, Klim.

Samuelsson, S.; Olson, R.; Wadsworth, S.; Corley, R.; DeFries, J.C.; Willcutt, E.; Hulslander, J.; Byrne, B.: Genetic and environmental influences on pre-reading skills and early reading and spelling development in the United States, Australia, and Scandinavia. I: Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal, 20(1-2). S. 51-75.

Simonsson, M.: Barndom och kulturella artefakter – Platsen som skapas runt bilderboken. I: G. Halldén (red.): Den moderna barndomen och barns vardagsliv. Stockholm, Carlsson Bokförlag. S. 119-139.

Wilhelmsen, B.U.: Mat i barnehagen. Barnehagen som arena for folkehelsearbeid. Bergen, Høgskolen i Bergen.

Ødegaard, E.E.: **Meningsskapning i barnehagen: innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.** Göteborg, Acta Universitatis Gothoburgensis.

Änggård, E.: **Platser för bildskapande – arenor för samspel och utforskande av gränser.** I: G. Halldén (red.): **Den moderna barndomen och barns vardagsliv.** Stockholm, Carlsson Bokförlag. S. 140-163.

Änggård, E.: **Förskolebarnens bildkulturer – om dialoger i barns bildskapande.** I: A. Banér (red.): **Barns lek makt och möjlighet.** Stockholm, Centrum för barnkulturforskning vid Stockholms universitet. S. 59-88.

### UDSATHED, SOCIALE FORSKELLE OG IN-/EKSKLUSION

Alle teksterne nedenfor er udgivet i 2007.

Bartholdsson, Å.: **Med facit i hand: Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor.** Stockholm, Stockholms universitet, Socialantropologiska institutionen.

Drugli, M.B.; Larsson, B.; Clifford, G.; Fossum, S.: **Pervasive and Non-Pervasive Conduct Problems in a Clinic Sample Aged 4-8 Years: Child, Family and Day-Care/School Factors.** Scandinavian Journal of Educational Research, 51(5). S. 547-559.

Høgsbro, K.: **ETIBA En forskningsbaseret evaluering af rehabiliterings- og træningsindsatsen for børn med autisme, herunder evaluering af behandlingsmetoden ABA (Applied Behavior Analysis).** Århus, MarselisborgCentret.

Jensen, B.: **Kan daginstitutioner gøre en forskel? Erfaringer fra empirisk forskning og perspektiver for fremtiden.** I: Ploug, N. (red.): **Social arv og social ulighed.** København, Hans Reitzels Forlag. S. 68-100.

Jonsdottir, F.: **Barns kamratrelationer i förskolan: Samhörighet, tillhörighet, vänskap, utanförskap.** Malmö, Malmö Högskola.

Löfdahl, A.; Häggglund, S.: **Spaces of Participation in Pre-School: Arenas for Establishing Power Orders.** Children & Society, 21(5). S. 328-338.

Rydland, V.: **How one Turkish-speaking girl came to express her own voice in a Norwegian-speaking playgroup.** Oslo, Nordisk Pedagogik, 27. S. 77-97.

### PÆDAGOGER

Alle teksterne nedenfor er udgivet i 2007.

Bartholdsson, Å.: **Med facit i hand: Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor.** Stockholm, Stockholms universitet, Socialantropologiska institutionen.

Ekström, K.: **Förskolans pedagogiska praktik. Ett verksamhetsperspektiv.** Umeå, Umeå universitet, Fakulteten för lärarutbildning.

Fast, C.: **Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola.** Uppsala, Acta Universitatis Upsaliensis.

Grønfeldt, V.; Nyboe, M.; Egberg Mikkelsen, B.: **Hvor sunde er de danske børnehaver? Resultater fra en spørgeskemaundersøgelse blandt dagtilbud til 3-6 årige.** København, Fødevareinstituttet.

Halldén, G.: **Barns plats och platser för barn.** I: G. Halldén (red.): **Den moderna barndomen och barns vardagsliv.** Stockholm, Carlsson Bokförlag. S. 81-96.

Halldén, G.: **En institutionaliserad barndom eller rum för relationer.** I: G. Halldén (red.): **Den moderna barndomen och barns vardagsliv.** Stockholm, Carlsson Bokförlag. S. 164-173.



- Halldén, G.: **Omsorgsbegreppet och bilden av barnet. I: G. Halldén (red.): Den moderna barndomen och barns vardagsliv.** Stockholm, Carlsson Bokförlag. S. 60-80.
- Hansen, J.: **Menn i barnehagen: muligheter og begrensninger.** Finmark, Høgskolen i Finnmark, Avdeling for pedagogiske og humanistiske fag.
- Høgsbro, K.: **ETIBA En forskningsbasert evaluering af rehabiliterings- og træningsindsatsen for børn med autisme, herunder evaluering af behandlingsmetoden ABA (Applied Behavior Analysis).** Århus, MarselisborgCentret.
- Højholt, C.: **Læring på Tværs: 4 børnehaver i København udvikler læringsnetværk. Rapport fra projektet.** København, BUPL.
- Häikiö, T.: **Barns estetiska läroprocesser: atelierista i förskola och skola.** Göteborg, Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Jensen, B.: **Kan daginstitutioner gøre en forskel? Erfaringer fra empirisk forskning og perspektiver for fremtiden. I: Ploug, N. (red.): Social arv og social ulighed.** København, Hans Reitzels Forlag. S. 68-100.
- Johansson, E.; Pramling Samuelsson, I.: **"Att lära är nästan som att leka". Lek och lärande i förskola och skola.** Stockholm, Liber.
- Kibsgaard, S.: **Fortellerglede og dokumentasjon: trygge barn i trygt miljø. Tredje og avsluttende rapport fra et samarbeidsprosjekt mellom skoler og barnehager på Hitra og Frøya 2007.** Trondheim, Dronning Mauds Minne Høgskole for førskoleutdanning.
- Klerfelt, A.: **Barns multimediala berättande. En länk mellan mediakultur och pedagogisk praktik.** Göteborg, Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogisk och didaktik.
- Lysklett, O.B.; Emilsen, K.: **De er mange, de er motiverte, de er menn i natur- og friluftsbarnehage! Sluttrapport fra prosjektet "Menn i natur- og friluftsbarnehager".** Trondheim, Dronning Mauds Minne Høgskole for førskolelærerutdanning.
- Lysklett, O.B.; Emilsen, K.: **Hva kjennetegner menn i natur- og friluftsbarnehager, og hvorfor er det så mange menn i disse barnehagene? FoU i praksis.** Oslo, Tapir Akademisk Forlag. S. 171-181. Kan kun finde tidskriftet, men ikke med det sidetal eller artikkel.
- Löfdahl, A.; Hägglund, S.: **Spaces of Participation in Pre-School: Arenas for Establishing Power Orders.** Children & Society, 21(5). S. 328-338.
- Madsen, M.H.: **Metoder til forbedring af håndhygiejne i dagtilbud.** København, Sundhedsstyrelsen.
- Markström, A.M.: **Att förstå förskolan – vardagslivets institutionella ansikten.** Stockholm, Studentlitteratur.
- Olsen, B.: **Pædagogik, pædagogmedhjælper og pædagoger – arbejdsdelinger og opdragelsespraksis i daginstitutionen.** Viborg, PUC.
- Olesen, J. (red.): **Når loven møder børns institutioner.** København, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Petersen, A.: **Den tilsidesatte bog. Om den moderne billedbog i dagtilbud. Undersøgelse, diskussion og teoretisk ramme for billedbogen i pædagogisk arbejde.** Gylling, Klim.
- Sheridan, S.: **Dimensions of Pedagogical Quality in Preschool.** International Journal of Early Years Education, 15(2). S. 197-217.
- Sheridan, S.; Williams, P.: **Dimensioner av konstruktiv konkurrens: konstruktiva konkurrensformer i förskola, skola och gymnasium.** Göteborg, Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Simonsson, M.: **Barndom och kulturella artefakter – Platsen som skapas runt bilderboken. I: G. Halldén (red.): Den moderna barndomen och barns vardagsliv.** Stockholm, Carlsson Bokförlag. S. 119-139.
- Sparrlöf, G.: **"Vi manliga lärare": Folkskolans lärare och lärarinnor i kamp om löner och arbetsområden 1920-1963.** Linköping, Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap och lärande.
- Thörner, A.: **Att vara sex år och gå i förskoleklass.** Borås, Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
- Tyrén, L.: **Pedagogen, datorn och elevens informationsökning. Perspektiv på IKT-användning i yngre skolbarns klassrum.** Borås, Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.
- Wilhelmsen, B.U.: **Mat i barnehagen. Barnehagen som arena for folkehelsearbeid.** Bergen, Høgskolen i Bergen.
- Ødegaard, E.E.: **Meningsskaping i barnehagen: innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger.** Göteborg, Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Änggård, E.: **Platser för bildskapande – arenor för samspel och utforskande av gränser. I: G. Halldén (red.): Den moderna barndomen och barns vardagsliv.** Stockholm, Carlsson Bokförlag. S. 140-163.
- Änggård, E.: **Förskolebarnens bildkulturer – om dialoger i barns bildskapande. I: A. Banér (red.): Barns lek makt och möjlighet.** Stockholm, Centrum för barnkulturforskning vid Stockholms universitet. S. 59-88.

## FORÆLDRE OG DAGINSTITUTIONEN

Alle teksterne nedenfor er udgivet i 2007.

Fast, C.: **Sju barn lær sig læsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola.** Uppsala, Acta Universitatis Upsaliensis.

Halldén, G.: **En institutionaliserad barndom eller rum för relationer. I: G. Halldén (red.): Den moderna barndomen och barns vardagsliv.** Stockholm, Carlsson Bokförlag. S. 164-173.

Halldén, G.: **Omsorgsbegreppet och bilden av barnet. I: G. Halldén (red.): Den moderna barndomen och barns vardagsliv.** Stockholm, Carlsson Bokförlag. S. 60-80.

Halldén, G.: **Synen på barn och på relationen mellan barn och föräldrar. I: G. Halldén (red.): Den moderna barndomen och barns vardagsliv.** Stockholm, Carlsson Bokförlag. S. 1-59.

Høgsbro, K.: **ETIBA En forskningsbaseret evaluering af rehabiliterings- og træningsindsatsen for børn med autisme, herunder evaluering af behandlingsmetoden ABA (Applied Behavior Analysis).** Århus, MarselisborgCentret.

Markström, A-M.: **Att förstå förskolan – vardagslivets institutionella ansikten.** Stockholm, Studentlitteratur.

Sandberg, A.; Vuorinen, T.: **Hem och förskola: samverkan i förändring.** Stockholm, Liber.

## IMPLEMENTERING AF LOVGIVNING OG LÆREPLAN

Alle teksterne nedenfor er udgivet i 2007.

Bartholdsson, Å.: **Med facit i hand: Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor.** Stockholm, Stockholms universitet, Socialantropologiska institutionen.

Ekström, K.: **Förskolans pedagogiska praktik. Ett verksamhetsperspektiv.** Umeå, Umeå universitet, Fakulteten för lärarutbildning.

Jonsdottir, F.: **Barns kamratrelationer i förskolan: Samhörighet, tillhörighet, vänskap, utanförskap.** Malmö, Malmö Högskola.

Olesen, J. (red.): **Når loven møder børns institutioner.** København, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

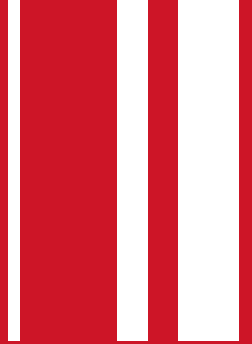
## SUNDHED

Alle teksterne nedenfor er udgivet i 2007.

Grønfeldt, V.; Nyboe, M.; Egberg Mikkelsen, B.: **Hvor sunde er de danske børnehaver? Resultater fra en spørgeskemaundersøgelse blandt dagtilbud til 3-6 årige.** København, Fødevareinstituttet.

Madsen, M.H.: **Metoder til forbedring af håndhygiejne i dagtilbud.** København, Sundhedsstyrelsen.

Wilhelmsen, B.U.: **Mat i barnehagen. Barnehagen som arena for folkehelsearbejd.** Bergen, Høgskolen i Bergen.

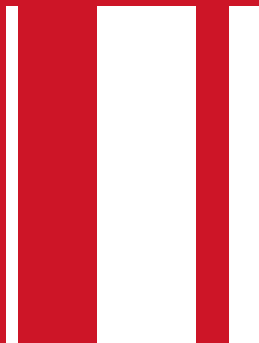


DANMARKS  
EVALUERINGSINSTITUT

Østbanegade 55, 3.  
2100 København Ø

T 35 55 01 01  
F 35 55 10 11

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



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

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

ISSN: 1903-3079  
ISSN (www): 1903-3087  
ISBN: 978-87-7958-505-8

