

# **KVALITET I DAGPLEJENS LÆRINGSMILJØ**

## **-en undersøgelse af kvalitet i dagplejens læringsmiljø i Glostrup Kommune**

*Charlotte Brønsted & Bent Madsen*  
Inklusionsakademiet  
Oktober 2018

# INDHOLDSFORTEGNELSE

<b>1. Resume</b> .....	<b>3 - 9</b>
<b>2. Om undersøgelsen</b> .....	<b>10 - 11</b>
<b>2.1. Baggrund</b> .....	10
<b>2.2. Undersøgelsens formål og mål</b> .....	10
<b>2.3. Undersøgelsens hovedtemaer og spørgsmål</b> .....	10
<b>2.4. Undersøgelsens metoder</b> .....	11
<b>3. Dagplejens læringsmiljø</b> .....	<b>12 - 33</b>
<b>3.1. Strukturel kvalitet</b> .....	12
3.1.1 Lille børnegruppe – gennemgående voksenperson .....	12
3.1.2. Fleksible tidsstrukturer .....	13
3.1.3. At skabe ro .....	15
3.1.4. Rutiner og genkendelighed .....	16
3.1.5. Blandede og homogene grupper .....	17
3.1.6. Flexibel hensyntagen til det enkelte barn .....	18
<b>3.2. Legestuen som læringsmiljø</b> .....	20
<b>3.3. Udvikling og læring i dagplejen</b> .....	21
3.3.1. Metodiske overvejelser .....	21
3.3.2. Samspil og deltagelsesmuligheder .....	22
3.3.3. Nærværende samspil .....	22
3.3.4. Konfliktuelt samspil .....	24
<b>3.4. Læring og børnesyn</b> .....	25
3.4.1. Børnesyn .....	27
3.4.2. Børn i trivsel – børn i læring .....	27
<b>3.5. Dagplejens arbejde med læreplaner</b> .....	28
3.5.1. Det personlige engagement .....	29
<b>3.6. Dagplejerens rolle i børnenes leg</b> .....	30
<b>3.7. Konklusion og perspektivering</b> .....	32
<b>4. Hjem og hjemlighed</b> .....	<b>34 - 47</b>
<b>4.1. Begrebet hjemlighed</b> .....	34
4.1.1. Hjemmet – ideologisk, socialt og fysisk .....	34
4.1.2. Hjemlighed som pædagogisk værdi .....	36
4.1.3. Hjemlighed som pædagogisk praksis .....	36
4.1.4. Det tætte fællesskab .....	37
<b>4.2. Hjemlighedens materielle former</b> .....	38
4.2.1. Hjemmet som fysisk ramme for læringsmiljø .....	38
4.2.2. Omgangen med møbler og brugsgenstande .....	39

4.2.3. Hjemmets muligheder og begrænsninger .....	41
<b>4.3. Hjemmet – et rum for dagplejerens autonomi .....</b>	<b>42</b>
<b>4.4. Dagplejerens egen familie .....</b>	<b>43</b>
<b>4.5. Forældres oplevelse af hjemlighed .....</b>	<b>43</b>
<b>4.6. Konklusion og perspektivering .....</b>	<b>45</b>
4.6.1. Tryghed ved det kendte – mødet med det fremmede .....	45
4.6.2. Hjemlighed i et kommunalt dagtilbudssystem .....	46
4.6.3. Hjemlighed mellem det private og offentlige rum .....	47
<b>5. Dagplejen som arbejdsplads .....</b>	<b>48 - 51</b>
5.1. Dagplejerens alene-arbejde .....	48
5.2. Hjemmet som arbejdsplads .....	49
<b>6. Kvalitet – et ledelses- og udviklingsperspektiv .....</b>	<b>52 - 55</b>
6.1. Et ledesperspektiv på kvalitet og kerneopgave .....	52
6.2. Kvalitet - tilsyn og kontrol .....	53
<b>7. Udviklingspotentialer .....</b>	<b>56 - 58</b>
7.1. Privatiseret og professionaliseret hjemlighed .....	56
7.2. Legestuens potentialer .....	57
7.3. Dagplejen – et svar på det institutionaliserede børneliv .....	57
<b>8. Anbefalinger .....</b>	<b>59</b>
<b>Litteratur-referencer .....</b>	<b>60</b>

# 1. Resumé

Indledningsvist bringes et resume af undersøgelsens hovedkonklusioner og de udviklingspotentialer, som der kan peges på samt de anbefalinger, som undersøgelsen giver anledning til.

## 1.1. STRUKTURELLE FAKTORER AF BETYDNING FOR KVALITET

Især to strukturelle forhold fremhæves af både dagplejere og forældre som en særlig kvalitet:

**Den lille børnegruppe på 3-4 børn** giver en række pædagogiske muligheder for tæt kontakt til såvel det enkelte barn som dets forældre. Den lille gruppe giver et godt grundlag for inddragelse af børnene, fx ved måltider, som er andet end at spise; det er også et forum for børnenes kommunikation og de voksnes fortællinger om, hvem gruppen er.

**En gennemgående voksen**, der er til rådighed for børnegruppen hele dagen, hvilket skaber kontinuitet og tryghed for såvel børn som forældre. Det giver særligt gode vilkår for at opnå en tæt relation, have tid til fordybelse og lære det enkelte barn godt at kende. Dagplejeren er den gennemgående voksne hele dagen i hele den periode, som barnet går i dagpleje, hvilket giver et livsrum for barnet, som i særlig grad er båret af genkendelighed i relationer og hverdagsrytme.

### **Det tætte fællesskab – som i en familie**

Dagplejerne fremhæver en række fordele ved den lille gruppe, der udvikler sig til et meget tæt fællesskab mellem børnene. Der er tale om en slags *skæbnefællesskab*, som børnene ikke selv har valgt, hvorfor det er så meget vigtigere at arbejde med det lille fællesskab og opbygge venskaber mellem de børn, der vilkårligt er bragt sammen i dagpleje-gruppen

Under vore observationsbesøg kunne vi iagttage, hvordan de først ankomne børn staks afbryder deres lege, når det ringer på døren og løber ud i entreen for at se hvem der kommer. Ofte omfavner børnene hinanden i gensynsglæde. Blandt børnene opbygges en stor opmærksomhed på, hvem der kommer hvornår, og hvem der ikke er her i dag. Dette børnefællesskab har på flere måder karakter af et søskende-fællesskab i en familie.

Der er potentiale for et særligt tillidsforhold mellem dagplejer og forældre, som kan give mulighed for dialog (i modsætning til blot informationsudveksling) mellem primære og sekundære omsorgspersoner i barnets liv – hvis dagplejer deler sin viden om barnet med forældrene og aktivt spørger til forældrenes tilgange i opdragelse og omsorg.

### **Blandede og homogene børnegrupper**

Der er børnegrupper med maximal aldersspredning fra et halvt år til næsten tre år, mens andre dagplejere har en meget homogen børnegruppe med fx tre børn på omkring 2½ år. Der er en række gode eksempler på, hvordan pædagogiske situationer tilrettelægges, så ældre børn og yngre børn kan lære af hinanden. Når børnegrupperne er mere eller mindre differentierede aldersmæssigt, giver det et potentiale for at skabe et *læringsrum på tværs af alder* – hvis dagplejen i øvrigt har mulighed for og formår at tilbyde alderssvarende udfordringer til de børn, som alders- eller udviklingsmæssigt er forskudt i forhold til den øvrige børnegruppe.

### **Fleksibel hensyntagen til det enkelte barn**

Fordelen ved at arbejde med en lille gruppe børn er, at det er muligt at tage de nødvendige individuelle hensyn. Barnets deltagelse i fælles aktiviteter kan tilpasses den konkrete situation, hvor barnet tilbydes en position, så det ikke sættes uden for fællesskabet, men kan deltage på sin egen måde.

## **1.2. PROCESSUELLE FAKTORER AF BETYDNING FOR KVALITET**

### **Det nærværende samspil**

Der er mange gode eksempler på nærværende interaktion og fælles opmærksomhed mellem dagplejere og børn. Det er situationer, hvor dagplejer i udpræget grad sætter ord på barnets handlinger og motiver. Interaktion og fælles opmærksomhed har også en kropslig dimension, når dagplejer sidder på gulvet sammen med børnene og er til rådighed i børnehøjde med sin krop og sin opmærksomhed.

Dagplejerne ser det som en central opgave at sikre børnenes trivsel, som ofte forbindes med glade børn og samspil med andre børn – fx at se hinanden og at drage omsorg for hinanden.

Der er dog også eksempler på relationer og situationer, som nok er præget af nærværende samspil med fælles opmærksomhed, men hvor interaktionen ikke i samme grad er forstærket af dagplejerens sprogliggørelse. Eksempler herpå viser måske bagsiden af, at der over tid udvikles en tæt relation mellem dagplejer og børn, som er så dyb og indforstået, at kommunikationen sker med kroppen og gennem indforståede lyde.

### **Fleksible tidsstrukturer**

Dagplejerne tilrettelægger børnenes hverdag med aktiviteter, som i vidt omfang er styret af børnenes engagement og interesser. Det betyder, at en aktivitet eller leg kan udstrækkes som en proces, der varer ved, så længe børnene kan koncentrere sig. Det er således selve processen og børnenes optagethed, der oftest bestemmer varigheden af et forløb.

### **Rutiner og genkendelighed**

Typisk er rutiner rammesat om fælles opgaver og finder sted på bestemte tidspunkter i løbet af dagen – men uden at tiden i sig selv er den styrende faktor, idet børnenes egen tidsrytme går forud for det planlagte dagsprogram og dets tidsrammer. Rutiner skaber genkendelighed for børnene og giver dem en oplevelse af at beherske deres nære verden.

## **1.3. HJEM OG HJEMLIGHED SOM KVALITET**

### **Hjemlighed – et positivt og indforstået begreb**

Dagplejerne bruger sjældent begrebet 'hjemlighed' når de argumenterer for dagplejens særlige kvalitet. I stedet taler de om de grundlæggende vilkår, som kendetegner dagplejehjemmet: Den lille børnegruppe, den gennemgående voksenperson, de tætte relationer og de fælles gøremål i hverdagen. Det er forhold, som tillægges udelukkende positive betydninger. Dagplejernes forståelse af hjemlighed er indforstået og behøver ikke nærmere forklaringer, fordi hjemlighed er en del af alle menneskers hverdagsoplevelser. Hjemlighed er en oplevelse af en særlig følelse, der er forbundet med nærvær, tilhørsforhold - og frem for alt de familiære relationer, der understøtter følelsen af fællesskab.

Det betyder til gengæld, at det kan være svært at stille spørgsmålstejn ved hjemlighedens værdier, fordi de er indlejret i nogle familiære værdier, der opleves som naturlige og selvfølgelige. Derfor har disse værdier kun i begrænset omfang fundet vej til det pædagogiske fagsprog i dagplejen.

### **Hjemmet som fysisk ramme for børnenes læringsmiljø**

Den fysiske indretning varierer fra hjem med tydelig funktionsopdeling af legeområder til hjem med meget lidt funktionsopdeling, hvor lege og aktiviteter foregår på tværs af hjemmets forskellige rum og områder.

*Det funktionsopdelte dagplejehjem* er karakteriseret ved tydelige fysiske markeringer af legeområder. Her er stuen fx indrettet med legezoner, der indbyder til bestemte aktiviteter og udfoldelser, fx legetæpper, hoppepuder, hoppemadras, børnestole og legeborde, sofaborde med tæpper til huleleg, gangarealer med legetøjskasser i reoler og børneborde med bøger og tegning.

*Det mindre funktionsopdelte dagplejehjem* er ikke så forhåndsorganiseret med stationære legeområder. Her indrettes stue, køkken og gang med de legegenstande, som børnene enten selv finder frem fra reoler og hylder eller som dagplejeren spontant hjælper børnene med at organisere. Her er tale om at børnene indtager det private rum med de redskaber og legeting, som de nu er optaget af, hvor de er.

Et særligt interessefelt i observationerne har været, hvordan børnene omgås de private genstande, der kendetegner ethvert hjem. Her er dagplejehjemmets stue, køkken og badeværelse indrettet som i alle andre hjem, hvor dagplejerens egen familie lever sit hverdagsliv.

Denne blanding af familie- og børneegenstande giver anledning til at børnene socialiseres til at omgås de forskellige genstande efter særlige regler, der indarbejdes som en del af de daglige rutiner i dagplejehjemmet. Dagplejerne nævner ofte to typer af hensyn, som regulerer børnenes omgang med fx møbler: dels hensynet til børnenes sikkerhed og dels hensynet til møblernes holdbarhed og den værdi de repræsenterer. Altså to regler for adfærd, som sandsynligvis gælder for børns omgang med omverdenens genstande i al almindelighed.

Det går igen, at ingen dagplejere oplever børnenes interesser for de voksnes og familiens brugsgenstande som noget, der giver anledning til konflikter. De fortæller ret samstemmende, at børnene hurtigt lærer, hvordan man færdes i et privat hjem, hvor børneting og voksening har hver deres anvendelse.

### **Hjemmets muligheder og begrænsninger**

Vi har i vore interviews spurgt ind til, hvilke muligheder og begrænsninger de oplever, at hjemmet udgør omkring børnenes udfoldelser. Et typisk svar går på, at børnene på den ene side skal lære at behandle hjemmets møbler med omhu og påpasselighed, men på den anden side skal de også have lov til at bruge møblerne til deres lege og fysiske udfoldelser.

At læringsmiljøet er i et privat hjem, ser ud til at give grundlag for en høj grad af inddragelse af børnene i de daglige rutiner, fx ved bleskift, omkring madlavning og når børn og dagplejer skal ud af huset.

Det er en gennemgående forståelse blandt dagplejerne, at hjemmet rummer flere muligheder end begrænsninger for at imødekomme børnenes behov for både sociale og motoriske udfoldelser.

### **Dagplejerens egen familie**

I dagplejen understøttes oplevelsen af hjemlighed af, at dagplejerens egen familie er naturlige deltagere i at opretholde og skabe dagplejehjemmets læringsmiljø. Egne børn og ægtefæller er involveret på forskellig måde,

når hjem og arbejdsplads fungerer i samme rum. På den ene side er familiemedlemmer uundgåelige medspillere i børnemiljøet, og på den anden side skal deres behov for privatliv også tilgodeses. Det er meget forskelligt, hvordan familiens medlemmer inddrages og bliver involveret. En dagplejer fortæller, at hendes egne børn og dagplejebørnene nærmest udvikler et familielignende forhold. Det er også almindeligt at dagplejerens egne børn kommer ind og giver godmorgen-knus til børnene, spiser morgenmad sammen med dem og fx taler med dem om deres skolegang. Børnene virker trygge og helt fortrolige med deres tilstedeværelse, fx når teenagedatteren har bagt boller, som serveres til et mellemmåltid.

### **Forældres oplevelse af hjemlighed**

De fleste forældre har været igennem grundige overvejelser forud for valg af dagpleje. De fortæller, at de har sammenlignet mellem dagpleje og vuggestue.

Forældrene henviser generelt til den personlige kontakt til én og samme voksenperson, den lille børnegruppe, hjemmets trygge rammer, det overskuelige miljø og dagplejerens egen familie – noget der forbindes med hjemlighed som en særlig kvalitet. Netop de personlige relationer, der opbygges mellem dagplejer og børn er en stor styrke i forældresamarbejdet. Nogle forældre fremhæver især betydningen af at have tillid til dagplejeren som en person, der har et indgående kendskab til det netop deres barn. Her opbygges tilliden i vidt omfang til personen og ikke så meget til et institutionelt system. Tillidsrelationen står og falder med dagplejeren som person, hvilket understøttes af, at der altid er tid til samtaler om børnenes trivsel og udvikling. Det nævnes ofte i modsætning til forældres erfaringer med vuggestuen.

Forældrenes oplevelse af hjemlighed refererer flere steder til, at børnene ikke blot opbygger relationer til dagplejeren, men også til dennes familie, hvilket forældrene ser som en værdifuld læring for deres børn.

### **Hjemlighedens særlige betydning for børnene**

Hjemlighedens pædagogiske kvalitet er meget omtalt blandt dagplejerne – og påskønnes i udstrakt grad af forældrene - fordi den hviler på en fundamental base af *tryghed ved det kendte*. Uden at hjemmet eller hjemligheden nævnes som begrundelser refereres derimod til tryghed og nærvær som sociale betingelser, der netop er mulige i hjemlige rammer. Der bygges *bro mellem børnenes to verdener*, som har flere ligheder end forskelle, når barnets hverdag er delt mellem egen og en anden familie. Det skaber genkendelighed og fortrolighed, hvor de mest basale behov for tilknytning og tillid til andre voksne end forældrene kan tilgodeses.

## **1.4. HJEMMET SOM ARBEJDSPLADS**

### **Dagplejerens alene-arbejde**

En grundlæggende struktur i dagplejen er det særlige normeringsforhold med én gennemgående voksen, der tilbringer hele dagen sammen med 3 – 4 børn. Det er et strukturelt vilkår, som dagplejerne håndterer på en række individuelle måder.

Gennemgående oplever dagplejerne jobbet som en særlig livsform med stor individuel frihed til at tilrettelægge dagen, hvor samværet med børnene og de daglige samtaler med forældre er selve drivkraften i arbejdet. De værdsætter den individuelle frihed som alene-arbejdet giver mulighed for. På den anden side oplever de også at høre til i et fagligt fællesskab, fordi de en gang om ugen mødes med kolleger i legestuen. Denne veksel mellem at være alene i eget hjem og mødes med kolleger i legestuen fremhæves som en stor kvalitet i arbejdet.

Der er også mulighed for at lave spontane aftaler med en kollega om at tage på fælles ture og mødes med hinandens børn i skoven eller på en legeplads. Det er også faglige fællesskaber som dagplejerne sætter stor pris på, fordi jobbet giver mulighed for spontane handlinger. Så alene-heden er ikke en særlig dominerende oplevelse hos dagplejerne.

Alene-arbejdet fungerer i det store og hele tilfredsstillende for dagplejerne, fordi der er et fagligt netværk man kan trække på og som supplerer den enkelte dagplejers faglighed og bidrager til en mere kontinuerlig faglig udvikling. Her nævnes besøg af dagplejepædagogen med faglig sparring og drøftelse af pædagogiske spørgsmål. Der er dog en særlig udfordring ved alene-arbejdet, som går igen. Det er dagplejerens manglende muligheder for pause-tid.

### **Fra privat til offentligt rum**

For dagplejerne kræver jobbet en daglig mental omstilling: Fra at være en privat person til at være fagperson i den kommunale dagpleje, i det øjeblik det ringer på døren og det første barn ankommer. Så træder dagplejeren ud af det familiære rum og ind i et professionelt rum med et pædagogisk ansvar for en børnegruppe. Det er en omstilling, der har sin begrundelse i, at dagplejeren i tidsrummet kl 7 – 17 arbejder i et offentligt rum, som den kommunale forvaltning aflønner dagplejeren for at stille til rådighed.

Selv om dele af hjemmet bliver omdannet til et offentligt rum i det tidsrum børnene er der, så er der alligevel grænser for, hvor offentligt de enkelte dagplejere synes deres hjem skal være. Disse grænser kommer fx til syne i mødet med forældrene om morgenen, når de ankommer med deres børn. Her forventer nogle dagplejere, at man ringer på inden man går ind i entreen, hvilket er en handling som indikerer, at dagplejeren ikke ser sit hjem som enhver anden offentlig institution.

## **1.5. UDVIKLINGSPOTENTIALER**

Undersøgelsen peger på en række strukturelle og processuelle faktorer, der med fordel vil kunne arbejdes videre med for at udvikle den generelle kvalitet i dagplejen og den specifikke kvalitet i læringsmiljøet.

**I en *privatiseret* hjemlighed kan der være en tendens til at:**

- relationen bliver mere privat end professionel
- voksenperspektivet dominerer i interaktionen i form af et "voksen ved bedre" børnesyn, fordi hjemmet opleves som dagplejerens private og personlige domæne
- tilknytning mellem dagplejer og barn bliver stærk og kan gøre det vanskeligt for barnet at møde andre voksne.
- dagplejers forforståelser af et barn står i vejen for at opdage andre udtryk og behov hos barnet
- relationer mellem børn og dagplejer kan antage form af familiære relationer, hvor omsorgsperspektivet dominerer over læring og udvikling.
- hjemlighedens kvalitet kan blive for indforstået hvorved en kritisk distance, der kan understøtte en mere nuanceret refleksion og dialog kan blive vanskeliggjort.
- disse forhold gør dagplejen til *et sårbart pædagogisk koncept*, fordi pædagogikken er meget personafhængig, hvilket kan skabe uønskede kvalitetsforskelle.



### I en *professionaliseret* hjemlighed tilstræbes det at:

- skabe et læringsmiljø med mulighed for at lære kompetencer, der knytter sig til et hverdagsliv, der udvikler alsidige kompetencer gennem inddragelse i et overskueligt miljø.
- åbne børnenes nysgerrighed mod verden uden for hjemmet ved at gå på opdagelse i nærmiljøets natur, kulturelle institutioner og virksomheder
- imødekomme aldersgruppens behov for strukturel genkendelighed og forældres ønske om kontinuerlig og personlig kontakt
- de praktiske gøremål og opgaver inddrager børnene som en nødvendighed for at få hverdagen til at fungere, hvilket skaber oplevelsen af et fælles ansvar og gensidig afhængighed
- arbejde med at udvikle et sprog for hjemlighedens pædagogik og dens særlige bidrag til børnenes læring og trivsel.
- opbygge et formaliseret kollegialt fællesskab, så dagplejerne oplever et fagligt fællesskab om en fælles opgave

## 1.6. ANBEFALINGER

### Pædagogiske udviklingstemaer

Med udgangspunkt i 'Den styrkede pædagogiske læreplan' (Børne- og Socialministeriet 2018) anbefales at fortsætte det pædagogiske udviklingsarbejde i dagplejen, hvor der i flere år er arbejdet med Marte Meo som metode til udvikling af samspil og fagsprog, lige som der har været fokus på 'det organisatoriske medlemskab'. Det anbefales at fortsætte ad disse udviklingsspor ved at arbejde videre med følgende pædagogiske temaer:

- 'Det brede læringsbegreb' og sammenhængen mellem det pædagogiske læringsmiljø og børnenes trivsel, læring, udvikling og dannelse.
- 'Det gode børneliv' - et dannelseperspektiv på børnefællesskaber med særlig fokus på forældresamarbejdet.
- 'Børn i udsatte positioner' og deres deltagelse i aktiviteter, lege og fællesskaber med særlig fokus på samspillet i børnegruppen.
- 'En læringskultur' med styrkelse af kollegial videndeling og læring af egen praksis
- 'Et fælles fagsprog' der gør det muligt at dele erfaringer og udvikle fælles forståelser af opgaven, målgruppen og faglige tilgange

### Former for praksisudvikling

Ovenstående temaer og de udfordringer, som undersøgelsen peger på, vil kunne inddrages i forskellige former for praksisudvikling ved at:

- Udvide potentialet for samarbejde og faglig udvikling i dagplejen, fx gennem (kortvarige) refleksionssamtaler i middagsstunden
- Rammesætte tid og rum for læring gennem egen og andres praksis, fx ved videooptagelser, som gøres til genstand for fælles refleksion
- Bruge videooptagelser til at drøfte faglige spørgsmål, som fx:
  - Roller i forhold til leg og rum for udvikling og læring.
  - Støtte og stimulering af børnenes leg på måder, som gør legen til et mål i sig selv

- Måder at kommunikere med børn med henblik på at skærpe bevidsthed om forskellige dialogformer
- Afklaring af læringssyn: I hvilke situationer lærer børn og hvad lærer de?
- Etablere forpligtende samarbejde med fx en makker, når man har en børnegruppe, hvor aldersforskel eller andet taler for at deltagelsesmuligheder kunne øges for et eller flere børn.
- Fortsat skabe rum for at tale om muligheder og begrænsninger i de personlige relationer
- Skabe kollegial sparring, som er superviseret af uddannet fagperson
- Indføre korte praktikforløb hos kolleger for at lære af hinandens praksis
- Professionalisere hjemligheden ved at udvikle et fagsprog for 'hjemlighedens pædagogik'
- Reflektere over, hvorvidt dagplejen tiltrækker en særlig målgruppe af børn og forældre og synliggøre det pædagogiske behov dagplejen imødekommer

## 2. Om undersøgelsen

### 2.1. Baggrund

Det er et politisk ønske, at det pædagogiske arbejde med børns læring bliver styrket, hvilket kommer til udtryk i den nye dagtilbudslov, der trådte i kraft 1. juli 2018. Her fremhæves tre perspektiver, som skal styrkes i dagtilbuddenes pædagogiske arbejde:

- et læringsperspektiv med fokus på læringsmiljøet
- et børneperspektiv med fokus på børn som aktive deltagere
- et dannelseperspektiv med fokus på børnenes alsidige og demokratiske udvikling.

Med udgangspunkt i 'en styrket pædagogisk læreplan' lægges der op til at flytte den professionelle opmærksomhed fra læringsaktiviteter til børns deltagelse i udviklende læringsmiljøer. Derudover er der fokus på det gode børneliv med barnet som aktiv deltager og på legen som grundlæggende for børns sociale, personlige og emotionelle læring<sup>1</sup>.

Baggrunden for denne undersøgelse har således været et kommunalt ønske om at få viden om, hvorledes de kommunale dagplejere arbejder med at skabe udviklende læringsmiljøer for alle børn, ligesom undersøgelsen skal imødekomme et kommunalt behov for at vurdere og udvikle kvaliteten i dagplejens læringsmiljøer.

### 2.2. Undersøgelsens formål og mål

Det er undersøgelsens *formål* - i tæt samarbejde med dagplejeledelsen og dagplejerne - at skabe øget indsigt i de faktorer, der betinger et udviklende læringsmiljø for alle børn, således at denne viden kan anvendes til at identificere udviklingspotentialer og iværksætte fremadrettede tiltag, der vil kunne styrke kvaliteten i dagplejens læringsmiljø. Undersøgelsen har følgende *delmål*:

- At beskrive og analysere samspillet betydning for alle børns muligheder for deltagelse i dagplejens læringsmiljø
- At identificere muligheder og potentialer samt begrænsninger og udfordringer i det private hjem som læringsmiljø
- At give dagplejerne indsigt i metoder til udvikling af egen praksis gennem datainformerede undersøgelsesmetoder

### 2.3. Undersøgelsens hovedtemaer og spørgsmål

I undersøgelsen af læringsmiljøet vil der være særligt fokus på graden af åbenhed for børns perspektiver i samspillet mellem dagplejer og børnegruppe, håndtering af konfliktfyldt samspil og hjemmet som læringsmiljø med 'hjemlighed' som ramme for børnenes læringsrum.

Undersøgelsen tager afsæt i følgende tre overordnede spørgsmål:

1. Hvad karakteriserer det nærværende samspil mellem dagplejer og barn og hvad betyder kvaliteten i samspillet for barnets deltagelsesmuligheder i læringsmiljøet?

---

<sup>1</sup> <http://socialministeriet.dk/arbejdsomraader/dagtilbudsftalen/en-styrket-paedagogisk-laereplan/>

2. Hvilke muligheder og udfordringer har hjemmet som læringsmiljø?
3. Hvordan handler børn og dagplejer i det fysiske rum og i forhold til hjemmets genstande?

## 2.4. Undersøgelsens metoder

Undersøgelsen er en kvalitativ undersøgelse, hvor der har været anvendt tre metoder til data-indsamlingen: Deltagerobservation i dagplejehjem og legestue, reflekterende samtaler med dagplejere og forældre samt interviews med dagplejere, forældre og ledelse. Dataindsamlingen har været tilrettelagt på en sådan måde, så alle dagplejerne har været inddraget i dataindsamlingen. Seks dagplejere har været udvalgt til observation og de øvrige syv dagplejere har produceret videooptagelser af læringsituationer, som har været genstand for reflekterende samtaler med konsulenterne.

- Konsulenterne har gennemført *deltagerobservation* i seks udvalgte dagplejehjem med fokus på samspillet mellem dagplejer og børn samt på hjemmet som børnenes læringsmiljø og dagplejernes arbejdsplads. Hermed er der søgt indsigt i dagplejernes pædagogiske praksis med hjemmet som den sociale og materielle ramme for læringsmiljø og arbejdsplads. De seks observations-hjem er udvalgt, så variationer i børnegruppe og fysiske lokaliteter tilgodeses.
- *Seks dagplejere har optaget en konkret læringsituation på video*, som de tillægger en særlig betydning for børns samspil og læring. Oplægget til dagplejerne har været, at den udvalgte læringsituation skulle være 'en god læringsituation for et eller flere børn', at de selv skulle være deltagende i samspillet og at filmklippene måtte have en varighed på max fem minutter. Dagplejerne har selv valgt tid og sted for optagelsen og har præsenteret video-sekvensen til reflekterende samtale med kolleger og konsulenter. Hermed er der søgt indsigt i dagplejernes selvforståelser af 'det gode læringsmiljø'.
- *Interviews med seks dagplejere* med udgangspunkt i observationer i deres hjem om deres arbejde med læring, forældresamarbejde og de betydninger de tilskriver hjemmet som læringsmiljø, og de potentialer og udfordringer de oplever.
- *Interviews med fire forældre* for at skabe indsigt i forældrenes erfaringer i samarbejdet med dagplejen, og hvad de tillægger særlig betydning i dagplejens læringsmiljø.
- *Interviews med dagplejeleder og dagplejepædagog* med henblik på ledelse og rammesætning af læringsmiljø og faglig udvikling.
- *Refleksionsmøde med deltagelse af alle dagplejerne*, hvor foreløbige fund og hovedtendenser er blevet præsenteret. Dagplejernes refleksioner er indsamlet og bearbejdet som et datamateriale, der har bidraget til yderligere perspektivering af selvforståelser og refleksioner over egen praksis.
- *Refleksionsmøde med forældrene* på en forældreaften, hvor udvalgte forældreudsagn fra undersøgelsen er blevet drøftet i forældregrupper. Gruppernes fremlæggelser er indsamlet og bearbejdet som et datamateriale, der bidrager til yderligere belysning af forældres oplevelser af dagplejens kvalitet.

### 3. Dagplejens læringsmiljø

Ifølge Børne- og Socialministeriet kan et læringsmiljø defineres ved to hovedfaktorer:

- *Strukturelle* faktorer som normering, uddannelse, tids-organisering, børnegruppernes størrelse, fysiske rammer, æstetisk udformning og digitale redskaber.
- *Processuelle* faktorer som fx didaktiske overvejelser, samspillet mellem barn og voksen, hverdagens rytme og forældresamarbejde

Den pædagogiske læreplan skal ifølge ministeriet ses som rammen om læringsmiljøet og skal bidrage til at sætte en retning for og kvalificere, hvordan læringsmiljøet skal evalueres<sup>2</sup>. I dette kapitel beskrives dagplejens læringsmiljø med særligt fokus på børnegruppernes størrelse og sammensætning, mønstre og variationer i dagplejernes arbejde med den pædagogiske læreplan samt relationen mellem dagplejer, barn og forældre.

#### 3.1 Strukturel kvalitet

##### 3.1.1. Den lille børnegruppe med en gennemgående voksenperson

I vores interviews har vi bedt dagplejerne om at nævne, hvad de anser for at være den særlige kvalitet ved dagplejen. To forhold er gennemgående i dagplejernes svar:

- Den lille børnegruppe på 3-4 børn giver en række pædagogiske muligheder for tæt kontakt til såvel det enkelte barn som dets forældre
- En gennemgående voksen, der er til rådighed for børnegruppen hele dagen (7 – 17), hvilket skaber kontinuitet og tryghed for såvel børn som forældre

Det er to strukturelle forhold, som der er stor enighed om giver særligt gode vilkår for at opnå en tæt relation, have tid til fordybelse og lære det enkelte barn godt at kende. Ind i mellem nævnes den lille børnegruppe og den gennemgående voksenperson i en sammenligning med vuggestuen, hvor en meget større gruppe børn deles om kontakten til flere forskellige voksne i løbet af dagen. Der er ikke afgørende forskelle rent normeringsmæssigt mellem dagplejen og vuggestuen, så forskellen tilskrives den gennemgående voksenperson.

Det går igen, at den *sammenhængende tid* opleves som en særlig kvalitet for både børn og voksne, hvor der er tid til at være sammen uden udefra kommende forstyrrelser:

”Når vi er færdig med morgenmad, frokost og eftermiddagsmad, så er alle perioderne ind i mellem fuldstændig uforstyrret. I vuggestuen er man aldrig uforstyrret, der er altid et eller andet man skal, der er tit noget møde, og der er praktiske ting, der skal laves. Det har vi jo ikke helt på samme måde i dagplejen, i hvert fald ikke i min måde at arbejde på. Altså det er jo ikke sådan, at vi ikke laver praktiske ting, men vi laver dem jo meget omkring børnene. Det gør jo bare at børnene er med hele tiden, og jeg synes man har meget mere overskud til at være sammen med dem”  
(interview med dagplejer)

---

<sup>2</sup><http://socialministeriet.dk/arbejdsomraader/dagtilbud/paedagogiske-redskaber-og-rammer/laeringsmiljoe>

Den lille børnegruppe giver mulighed for at opnå et særligt kendskab til det enkelte barn og følge dets udvikling tæt:

”Man kommer til at kende hvert barn rigtig, rigtig godt og nogle af børnene er jeg sammen med 48 timer om ugen. Dem kender jeg rigtig godt og jeg kan jo aflæse mange af deres signaler og deres sprog og deres fagter og hvad de ellers fortæller mig. Og så er der bare den tid til at sidde 10 min i sofaen med én eller to eller tre børn, man skal ikke hele tiden gå til og fra alt muligt. Der er jo mange perioder af dagen, hvor vi ikke skal andet end at være sammen med børnene - der kommer ikke nogen, der skal holde møde med os”  
(interview med dagplejer)

Set med dagplejernes og forældrenes øjne er den lille børnegruppe og en gennemgående voksenperson en særlig kvalitet og tids-strukturen ser ud til at spille en rolle for oplevelsen af denne kvalitet. Med et teoretisk blik kan denne kvalitet anskueliggøres med begrebet *livsrum*, som består af *en temporal dimension*, som beskriver barnets vej fra fødsel til fremtid og *en social dimension*, som beskriver barnets indplacering i et socialt rum (Dencik 1999:34). Et barn i dagpleje vil *hver dag og over tid* indgå i et *socialt rum*, som er præget af en høj grad af social genkendelighed og stabilitet. Disse forhold kan ikke i sig selv ses som en kvalitet, men hvis karakteren af samspelet og de fysiske/materielle forhold i øvrigt er tilpas støttende og udfordrende for barnets udvikling, så kan man argumentere for, at barnets *livsrum* i særlig grad kan næres af denne tidslige dimension i dagplejens læringsmiljø.

I international forskning er der konstateret en signifikant sammenhæng mellem på den ene side normering og gruppestørrelse og på den anden side børns trivsel og læring i dagtilbud (SFI 2014: 87). Højere normeringer betyder en tryggere tilknytning til pædagogerne, større grad af voksen-barn-interaktion samt bedre kognitiv og sproglig udvikling. Ved højere normeringer udviser pædagogerne en mere varm og sensitiv adfærd i forhold til børnene, og der anvendes i mindre omfang ’negative opdragelsesteknikker.’ Varigheden af interaktioner mellem voksen og barn er også længere. Børnenes mulighed for positiv og udviklingsfremmende interaktion med pædagogen er således bedre, når normeringen er høj. Høje normeringer skaber også bedre social tilpasning samt færre adfærdsvanskeligheder i form af aggression, hyperaktivitet og angst og nedsætter forekomsten af konflikter børnene imellem. Forskellen i forekomsten af konflikter ved henholdsvis høj og lav normering er særligt udtalt for yngre børn samt for drenge fra problembelastede familier. Disse studier viser endvidere, at når en børnegruppe skal forholde sig til mere end fire voksne falder mulighederne for tilknytning og interaktioner, og børnene viser flere tegn på stress.

### 3.1.2 Fleksible tidsstrukturer

Der er mange eksempler på, at dagplejerne tilrettelægger børnenes hverdag med aktiviteter, der ikke er styret af stramme tidsstrukturer, men i vidt omfang af børnenes engagement og interesser. Som flere udtrykker det, så kan hverdagen struktureres på børnenes præmisser, hvilket betyder, at en aktivitet eller leg kan udstrækkes som en proces, der varer ved, så længe børnene kan koncentrere sig. Det er således selve processen og børnenes optagethed, der oftest bestemmer varigheden af et forløb:

”Vi kan indrette os efter børnene, vi er ikke så afhængige af tid og tidspunkter. Det har vi haft mange snakke om med pædagog-kolleger. Vi er ikke styret af tiden” (refleksionsmøde med dagplejere)

”Jeg har heller ikke nogen plan, der siger at vi spiser klokken dit eller dat. Jeg laver skema over hvad vi godt kunne tænke os, og forældrene ved at det er vejledende det program jeg laver. (...) Jeg er jo ikke sådan en slavepisker, der insisterer på, at vi bare skal nå igennem planen. Jeg skal ind og mærke på børnene, hvad der fungerer i dag og hvad der ikke fungerer” (refleksionsmøde med dagplejere)

Dagplejerne fremhæver, at de oplever at have en relativ stor frihed til at planlægge dagens forløb, så der kan tages vidtgående hensyn til børnenes dagsform og den øjeblikkelige stemning i børnegruppen. De oplever denne frihed som en mulighed for at være fleksible og tilpasse dagens aktiviteter og gøremål i forhold til børnenes egne rytmer og behov. Hverdagen er ikke underlagt ydre tidsstrukturer i tidsrummet mellem kl 7 – 17. Dagplejerne argumenterer for, at denne fleksibilitet kommer børnene til gavn, og derudover skaber det arbejdsglæde og personligt engagement i jobbet som dagplejer.

Ligesom den lille børnegruppe giver mulighed for at opbygge tætte relationer til det enkelte barn, således gælder det også for relationerne til forældrene. Her viser vore observationer, at både aflevering og afhentning er situationer, hvor der ikke bare udveksles en række praktiske informationer, men der er også tid til både hverdagsnak og afklaring af spørgsmål om børnenes trivsel.

Dagplejerne fortæller, at der i relationen til forældrene kan vokse en tillid frem, hvor begge parter udveksler idéer og erfaringer i forhold til barnet

”Det giver et meget bedre forældresamarbejde at fortælle forældrene om, hvad jeg gør og hvorfor jeg gør det. Så tager forældrene mit fokus med hjem og måske også mine idéer. De kan også give mig idéer. Det er en god måde at få snakket med forældrene på. Det vigtigste er at fortælle dem, hvad deres barn er blevet god til ... at man roser deres børn. Men også forældrene skal roses, fx ved at sige ”det kan jeg godt se, at I har øvet rigtig meget derhjemme” (*interview med dagplejer*)

Dagplejerne nævner, at det har en særlig betydning for tillidsforholdet, at det er én og samme voksen, forældrene møder om morgenen og om eftermiddagen:

”Der er mange forældre som får et kulturchock, når de skal have deres barn i børnehave, for der er ikke den samme kontakt til pædagogen som der er i dagplejen med oplysninger om hvordan dagen er gået og hvorfor har han nu fået den der bule” (*refleksionsmøde med dagplejere*)

Igen kan man sige, at tidslighed spiller en stor rolle for, at tillid kan understøttes og udvikles. Forældre-samarbejdet udspiller sig som en fast daglig rytme og med en høj *hyppighed* i form af det lille møde hver dag i forbindelse med aflevering og afhentning samt med en stor *kontinuitet* i kraft af, at dagplejeren er den gennemgående udenoms-familære omsorgsperson i barnets liv.

Samlet set kan man sige, at tidsstrukturen i dagplejens læringsmiljø gør, at den pædagogiske praksis i udstrakt grad kan tage hensyn til børnegruppens sammensætning og de enkelte børns behov, som de kommer til udtryk i forskellige situationer. Man kan her skelne mellem to typer af tidsopfattelser: klokketid og proces-tid (Hargreaves 2000). *Klokketid* er den fælles og objektive tid, hvor alle følger den samme tidsstruktur; det er en lineær tid, som gør det muligt at samles om noget fælles på et aftalt tidspunkt (afleverings- og hente-tider, spisetider, sovnetider, tur-tider). Alle skal være klar samtidig. I modsætning hertil er *proces-tid* en individuel tid, hvor det er de involverede personer selv, der styrer tiden ud fra subjektive hensyn. Her er det selve opgaven og situationen, der bestemmer tidsforbruget og ikke en ydre fastsat tidsnorm. Eksempler herpå kan være at løse en konflikt mellem to børn, vugge et overtræt barn i søvn eller spise sammen for at opleve et fællesskab.

Dagplejerne tillægger det stor betydning, at de har et relativt *stort personligt råderum* til at tage de nødvendige individuelle hensyn, hvilket kræver, at de selv har kontrol over tiden. Selv om dagsforløbet er struktureret med faste tidspunkter og rutiner, kan hverdagen alligevel forme sig temmelig uforudsigelig, hvilket gør det

nødvendigt at lade de pædagogiske processer tage den tid, de tager. Det er således proces-tid, der ser ud til at være en bærende tidsforståelse i dagplejen.

### 3.1.3. At skabe ro

I refleksionssamtalerne er det værd at bemærke, at flere dagplejere fremhæver i deres video-situationer, at de afspejler ro i samværet – og det ses som et eksempel på kvalitet. Det træder dog også frem, at det er forskelligt, hvad dagplejerne mener med ro, og hvorfor ro kan være vigtigt. Her er det en dagplejer, der forbinder det at synge med børnene med ro:

”Ja, der falder ro på. Lige så snart jeg har taget sangkufferten frem, så begynder de at klappe, så ved de godt hvad vi skal, og hvis jeg har glemt sangkufferten og vi har sat os til bords, så peger de på den”  
(refleksionssamtale med dagplejere)

Dagplejeren beskriver børnenes engagement med at ’der falder ro på.’ Men dagplejerens gengivelse af, hvad børnene gør på videoen viser, at ro snarere kan forstås som fokus og fælles opmærksomhed mere end ro i lydlig og kropslig forstand.

Et andet eksempel er dette, hvor en dagplejer kommenterer en andens refleksion over sin egen video:

”Jeg kunne godt lide det der med at du siger, at hvis de har haft en heftig morgen og så kommer de over i dagplejen, hvor der er ro” (refleksionssamtale med dagplejere)

Dagplejerne taler om, at børnenes første timer med familien derhjemme kan foregå i et højt tempo, som dagplejen er en rolig afløser for. Det er uklart, i hvilken udstrækning dagplejerne taler med afsæt i indsigt eller forestillinger om børnenes morgener i familien.

Det sidste eksempel er fra refleksionssamtalerne, hvor en dagplejer har filmet en frokost:

”Jeg har filmet denne situation, fordi der er mere ro, i hvert fald på ham (et barn med særlige behov) Og så sidder vi der og har et roligt samvær, hvor vi kan sidde og snakke roligt – nu er det mest mig, der snakker her (i filmklippet) - men hvor Anton kan komme ind også” (refleksionssamtale med dagplejere)

Ro skal i dette tilfælde tilsyneladende ses i forhold til det samvær, som opstår før og efter måltidet. I dagplejerens optik skaber det uro i samværet, at der er et barn, som har nogle særlige udfordringer, og som kræver dagplejerens tætte opmærksomhed.

Et sidste eksempel på den betydning som ro har blandt dagplejerne er dette, hvor en dagplejer forbinder ro med, at praksis udfolder sig i et privat hjem:

”Jeg tror det betyder rigtig meget, at der er mere ro, og at der ikke er så mange, de (børnene) vil skulle forholde sig til, der er hinanden og så er der mig og min familie. Det tror jeg giver dem en større ro til bare at kunne tage ind” (interview med dagplejer)

Strukturelt set kan man sige, at den lille gruppe har gode forudsætninger for at etablere et rum uden den lyd, der kommer af et stort antal børn samlet i det samme fysiske rum, og som kan opleves som støj eller larm. Tilsvarende kan man sige, at den lille gruppe har gode forudsætninger for at skabe et rum uden forstyrrelser fra tredjeparter (fx andre kolleger) hvilket er til gavn for børnene, idet netop denne aldersgruppe har svært ved at lukke forstyrrende elementer ude (Hansen i Ankerstjerne og Broström 2013:612). Som det ses, går begrebet ro igen i dagplejernes tale om egen praksis, og eksemplerne viser, at der lægges forskellige betydninger i begrebet. Ro forstås som grundlag for fælles opmærksomhed, genkendelighed og intimitet i samspillet. I det lys



kan man sige, at dagplejerne anvender begrebet ro med en hverdagslig underforstået betydning og som et samlebegreb for forskellige dimensioner af kvalitet. Begreberne er både teoretisk og normativt funderet, men de forskellige betydninger tilsløres i og med det beskrives med det samme ord.

#### **3.1.4. Rutiner og genkendelighed**

Som beskrevet ovenfor, har vi observeret en tæt sammenhæng mellem hverdagens rutiner og tidsstrukturer i dagplejehjemmet. Typisk er rutiner rammesat om fælles opgaver og finder sted på bestemte tidspunkter i løbet af dagen – men uden at tiden i sig selv er den styrende faktor, idet børnenes egen tidsrytme går forud for det planlagte dagsprogram og dets tidsrammer. Ifølge dagplejerne er dagens program fleksibelt og fraviges ofte, når ydre omstændigheder, som fx vejrliget, gør det umuligt at komme på en planlagt tur, eller når stemningen i børnegruppen tilsiger, at børnene er trætte og har brug for pausetid.

Samtidig er rutiner også noget, som nogle af dagplejerne i interviewene tillægger stor betydning. Rutiner skaber genkendelighed for børnene og giver børnene en oplevelse af at beherske deres nære verden. Udover det ovennævnte eksempel med sangkufferter, så er der også dette udsagn fra en refleksionssamtale:

”Det er jo de samme sange, vi laver hver eneste dag, og det har vi gjort så længe de har været hos mig (...) Jamen vi har bare rigtig mange rutiner hjemme hos mig, det er sådan en god start på vores dag, det at vi sidder der og laver morgensang, og de ved, at når vi er færdige, så løber de ud i gangen, for så skal de have tøj på” (*refleksionssamtale med dagplejere*)

Dagplejeren er tydeligvis glad for sine rutiner og begrundet dem med, at det giver en god start på dagen. Begrundelsen udfoldes ikke fagligt, men princippet om rutiner i hverdagen for at skabe genkendelighed er bevidst og intenderet og i dette tilfælde formuleret på en måde, hvor rutiner kunne se ud til næsten at være et mål i sig selv.

Fra undersøgelsens feltnotater er der mange eksempler på, at dagplejerne tager initiativer, som børnene genkender. Her et eksempel:

”Lige som dagplejeren har sagt farvel til det sidst ankommendes barns forældre og nævner ordet samling suser den yngste dreng hen til nogle puder, som de bruger til samling og tager én. Dagplejer og jeg griner lidt over, at han fanger det så hurtigt. De andre børn henter også hver deres pude og de sætter sig på den på gulvet. Dagplejer sidder selv på gulvet overfor dem og hjælper dem med at forme en halvcirkel omkring hende. Dagplejer spørger hvad de skal synge og et barn siger nogle lyde, som hun kan genkende som nogle af de sange, de plejer at synge” (*observation hos dagplejer*)

Observationsmaterialet rummer adskillige eksempler som disse, hvor børnene gebærder sig på måder, der angiver, at de kender og genkender bestemte situationer og de forventninger der er til, hvad man her skal gøre.

Rutiner kan forstås og bruges pædagogisk som daglige gøremål, der er nødvendige for, at dagplejen kan yde den basale omsorg og skabe tryghed og trivsel i børnenes hverdagsliv (spise, sove, skifte ble). Rutinerne adskiller sig fra de planlagte og børnestyrede pædagogiske aktiviteter, fordi de gentages dagligt, de er vedvarende og tilbagevendende. Indholdet i pædagogiske aktiviteter skifter fra dag til dag og forsvinder igen, mens de daglige rutiner vender tilbage med samme indhold og skaber struktur og faste sociale holdpunkter i børnenes hverdag (Krogh og Smidt 2014). Rutinerne muliggør oplevelsen af at tilhøre et fællesskab, hvor man har brug for hinanden og hinandens bidrag.

Netop de pædagogiske rutiner rummer nogle særlige muligheder i dagplejen, fordi alle børn i det tætte fællesskab kan inddrages og opleve at have betydning, når de inddrages, fx i måltiderne. Her er måltiderne et samlingspunkt for andet end at spise; det er også et forum for børnenes kommunikation og de voksnes fortællinger om, hvem gruppen er. De daglige rutiner, der gentages dag efter dag året rundt skaber genkendelighed og tryghed ved det forudsigelige. Her synkroniseres børnenes handlinger ind i faste rutiner, som børnene hurtigt tilegner sig og formidler til hinanden.

### 3.1.5 Blandede og homogene børnegrupper

Det er et strukturelt vilkår i dagplejen, at man modtager børnene efter de regler, der gælder for den kommunale pladsanvisning. Derfor varierer børnegruppens sammensætning på en række vilkårlige måder i det enkelte dagplejehjem. Der er dagplejere med børnegrupper med maximal aldersspredning fra et halvt år til næsten tre år, mens andre dagplejere har en meget homogen børnegruppe med fx tre børn på omkring 2½ år. Sådanne variationer gælder i sagens natur kun for kortere eller længere perioder, hvorefter nye børn kommer til, og så kan dynamikken i en børnegruppe ændres markant.

Når det gælder aldersspredning i børnegrupperne rummer vores materiale en række gode eksempler på, hvordan pædagogiske situationer tilrettelægges, så ældre og yngre børn kan lære af hinanden. Vores observationer viser, at der ofte arbejdes bevidst med at udnytte læringspotentialet i en aldersblandet gruppe. Det gælder både i planlagte og spontane situationer, hvor dagplejerne opmuntrer børnene til at få øje på hinandens kontaktforsøg ved at sætte ord på børnenes intentioner – især når de yngre børn ikke har sproget til at udtrykke deres ønsker og hensigter i forhold til de ældre børn. Men der arbejdes også mere basalt med at udvikle børnenes forståelser for hinandens forskelligheder:

”Jeg er ikke så sikker på at sproget er det stærkeste redskab til at børnene kan nå ind til hinanden. Hvis de er rigtig gode til at aflæse hinanden, så kommer sproget lynhurtigt (...) For mig er det ligegyldigt om man er stor eller lille. Den lille lærer jo at se sin mor meget hurtigt. Og den lille lærer også at se mig. Det der er vigtigt at lære, er at de lærer at forstå at kræfterne bag den lille ikke er så store når man er lille. Det kan godt give nogle udfordringer, hvis man tror at den lille har de samme kræfter. Kom nu, hvorfor gør du ikke det? Jamen det kan han ikke endnu” (*interview med dagplejer*)

Denne dagplejer beskriver sin erfaring med, hvordan gensidig forståelse bliver til med andet og mere end ord. Hun lægger vægt på, at børnene skal lære at *aflæse* hinanden, og argumenterer for, at det udvikler sprog og evnen til at *nå ind til hinanden*. Denne formulering ligger tættere på et hverdagsprog end et fagsprog og i et fagligt perspektiv kan man spørge, i hvilket omfang tilgangen er afstemt med aldersgruppen og funderet i teoretisk viden om sprogudvikling.

Aldersspredningen kan byde på praktiske udfordringer – især i forhold til en gruppe, hvor der er et lille barn, som endnu ikke har lært at gå og derfor ikke er så mobil som de øvrige børn. Det kan i dagplejerens optik gå ud over de ældre børn:

”Den største udfordring synes jeg er, når barnet fx starter når det er 10 mdr og indtil de begynder at være lidt mobile, begynder at gå, fordi så glider de bare ind i gruppen - specielt her om efteråret og om vinteren, for hvis man vil være udenfor, for det er virkelig svært med den aldersforskel. Man skal putte alt det der tøj på sådan en baby, som ikke kan gå, mens de andre allerede er på vej ud ad døren. Forleden måtte vi gå ind igen efter 20 minutter, fordi den lille frøs, og det går jo lidt ud de store, som egentlig var i gang med en god leg” (*refleksionssamtale med dagplejere*)

Der er dagplejere, der finder på pragmatiske løsninger i forhold til aldersspredningens udfordringer:

”I starten tænkte jeg at vi ikke kunne komme ud at cykle, for hun var for lille til at sidde på cyklen. Så måtte jeg købe en babystol til min cykel, så hun kunne sidde der. Og vi har været til hver evig eneste rytmikhalløj, selvom jeg fik hende, fordi jeg har spændt en paraply-klapvogn på siden, så jeg ikke skulle bære hende. Så jeg fandt ud af det...” *(interview med dagplejer)*

Som det ses, kan aldersspredning betyde, at hensyn til den yngste sætter betingelser for gruppen, med mindre der som i eksemplet her findes en praktisk løsning. Aldersspredning kan også indebære, at der kan være et enkelt barn, som er væsentligt ældre end de andre, og det kræver en differentieret pædagogik, som kan tilgodese og udfordre det ældste barns udvikling og læring. En dagplejer fortæller om en periode med en sådan gruppe:

”Det fungerede alligevel, hun blev inddraget noget mere, og hun sov så heller ikke til middag til sidst, så der lavede vi nogle ting i pausen dér, hvor hun blev tilgodeset. Jeg synes de får noget ud af det, også de store, selvom de er alene og de er sammen med de små” *(interview med dagplejer)*

Denne dagplejer fortæller, at den lille gruppe giver muligheder for at give alderssvarende udfordringer og betingelser for en anden slags samspil i tidsrum midt på dagen, hvor den øvrige del af gruppen sover til middag.

### **3.1.6 Flexibel hensyntagen til det enkelte barn**

I dagplejernes fortællinger går det igen, at fordelene ved at arbejde med en lille gruppe børn er, at det er muligt at tage de nødvendige individuelle hensyn. Barnets deltagelse i fælles aktiviteter kan tilpasses den konkrete situation, hvor barnet tilbydes en position, så det ikke sættes uden for fællesskabet, men kan deltage på sin egen måde:

”Der er også børn der har brug for tid til at lege alene. Og det kan jeg se i løbet af no time. Så de børn markerer ret hurtigt, at det her er svært for mig, så får de nogle pauser. Jeg har en lige nu – en pige - som har brug for de der pauser, og det må man gerne. Så sidder man bare og slapper af, og så kan jeg se, hvornår hun gerne vil være med igen og har lyst til at være aktiv. Så vælger hun selv, hvornår hun vil være med. Så kan jeg byde ind med: Kunne du tænke dig at være med nu? Så trækker hun sig måske lige, når jeg siger det. Så venter vi bare lidt. Samtidig med kører samspillet mellem de andre børn. Så derfor er det vigtigt at sige, at det er OK at være her ved siden af.” *(interview med dagplejer)*

Dagplejeren har blik for, at børn kan have brug for at kunne deltage på forskellige måder, og at det er vigtigt at vise hensyn til det. Der anvendes formuleringen, at et barn har brug for *pauser og slapper af*, når det ikke leger. Her ses et eksempel på en hverdagsproglig formulering om et barn, som ikke indgår aktivt i legen, og formuleringen angiver måske en tilsvarende forståelse, nemlig at deltagelse er noget med at være aktiv, mens ikke-deltagelse er lig med pause og afslapning. Formuleringen antyder, at det kunne være frugtbart at udvikle en fælles forståelse af måder for at deltage i det fælles, så også børn der ser på forstås som en accepteret deltagelsesform.

En anden dagplejer formulerer fleksibel hensyntagen på denne måde om et barn, der bliver tilbudt puslespil i nogle bestemte tidsrum:

”Det er for at få hende lidt ned i temperament, så hun ikke er helt så frustreret over, at hun ikke forstår, hvad der sker. Og igen vil jeg sige, at det har vi masser af tid til, der kan du have helt fokus på det, uden at

du forsømmer de andre. Du kan lave det i sådan en dobbeltbevægelse, du kan tage dig af hende samtidig”  
(interview med dagplejer)

Ifølge denne dagplejer giver gruppens størrelse plads til fleksibel hensyntagen i forhold til børns temperamenter, uden at det tager opmærksomhed fra de øvrige børn.

Selv om den lille gruppestørrelse gør det muligt at differentiere kontakten til det enkelte barn og dets deltagelse i fælles aktiviteter, så er der også grænser for, i hvilken udstrækning individuelle behov kan imødekommes i konkrete situationer. Det er karakteristisk, at dagplejerne omtaler de enkelte børn, som børn der hver især gør krav på at blive mødt med særlige hensyn som følge af problemer i barnets udvikling, fx for tidligt fødte børn. For nogle af dagplejerne med børn, som har socio-emotionelle udfordringer, fylder de en del i dagplejernes fortællinger og har stor indflydelse på, hvordan det sociale samspil udvikler sig i en børnegruppe. En dagplejer fortæller:

”Udfordringen er, at jeg skal tage hensyn til at pigen kan nogle ting i forhold til de andre, men hun kan bare ikke kanalisere det. Hun ved mange ting – og alligevel ikke. For hun kan ikke vise det. Hun kan ikke fortælle om det. Hun har brug for mig til rigtig mange ting..... Men ellers synes jeg ikke rigtig der er udfordringer på den måde. Jeg synes de passer så godt sammen i den børnegruppe der. At de er gode til at være opmærksomme på hinanden. De er gode til at hjælpe hinanden, prøver at rejse hinanden op, de er gode til at sove, to af dem er gode til at spise, så de inspirerer hende til at spise og de er gode til at være rolige. Der er ikke noget larm eller støj – kun når hun snakker.” (refleksionssamtale med dagplejere)

I dagplejerens formulering af sin kontakt til barnet, træder dagplejerens erfaringsviden frem. Dagplejeren har angiveligt en fornemmelse for barnets mestringsevne og kan støtte barnet i sin udvikling i forhold til det og har samtidigt blik for samspillet mellem børnene. Argumentationen udtrykkes i en hverdags sproglig norm, som bliver upræcis i forhold til at beskrive, hvad pigen kan og hvad hun er udfordret i, ligesom eventuelle dilemmaer i samspillet med de andre ikke fremhæves, fordi ’børnene passer så godt sammen.’

En anden dagplejer siger således:

”Men jeg tager jo hensyn og inderst måske også for meget hensyn, det ved jeg jo ikke selv. Men jeg synes også jeg er god til at tænke på de andre. Vi skal ud – om Viggo så skriger hele vejen.” (refleksionssamtale med dagplejere)

I forhold til disse børn, som er udfordret i interaktionen med de øvrige børn spiller dagplejeren en vigtig rolle som *oversætter i samspillet*, og datamaterialet vidner om en høj grad af bevidsthed om denne rolle. Strukturelt set rummer spørgsmålet om børn i udsatte positioner et dilemma i forhold til dagplejen. Den lille gruppe og de fleksible tidsrammer er på den ene side dagplejens store styrke i forhold til at tilgodese særlige udfordringer hos et barn, men er på den anden side samtidigt en begrænsning, hvis de særlige hensyn kommer til at dominere i forhold til de øvrige børn. Flexibiliteten har sin grænse, fordi der kun er én voksen til børnegruppen. Det sidste citat afspejler dette dilemma i dagplejerens tvivl om, hvorvidt hun afbalancerer forholdet mellem almene og særlige hensyn i gruppen.

### 3.2. Legestuen som læringsmiljø

I legestuen mødes et team af dagplejere med deres børn en gang om ugen. Dagen har som andre dage sin egen tidstruktur, hvori der indgår aktiviteter og rutiner. På dagen for iagttagelsesbesøget var der en aktivitet i krea-rummet, der gik ud på, at børnene skulle male og pynte noget papir. Et feltnotat herfra:

”I krea-rummet sidder en 4-5 børn om et bord og klipper. Rundt om bordet står 2-3 dagplejere (én går ud og ind af rummet) og én dagplejer sidder med børnene ved bordet. Dagplejerne assisterer børnene, når de har brug for hjælp. Dagplejerne fortæller, at der sidder de børn ved bordet, som gerne vil, og at gruppen skifter ud flere gange undervejs (...) Lidt senere rundes aktiviteten af. En dagplejer instruerer og viser et barn hvordan hun kommer lim på sit papir. En anden dagplejer kommer glimmer på børnenes klip – barnet vælger hvilken farve det skal være, men dagplejeren udfører det” (*feltnotat fra legestuen*)

Det ses, at der var relativt mange dagplejere i rummet, og at der var udskiftning i børnegruppen undervejs. Man kan se forskelle i måder dagplejerne placerede sig i forhold til børnene, og hvilke strategier de anvendte i forhold til at hjælpe børnene i aktiviteten. Nogle brugte en højere grad af inddragelse end andre, hvilket kan bero på viden om barnets kompetenceniveau eller forskellige didaktiske tilgange.

Derudover var der samling, som ifølge en dagplejer i særlig grad er noget, der vækker børnenes begejstring (den kunne af andre grunde dog ikke blive observeret den pågældende dag). Det var en usædvanlig dag med et julearrangement for forældre om eftermiddagen, og det var tydeligt, at flere af dagplejerne var beskæftiget med praktiske forberedelser til det. Der var i den forbindelse et pyntet juletræ i et af rummene, som krævede noget opmærksomhed for at sikre, at pynten blev på juletræet og ikke blev pillet ned af nysgerrige børnefinger.

Det var synligt, at dagplejerne det meste af tiden fordelte sig rundt omkring i legestuen. Ifølge en dagplejer, så er det en aftale, at i legestuen er børnene *alles børn*, og at de skal følge børnene og placere sig, der hvor børnene gør det. Notater fra iagttagelsesbesøget viser, at ofte var det sådan, at børn befandt sig omkring den voksne, som var deres egen dagplejer. Det hænger formentligt sammen med, at børnene søger den voksne, som de er mest knyttet til og trykke ved, men det vidner også om, at ambitionen om, at i legestuen er børnene *alles børn* ikke på det tidspunkt var en erfaring i børnegruppen.

På dagen for iagttagelsen opstod der et par situationer, hvor det blev tydeligt, at børnene er særligt knyttet til deres egen dagplejer. Der var et tidspunkt, hvor en dagplejer skulle gøre et vigtigt telefonopkald, men barnet ved hendes side afviste kategorisk at blive overdraget til en anden dagplejer. Der var også en moster, som afleverede sin niece og som tydeligvis ventede på, at barnets dagplejer skulle møde ind, så barnet kunne afleveres hos sin egen dagplejer.

En dagplejer fortalte om et barn, som til at begynde med havde været meget ked at være i legestuen, og at de havde måttet arbejde på, at han kunne komme i trivsel med det. ”*Han er her i rummet nu, fordi jeg er her*” sagde hun.

Mens datamaterialet blev indsamlet, var legestuen forholdsvis nyetableret i en ny lokalitet i ny-indrettede rum. Så legestuen var på det tidspunkt et fysisk læringsmiljø, som der endnu ikke var indarbejdede rutiner i forhold til, hverken for børn eller voksne. Selv om legestuen som pædagogisk ordning ikke var ny, så spiller de fysiske rammer angiveligt en stor rolle for, i hvilken udstrækning børnene oplever legestuen som en tryk base.

Det er imidlertid ikke kun i legestuen, at dagplejerne har mulighed for at skabe relationer til andre børn, end dem de selv er dagplejere for. De kan have et vist kendskab til hinandens børn, fordi de dækker ind for hinanden under ferie og sygdom - og det blev synligt under refleksionssamtalerne. At der således er et vist

kendskab på tværs af dagplejere og børn kom frem under refleksionssamtalerne, hvor dagplejerne kommenterede 'hinandens' børn.

"Jeg synes det er skønt med Viggo dér, hvordan han blander sig" (*refleksionssamtale med dagplejere*)

"Jeg sad og blev helt rørt. Hun er blevet så god. Nu har jeg haft hende et par gange, hun har været så meget urolig, kropsligt urolig, ja rigtig urolig" (*refleksionssamtaler med dagplejere*)

Set fra et børneperspektiv kan det være vigtigt, at børnene har et kendskab til andre dagplejere end deres egen, især når de er sammen i legestuen. Hvis barnet har relationer til andre end det lille fællesskab med egen dagplejer og de andre børn, vil det øge barnets muligheder for deltagelse i legestuen. Det var imidlertid ikke en synlig bestræbelse ved besøget i legestuen, at dagplejerne tog initiativer til at komme i kontakt med andre børn, end dem de selv er dagplejere for. Initiativerne kan have forekommet uden at konsulenten så det, fordi konsulenten ikke har indgående kendskab til, hvilke børn, der hører til hvilken dagplejer, men det var ikke noget, der forekom iøjnefaldende.

Samlet set peger dette på, at legestuens potentiale i forhold til at være et læringsmiljø med nye muligheder for deltagelse for såvel børn, dagplejere og forældre kan udvikles – især med henblik på et tættere kollegialt samarbejde, men også i relation til at gøre børnene til deltagere i et større fællesskab, end det som er hos deres egen dagplejer. I et langsigtet udviklingsperspektiv er relationer til andre afgørende for at udvikle socialitet, forstået som kapacitet til deltagelse, samarbejde og social horisont (Tønnesvang 2015), så det må være et didaktisk og organisatorisk spørgsmål, hvordan dette kan øves i det små med 'ukendte andre' i legestuen.

### 3.3 Udvikling og læring i dagplejen

#### 3.3.1. Metodiske overvejelser

Det er primært observationer fra dagplejernes praksis i eget hjem, som anvendes i den følgende analyse af udvikling og læring. Vores indtryk fra disse besøg er nedfældet som skriftlige notater, som beskriver samspil, kommunikation og brug af rummet. Det siger sig selv, at alt ikke kan noteres, fordi mennesker kommunikerer med krop, gestik, symboler, lyde og ord samtidigt, og observationerne er således udpluk af det levede samspil den pågældende dag, fortolket gennem konsulentens iagttagende blik. Det betyder, at adgangen til at identificere nærværende samspil går via den del af kommunikationen, som var iøjnefaldende og fortrinsvis med lydlig kommunikation. Men kommunikation rummer også kropslige detaljer som fx et løftet øjenbryn, en omsorgsfuld tone, en sammentrækning i mundvigen osv. Hvis det samme samspil var blevet optaget på video eller på lydband, så havde datamaterialet rummet langt flere detaljer, ikke mindst i forhold til den kropslige del af kommunikationen. Der kan dermed være vigtige detaljer ved samspillet, som ikke er med i datamaterialet, men som havde vigtig betydning for dagplejer og børn i den pågældende situation. På den anden side fæstner stemning, atmosfære og non-verbale kommunikationsformer sig også som umiddelbare indtryk, der indgår som tolkningsbaggrund for de konkrete iagttagelser og de betydninger, vi tilskriver dem for deltagerne og disse indtryk tages med i den følgende analyse.

#### 3.3.2. Samspil og deltagelsesmuligheder

Omsorg, udvikling og læring er begreber, som beskriver den pædagogiske opgave med børn. For små børn i dagplejen må begreberne udvikling og læring betegne processer, som er sammenfaldende. Ifølge Brostrøm indikerer både læring og udvikling, at barnet har tilegnet sig nye kapaciteter, som det ikke havde tidligere. Man kan hævde en forskel ved at sige, at *læring* som begreb beskriver en *proces* som har til hensigt at udvikle *noget bestemt*, som fx kundskab, færdigheder, handlemåder osv., mens *udvikling* indebærer en *modning* (Brostrøm

2013:225). Om udvikling er en betingelse for læring eller omvendt er en teoretisk diskussion, som ikke skal følges her.

I det følgende belyses træk ved dagplejernes samspil med børnene, som overordnet kan beskrives med begrebet *nærvær*, og som indkredses ved hjælp af begreber som *inter-affektivitet* og *fælles opmærksomhed*, som ifølge forskning på området er med til at styrke samspil og børns deltagelsesmuligheder (Hansen 2013). Denne forskning viser, at nærværende opmærksomhed fra omsorgsgivere er overordentlig vigtig for barnets udvikling af identitet (barnets selv) og for barnets sprog.

Evnen til at kunne aflæse barnets følelsestilstand og at kunne dele den med barnet er kernen i begrebet om *inter-affektivitet*, og er ifølge Stern (2005) et af de vigtigste aspekter ved social kontakt. Dette sker, når den voksne samtidigt forholder sig til barnets handlinger og til de følelsesmæssige motiver, som ligger bag handlingen. For at dette samspil bliver *inter-affektivt*, og altså båret af gensidighed - så skal den voksne gøre det på en måde, så barnet kan læse den voksnes reaktion. Den voksnes reaktion skal altså være tydelig for barnet, og uanset reaktionens karakter skal barnet kunne føle sig set. Ved at forholde sig på denne måde bekræfter den voksne barnets eksistens og deres indbyrdes relation (Hansen 2013).

Et andet begreb er *fælles opmærksomhed*. Begrebet handler om betydningen af, at voksen og barn deler tid sammen med episoder af fælles opmærksomhed, hvor den voksne formår at følge barnets handlinger og intentioner. At dele opmærksomhed betyder, at den voksne og barn har fælles opmærksomhed rettet mod det samme mål, det samme objekt, og at de begge ved, at de har det. Fælles mål og fælles opmærksomhed strukturerer megen menneskelig kommunikation, og ifølge Hansen viser forskning, at en sådan opmærksomhed har markant indflydelse på barnets senere udvikling af sprog og ordforråd (Hansen 2013).

Det er vigtigt at understrege, at såvel *inter-affektivitet* som *fælles opmærksomhed* kommunikerer gennem både en verbal og en nonverbal kontakt mellem voksen og barn. I og med datamaterialet fortrinsvis skildrer verbal (lydlig) kommunikation har vi valgt også at medtage et begreb for måder at praktisere nærværende dialog på:

- Den *emotionelle dialog* – hvor omsorgsgiver spontant følger barnets initiativ og med følelsesmæssige udtryk bekræfter barnet
- den *meningsskabende* og udvidende dialog – hvor omsorgsgiver er medrejsende i barnets opdagelse af sin verden og benævner det, som barnet ser
- den *afgrænsende* dialog – hvor omsorgsgiver støtter, leder og hjælper barnet til at komme videre, med en ikke negativ, fordømmende, men positiv og konstruktiv hjælp (Hansen 2013)

### 3.3.3. Nærværende samspil i dagplejen

Analysen af observationer viser flere eksempler på nærværende samspil mellem dagplejere og børn. Her et eksempel:

”Det første barn, 1,5 år, er ankommet i dagplejen. Han er i stuen sammen med dagplejeren. Hun sætter en bilrampe frem og tre biler, som drengen begynder at lege med. De kommunikerer om det undervejs, han mest med lyde, mens dagplejer sætter ord på, hvad han gør med bilerne. Begge har hele tiden blikket og engagementet rettet mod bilrampe og biler. Indimellem sætter en bil sig fast, og drengen kommunikerer med en frustreret lyd. Dagplejer responderer ved at fortælle ham med rolig stemme, hvad han skal gøre. Hun gentager roligt og venligt instruktionerne til det lykkes for drengen” (observation hos dagplejer)

Dette er et eksempel på fælles opmærksomhed. Dagplejeren sætter ikke ord på barnets frustration over biler, der sætter sig fast, og alligevel kan man høre på tonefaldet i responsen, at hun er opmærksom på den. I den fælles opmærksomhed har de begge fokus på legen med bilerne, og dagplejer tilbyder drengen ord for, hvad han *gør* med bilerne, og hvad han *ønsker at gøre* med dem. Det vil sige, at dagplejer har fokus på barnets mål og barnets intentioner. Dagplejeren bevæger sig *meningsskabende og afgrænsende* i dialogen og er i sin vedholdende opmærksomhed *medrejsende* og hjælper ham med instruktioner for, hvordan han kan løse problemer med de biler, som sætter sig fast.

I det følgende eksempel kan man se, at interaktion og fælles opmærksomhed kan have en kropslig dimension ved, at dagplejer er på gulvet og til rådighed i børnehøjde med sin krop og sin opmærksomhed

”Forskellige steder i stuen er der lagt legetøj frem, bla. på et legebord, som er et bord i børnehøjde. Legetøjet i stuen er arrangeret i henhold til type af legetøj og indbyder til forskellig slags leg. Efter at børnene har spist morgenmad går de rundt i stuen mellem hinanden. Dagplejer sidder skiftevis på gulvet eller på en gulvpude. Det sker jævnlige, at et barn kravler op på skødet og sidder en stund, inden barnet kravler ned igen og leger videre. Dagplejers opmærksomhed er støttende og afventende i forhold til børnenes initiativer. Dagplejer sætter ord på børnenes handlinger og ind i mellem også de intentioner, som kunne ligge bag. Det sker, at dagplejer spejler børnenes begejstring i sit tonefald og de ord, der anvendes som fx: ”Du kunne!” (*observation hos dagplejer*)

Eksemplet viser, at dagplejer gør sig tilgængelig med sin krop, sin opmærksomhed og sine sproglige spejlinger af børnenes følelsesmæssige udtryk. Situationen har karakter af fælles opmærksomhed, som fordeles mellem børnene. Karakteren af dialogen med børnene er her mere båret af at være *emotionel* end den er udvidende eller afgrænsende.

Børn deltager på forskellige måde og følgende eksempel viser en indlevelse i og en accept af, at man kan deltage med forskellige intentioner og udtryk:

”Dagplejer og børnene sidder ved morgenmaden. Dagplejer taler med en pige (1 år) og fortæller hvad hun gør ”Nu skal du se her, her kommer hagesmækken, og så puster jeg på havregrøden” En anden pige (2 år) kravler nu selv op på sin plads og begynder at spise. Hun siger ikke noget, men følger nysgerrigt de andre børn med øjnene. Dagplejer er opmærksom på hende, men lader hende sidde uden at tage direkte kontakt. Et tredje barn taler meget, især om trolde og nævner bukkebruse. Dagplejer leger med og siger trip, trap og slår med fingrene i køkkenbordet. Den yngste pige er blevet urolig og dagplejer tager hende op på armen og med hen til vasken, mens hun skylder gryder af”. (*observation hos dagplejer*)

Dagplejen giver den nysgerrige, men tavse pige plads til at være tavs ved bordet, fordi det også er en måde at være deltager på – at man kigger på. Men dagplejer gør det opmærksomt, og på den måde kan man sige, at hun deler fælles opmærksomhed med pigen, men gennem tavshed.

De forudgående tre eksempler afspejler dagplejere som anvender forskellige strategier i samspillet med børnene. I det ene eksempel er dagplejeren til stede i en fælles opmærksomhed med barnet (ift bilrampen), i det andet kropsligt og opmærksomhedsmæssigt til rådighed (på gulvet, mens børnene leger), og i det tredje eksempel opmærksomt overvågende en piges tavse deltagelse (ved morgenmaden). Alle tre måder forholder sig barnets handlinger og mulige intentioner og motiver i relation til legegenstande og/eller andre børn og muliggør, at barnet kan deltage i det fælles.



I datamaterialet er der også eksempler på samspil, som i mindre grad er præget af inter-affektivt samspil med fælles opmærksomhed:

”Dagplejeren har tændt for en video på Ipad’en, som spiller den sang, de synger. Dagplejeren synger, børnene synger ikke”

”Dagplejer og barn leger med klodser, som skal gennem huller i en kasse. Barnet kommunikerer mest med lyde om klodserne. Dagplejer taler også om klodserne, men ikke om barnets måde at tale om klodserne på. Barnet fremkommer med udsagn, som dagplejer forstår, men barnet hjælpes ikke til folde ordene ud, så de kan genkendes af andre.” (*observationsnotater fra dagplejere*)

Eksemplerne er typiske for situationer fra observationer, hvor dagplejer i mindre grad formår at afstemme sin kommunikation med børnenes kommunikation. Det indgående kendskab til barnet og barnets kommunikation, som viser sig i eksempel to, gør, at dagplejeren forstår barnets kommunikation, men samspillet bliver ikke til et rum, hvor barnet stimuleres til at sprogliggøre sig. Det er problematisk i forhold til at skabe et udviklende og lærende samspil. Interaktionen i eksempler som disse viser måske bagsiden af, at der over tid udvikles en relation mellem dagplejer og børn, som er så nuanceret og indforstået, at samspillet og kommunikation fungerer med kropslighed og indforståede lyde – som i en forældre-barn-relation, hvor betydninger kommunikerer gennem bla. gennem overføringer.

### 3.3.3. Konfliktuelt samspil

Når børn gør noget de ikke må i henhold til de forventninger, der er til dem, så kan man som omsorgsgiver være udfordret i at kunne holde sig sensitiv over for barnets intentioner, når barnets handlinger ikke er hensigtsmæssige eller acceptable i den pågældende situation. Ens egen reaktion kan stå i vejen for at kunne opretholde denne åbenhed for barnet. Forskeren Berit Bae kalder det for trange dialogiske relationsformer, når den voksne indgår i samspillet, fx ved at dominere interaktionen, så barnets intention ikke fastholdes (Bae 2003).

I det første eksempel her ser vi en dagplejer, som siger nej, men på en venlig måde:

”Børnene og dagplejer spiser frokost. De ældste børn hælder selv op i deres kopper fra en mindre kande. En af dem spilder. ”Hov, jeg henter et håndklæde” siger dagplejer. Et af de andre børn rækker ud efter pølen af vand på bordet og plasker let i den, mens han smiler. Dagplejer er kommet tilbage med håndklæde og siger mens hun kigger på ham med et venligt blik og stemmeføring: ”Det skal du ikke, X”. ”To af børnene begynder at lave spruttelyde sammen. Det bemærker dagplejer ikke. En pige rækker ud efter en dreng og rører ham på tøjet. Han siger ”Nej!” Pigen flytter ikke hånden og dagplejer siger til hende, at hun skal høre, at han siger nej” (*observation hos dagplejer*)

Det er et måltid båret af en vis livlighed blandt børnene, som dagplejeren går i møde på en *afgrænsende* måde. Hun fordømmer ikke i hverken ord eller tone, at børnene eksperimenterer med deres råderum. Dagplejer sætter ikke ord på følelsen, som barnet med hånden i vandpølen ser ud til at have, men man kan sige, at hun kommunikerer en form for indlevelse i sin kropslige kommunikation (det venlige blik og den venlige, rolige stemme). Med denne reaktion på børnenes normbrud får dagplejer sat rammen for, hvad man må og bør i denne situation, som kan ses som en intervention, der former og rammesætter betingelser for deltagelse i måltidet uden at påtale noget af adfærden som særligt problematisk. I det følgende eksempel ser vi en anden reaktion fra en dagplejer:

”Det sidste af de fire børn ankommer. En pige løber ud i entréen og giver ham et kram. Mens dagplejer taler med moderen løber de to børn ind i stuen og begynder en hoppeleg fra sofa til madras på gulvet, som de kalder for mudderpøl. De griner og hviner af fryd, når de lander på madrassen. Straks efter kommer et tredje barn til og de tre børn kravler nu rundt i sofaen og laver lyde. Det ene barn kommer til at røre det andet barn, der piver og trækker sig. Dagplejer kommer til og forklarer det ene barn, at det andet barn ikke kan lide at blive rørt så voldsomt ved. Alle fire børn er nu i sofaen og dagplejer viser dem hulen under sofabordet, hvor de leger sammen 3-4 minutter. Så kommer dagplejeren og banker på bordet og beder det sidst ankomende barn om at gå med ud og spise morgenmad. To af børnene går med”  
(*observation hos dagplejer*)

Det er leg i sofaen og kroppe, der støder sammen. Det bliver for meget for et af børnene, som i forbindelse med en berøring trækker sig. Dagplejer har fra entréen hørt, hvad der foregik i stuen, og det er antageligt enten karakteren af barnets udbrud eller for-forståelser af det barn, som blev berørt (eller i forhold til det barn, som rørte), som får dagplejeren til at kalde berøringen for ’voldsom’. Med de bedste intentioner anvises børnene et mere legesikkert sted at lege (på gulvet) i hulen, hvor børnene fortsætter deres leg, inden et barn trækkes ud for at spise, og legen går i stykker. Situationen går fra at være børnestyret (i den voksnes fravær) til at være domineret af de hensyn til legested, legeinteraktion og legetid, som dagplejer, mener der bør være, og dagplejer kommer herved til at omforme situationen til én med trange dialogiske relationsformer. I situationer som denne er der hverken inter-affektivitet eller fælles opmærksomhed.

Det er velkendt for pædagoger, at der opstår konflikter mellem børn uden for deres synsfelt, og det er i sig selv et vanskeligt udgangspunkt for at gribe ind, fordi man ikke har set, hvad der skete. I relation til at støtte børns deltagelsesmuligheder er det imidlertid vigtigt, at interventioner i børns konflikter forholder sig opmærksomt og åben for den dagsorden, som er børnenes. I dette tilfælde ser det ud til, at dagplejerens egen reaktion på barnet der ’piver’ kommer til at stå i vejen for at forholde sig til dét, som er på spil mellem børnene. Herved opstår der ikke mulighed for at kunne hjælpe børnene med at kunne overkomme konflikten som kunne have været et alternativ til at afbryde deres leg og foreslå en anden. Ved at foreslå den alternative leg og efterfølgende bede et barn om at følge med ud af legen for at spise kommer dagplejeren til at begrænse alle børnenes deltagelsesmuligheder.

### 3.4 Læring og børnesyn

Denne undersøgelse har ikke haft som specifikt formål at undersøge dagplejernes læringssyn, men har fokus på samspillet og det private hjemms betydning for børnenes deltagelsesmuligheder. Læringssyn indgår imidlertid i et læringsmiljø i kraft af den måde, dagplejerne forstår og udfolder deres didaktik på. I dette afsnit beskrives, hvordan dagplejerne arbejder med læreplanen som ramme for deres samspil med børnene og giver eksempler på læringsaktiviteter, som de lægger vægt på.

Læring er et bredt fænomen, hvor forskellige teorier lægger vægt på forskellige aspekter. En del læringsteorier betoner *kognitive, individuelle og formelle* (målbare) aspekter af læring og har en særlig interesse for *forholdet mellem barn, den voksne og indholdet* (det som skal læres). I denne læringsforståelse har den voksne (læreren, pædagogen) en central betydning i formidlingen af dét, som skal læres, og barnet gøres til en passiv modtager af et indhold, som på forhånd er tilrettelagt. I forhold til dagplejen vil denne type læringsteori lægge vægt på, hvilke formelle, voksenstyrede aktiviteter dagplejeren sætter i værk ud fra mål, som er mere eller mindre fastsat på forhånd, og hvordan det gøres.

Dette kognitive og formelle læringssyn ser ud til at være et toneangivende læringssyn i daginstitutioner generelt, i hvert fald i relation til den type læring som er blevet dokumenteret i forbindelse med læreplanerne (Ahrenkiel m.fl.2012, Aabro (red.) 2014).

I datamaterialet fra dagplejen er der ikke grundlag for at sige, at dette læringssyn er toneangivende, men der forekommer dog eksempler:

”Det er frokosttid. Dagplejer skærer agurker og gulerødder i stave og fortæller børnene, hvad hun gør. En kanin-gulerod siger et barn. Dagplejer gentager barnets svar og griner. Børnene er tavse og situationen er rolig, styret af dagplejer. Nu skal vi tale om, hvad vi har på i dag, siger dagplejer og peger på sin egen bluse. En bluse, siger et barn til dagplejer. Hvad farve, spørger dagplejer. Grå, siger et andet barn. Hvad har du på din bluse? siger dagplejer til et tredje barn. Barnet siger prikker, Og hvad har du? siger dagplejer til det fjerde barn. Knapper svarer han. Ja, knapper gentager dagplejer. Har jeg knapper? Nej jeg har en sløjfe, svarer dagplejer selv.” (*observation hos dagplejer*)

Samtalens indhold sættes af dagplejeren, og der er fokus på at udvikle børnenes sprog om beklædning. Dagplejeren stiller spørgsmålene, og hun henvender sig til børnene én efter én, så samtalen får præg af spørgsmål-svar mere end af en dialog mellem de spisende. Dagplejerens intention er antageligt at bruge måltidet som lejlighed til at styrke børnenes sprog, men i måden det gribes an på er der fare for, at det kommunikative perspektiv ikke giver mening for børnene, som er forstærket af, at samtalen gennemføres i en undervisningstone (Palludan 2007).

En anden teoretisk tilgang til læring er udviklet inden for *kritisk teori*, hvor læring opfattes som barnets brede *erfæringsdannelse* i interaktion med andre i forskellige kontekster. Denne læringsforståelse lægger vægt på *den implicite og den sociale dimension* ved læringen. Det er vanskeligere at dokumentere erfaringsdannelsen, som foregår i mere uformelle situationer, og det er måske en af grundene til, at der i arbejdet med læreplanerne har været et massivt fokus på kognitiv læring, også hos pædagogerne selv. Det betyder, at det sociale samspil som platform for læring i sig selv er i fare for at blive overset og at den læring, som sker i dette samspil forekommer upåagtet af pædagogerne selv (Ahrenkiel, I: Sommer og Klitmøller 2015).

Ved et refleksionsmøde med dagplejerne blev de bedt om at give eksempler på dagligt tilbagevendende situationer og aktiviteter, hvor de involverer børnene og at angive begrundelser herfor. Hensigten med opgaven var at sætte fokus på initiativer, som ikke er rettet mod egentlige læringsaktiviteter, men hvor dagplejerne alligevel mener, at børnene får et læringsudbytte. Dagplejerne noterede deres overvejelser i stikordsform og følgende eksempel er typisk for deres svar:

**Initiativ:**

Smøre mad selv ved bordet

**Begrundelse:**

Børn lærer at vælge

Selvhjulpenhed

Madglæde, madmod (at turde smage)

Gode relationer til hinanden

Denne dagplejers svar rummer både *formel læring* - at det enkelte barn lærer at mestre noget, som det kunne i mindre grad før (selvhjulpenhed og at kunne vælge), og *ufornel læring* - at det har læringsværdi i sig selv at være en del af et måltidsfællesskab, hvor der skabes oplevelse af 'madglæde'. Generelt kan man sige, at dagplejernes didaktik involverer både formelle og uformelle læringsprocesser, og for dagplejerne ser det ud til at være en integreret helhed - i hvert fald i deres begrundelser. Der er ikke grundlag i datamaterialet for at

udlede noget om, hvorvidt og hvordan deres didaktiske praksis afbalancerer hensyn til formel læring og uformel læring.

### 3.4.1. Børnesyn

Ligesom der findes forskellige teoretiske forståelser af læring, findes der også forskellige syn på børn som lærende individer, som kan sættes i sammenhæng til læringssyn. I svensk forskning er det undersøgt, hvordan pædagoger ser på børn, og hvordan de indgår i samspil med børn, fx hvordan den voksne forholder sig til barnets intentioner og udtryk, og hvordan magten fordeles i samspillet. Ifølge disse undersøgelser kan tre børnesyn identificeres (Samuelsson i Sommer og Klitmøller 2015):

- Børn som medmennesker, som giver plads til børns egenkontrol og støtter dem i deres intentioner
- Voksne-ved-bedre, hvor den voksnes mål vinder over børns egne ønsker og intentioner
- Børn som irrationelle, hvor børns handlinger ses som potentielt formålsløse eller negative

Børnesyn manifesterer sig i kommunikationen mellem den voksne og barnet, i såvel ord som stemmeleje, tonefald og mimik. Den omtalte forskning er primært i forhold til børnehavebørn, så den kan ikke uden videre overføres til den aldersgruppe, som er i dagplejen. Man kan dog antage, at børnenes læring og udvikling i dagplejen er befordret af, at dagplejerne både ser på børnene som medmennesker, og at dagplejerne også optræder som voksne, der ved bedre. I synet på børn som medmennesker, er der fokus på at understøtte børns intentioner med dét de gør for derved at skabe alsidige deltagelsesmuligheder. Samtidig arbejder dagplejen med små børn, som er på et tidligt stadie i deres udvikling og som derfor også har brug for, at voksne tager ansvar for at vide, hvad barnet har behov for eller hvad det forsøger at udtrykke.

I datamaterialet er der både eksempler på dagplejere, der ser på børn som 'medmennesker' og fra en 'voksen-ved-bedre' position. Flere dagplejere skifter mellem disse positioner, men det kan antages, at den enkelte dagplejer er tilbøjelig til at foretrække den ene position frem for den anden på tværs af aktiviteter. Disse eksempler vil blive inddraget i den følgende beskrivelse af dagplejernes arbejde med læreplanen. Der er ikke eksempler på, at børnene ansues som irrationelle, uden at det dog er det samme som, at det ikke forekommer i dagplejen. Børnesyn kommunikerer som sagt også på andre måder end med ord og kan kommunikerer subtilt i samspillet mellem voksen og barn, hvilket undersøgelsens metoder ikke kan opfange.

### 3.4.2. Børn i trivsel er børn i læring

En gruppe af dagplejerne fik til opgave at filme en situation fra egen praksis og medbringe en sekvens, der viser et eksempel på en god læringssituation, hvor dagplejeren selv deltager. De medbragte video om situationer, der omhandlede formiddagssamling, frokost, børn der legede eller lagde puslespil ved siden af hinanden og sammen.

En gennemgående begrundelse hos dagplejerne for at vælge netop den situation til refleksionssamtalen, var, at situationen afspejlede glade børn, børn i trivsel og en situation båret af ro. For nogle af videoerne gjaldt også, at de var blevet valgt, fordi de afspejlede situationer båret af stor genkendelighed for børnene. Det blev fremhævet af flere dagplejere, hvordan børnenes deltagelse tydeligt viste, at de vidste præcist, hvad aktiviteten indebar at gøre. I det opfølgende interview med dagplejerne om, hvilken læring de mente der fandt sted i den pågældende situation, var et gennemgående svar, at børnene lærte noget om samspil, fx en gensidig kontakt med kropslig kommunikation af forskellige slags, at få øje på hinanden, at drage omsorg for hinanden og at gøre sig erfaringer med at bytte (fx puslespilsbrikker). Derudover blev der af alle lagt vægt på oplevelsen

af fællesskab. I de videoer hvor der blev sunget, var der dagplejere, der argumenterede med, at det er en god situation for læring af sproglige kompetencer.

Det ser altså ud til, at dagplejerne opfatter det som en vigtig opgave at skabe børn i trivsel og at denne opgave i deres optik er helt eller delvist sammenfaldende med at arbejde med børns læring. Dagplejernes pædagogiske budskab kan kort gengives således: Når børn er i trivsel, så sker der læring og udvikling. At glæde markerer trivsel er en pædagogisk grundantagelse ifølge forskning i pædagogers arbejde med trivsel (Koch 2012). Derudover udtrykker dagplejerne en læringsforståelse, der lægger vægt på erfaringsdannelse i sociale situationer som en kilde til læring. Samspilelementet og fællesskabet fylder meget i deres argumentation, og det er vigtigt for dagplejerne at vise situationer, der synliggør børns trivsel. Man kan dog også spore den mere formelle læringsforståelse, idet dagplejerne i nogle af situationerne er tydeligt rammesættende for fx børnenes valg af sange og måden, hvorpå de vælges (fx efter tur eller i henhold til genstande i en kuffert). Her lyder en typisk begrundelse, at genkendelse for denne aldersgruppe er godt og at synge træner deres sprog.

Det skal nævnes, at dagplejerne som sagt var blevet bedt om at filme en situation, som de selv mente var et udtryk for en god læringsituation, og det var en betingelse, at de selv skulle være med på videoen, da projektet har samspil med børnene som et centralt undersøgelsesfokus. Det indsnævrede mulighederne for, hvad der kunne filmes, fordi iPad'en (som de filmede med) skulle kunne placeres et sted, så de selv var synlige i samspillet. Det gjorde fx at samspillet ikke måtte flytte sig fysisk ud af skærm-fokus, og det har selvsagt betydet, at en del af de situationer, som dagplejen også kunne have valgt som eksempler på læring ikke teknisk set kunne indfanges.

### 3.5 Dagplejernes arbejde med læreplanstemaer

Dagplejen arbejder med temaerne i læreplanen med ét tema ad gangen, således at der fx er fokus på temaet sociale kompetencer over en periode på 4 måneder. Det gælder både for den fælles praksis i legestuen og for hver enkelt dagplejer i sit hjem. Det betyder, at over to år har dagplejen været igennem læreplanens seks temaer. Det beslattes i fællesskab, hvornår der arbejdes med hvilke temaer.

Af interviews fremgår det, at flere af dagplejerne - men ikke alle - opstiller planer for, hvilke aktiviteter og initiativer de vil tage, som støtter arbejdet med det pågældende læreplanstema. Det er forskelligt, hvor detaljerede planerne er, om det er for en dag ad gangen, for en uge eller en flere-ugers-periode. Det fremgår også, at flere af dagplejerne gør sig overvejelser om, hvordan de kan skabe en rød tråd mellem de aktiviteter, der er i legestuen og dem, som sker med hjemmet som udgangspunkt.

Flere af dagplejerne fremhæver, at de arbejder med fokus på ét tema ad gangen, men at andre temaer samtidigt er i spil. Nogle af dem beskriver, at når man fx arbejder med børnenes sociale kompetencer, så er det initiativer og aktiviteter, der også udvikler andre kompetencer, som fx sprog, motorik og tænkning. Dagplejernes beskrivelse og refleksion over læreplanstemaerne varierer i forhold til hvor nuancerede og udfoldede de er. På spørgsmålet om, hvordan en dagplejer arbejder med fx sprog er svaret:

"Ja, det synes jeg, at jeg gør hele tiden. Bøger er så nemt at spænde det op på, men det er også i legen og i samtalen med dem og under frokosten. Jeg prøver sådan hele tiden at udvide ordforrådet i forhold til at tale om det vi spiser og hvad det smager af og hvordan det er." (*interview med dagplejer*)

En anden dagplejer siger det på denne måde:

”De (læreplanstemaerne) er jo med inde over hele tiden. Det er jo faktisk lige meget, hvad jeg laver, så er læreplanerne inde over, både med sprog og med krop og ja, det hele, det skal være sjovt for det skal leges ind. Det har jeg lært. Tingene skal leges ind og det skal være sjovt.” (interview med dagplejer)

I det første citat udfolder dagplejer sine overvejelser ved at beskrive, hvordan hun arbejder med sproget som læreplanstema. Læringssynet involverer både børnenes erfaringsdannelse i sociale processer og en forståelse af, at dagplejer har en rolle i forhold til at være initiativtager til at udvide børnenes ordforråd. I det andet citat, beskriver dagplejer sit arbejde med temaerne på en mere generaliseret måde og lægger vægt på læring gennem erfaringer, som gerne skal være styret af børnenes lyst. Ved at betone at læring ’jo er med inde over hele tiden’ kan man sige, at det bliver vanskeligt at identificere mål og midler og således også vanskeligt at evaluere for dagplejeren selv og for andre, om indsatsen er hensigtsmæssig i forhold til det ønskede mål.

### 3.5.1. Det personlige engagement

Af interviewene fremgår det, at dagplejerne har et større personligt engagement i nogle aktiviteter frem for andre. Man kan argumentere for, at der ligger forskellige dannelsesidealer bag disse forskelle, og det vil blive udfoldet her. Når det personlige engagement i foretrukne aktiviteter går igen i interviewet med den enkelte dagplejer, er det naturligvis ikke dækkende for den pågældende dagplejer i alle andre aktiviteter, som skaber læring på andre måder. Det er et fællestræk, at det personlige engagement er bundet til bestemte aktiviteter, hvilket går på tværs af dagplejerne.

En dagplejer har et gennemgående ønske om, at børnene lærer at afkode hinanden. Man kan sige, at det er et dannelsessyn, der lægger vægt på at udvikle *det omgængelige barn*:

”Hvis ikke de kan afkode hinanden, så får de knubs, når de starter i børnehaven. Det er vigtigt, de lærer denne her kommunikation mellem hinanden...de skal lære at kommunikere, når de tager ting fra hinanden. De skal kigge på hinanden og lære af hinandens reaktioner” (interview med dagplejer)

For denne dagplejer er respektfuldt samvær - at være gode venner og at være rare ved hinanden – meget vigtigt. Det kan diskuteres om *afkodning af* hinanden som dannelsesmål matcher aldersgruppens forudsætninger, men det udtrykker under alle omstændigheder et dannelsessyn, der rækker ud over den konkrete situation. Dagplejeren fortæller om sin måde at arbejde med det på:

”Her bruger jeg fx spisesituationer, her er nemlig ro på. Når vi er sammen om noget legetøj, kan det også forstyrre et barn. For der er børn som har svært ved at koncentrere sig om andet end legetøjet og ser ikke det andet barn også. Så derfor kan jeg godt elminiere legetøjet og så kun bruge bordet, vi sidder ved. Så har vi nogle rigtig gode samtaler ved det bord. Når man har det, så kigger man på hinanden. Derfor bruger jeg bordsituationen, når vi skal lære at være sammen og at tale med hinanden.” (observation hos dagplejer)

Denne dagplejer repræsenterer delvist et ”Voksen ved bedre”- børnesyn ved at insistere på, at en bestemt venlig adfærdsform er den primære og eksplicite læringsdagsorden. Hun lægger vægt på, at samtalen i sig selv er et redskab til at skabe læring, og mener, at legetøj kan forstyrre koncentrationen om dét, der skal læres. Det er antageligt mere et voksent-perspektiv end det er børnenes, og dermed udtryk for et voksenstyret læringsyn – i hvert fald i denne situation.

En anden dagplejer bruger musik og tegne/male-aktiviteter som grundlæggende inspiration til at udvikle forskellige udtryksformer hos børn. Denne dagplejers dannelsessyn har fokus på at udvikle et *sansende og skabende barn*. For denne dagplejer er kulturformidling og kulturskabelse vigtigt, og børnene præsenteres for inspirationskilder, som dagplejeren har brugt tid på at udvælge, og som repræsenterer en æstetisk kvalitet, som dagplejeren insisterer på at ville kunne argumentere for, hvis vedkommende blev spurgt. Det er for denne dagplejer vigtigt for børnenes dannelse, at der er et engagement for *noget* hos dagplejeren, som understøtter de aktiviteter, der er i det pågældende læringsmiljø ud fra antagelsen om, at et stærkt engagement inspirerer børn til aktiviteter og leg. Hos denne dagplejer er der et syn på børn som medmennesker, idet læringsmiljøet skal levere stærk inspiration til børns egen-aktivitet, men det er op til børnene selv, hvad de vil bruge inspirationen til.

Endnu en anden dagplejer sætter inddragelse af børnene højt, nærmest som princip for sin interaktion med børnene og sætter således *det involverede barn* højt i sit dannelsessyn:

”Jeg holder rigtig meget af at lave fortællinger og teater, hvor børnene er meget deltagende. Jeg venter fx med at afslutte en sætning, så børnene selv kan fuldføre den for lige at give børnene mulighed for selv at tage den sidste del af sætningen. Det giver pote. De er bare så meget med. Det vigtigste er at have børnene med. Jeg gør det ikke fordi JEG kan lide rim og remser og historiefortælling. Når de får lov at deltage, så er vi mere på lige fod med hinanden (...) Ved en af de her aktivitetsplaner havde jeg skrevet, at vi havde brugt meget tid på at tage jakker og sko af og på. Det er supergodt for dem at lære, inden de skal i børnehaven og det er også godt for selvværdet, at man selv kan. De er så glade, når de mestrer noget”  
(Interview med dagplejer)

Her er der igen et eksempel på et børnesyn, der ser *børn som medmennesker*. Børn gives plads i samtalen og dagplejer ser ud til at have blik for at støtte børnenes intentioner. Hun lægger vægt på at skabe et læringsmiljø, hvor børnene gives støtte til at udvikle hverdagslige kompetencer ved at gøre sig erfaringer med at blive selvberende. Når dagplejer vælger at beskrive det i Tabulex-systemet vidner det om, at hun har blik for, at også denne del af arbejdet med børnene er en pædagogisk opgave, som forældrene med fordel kan involveres i.

### 3.6. Dagplejernes rolle i forhold til børnenes leg

I det fremtidige arbejde med børns læring, er legen blevet et omdrejningspunkt i revisionen af Dagtilbudsloven og i læringsteorier om små børns læring har man også interesseret sig for legens læringspotentiale (Brostrøm 2003). Dagplejerne er derfor blevet interviewet i forhold til, hvilken rolle de mener, de har i børnenes leg. Det er gennemgående, at der er fokus på at lade børnene lege og at være til rådighed, men der er forskelle i forståelsen af hvad det vil sige at være til rådighed. Det er også forskelligt, hvor nuancerede begrundelserne er:

”Børnene får lov til at være i den leg. Så blander jeg mig ikke, så kan jeg fx gå ud og lave frugt eller et eller andet, sådan ligesom trække mig lidt  
SP: Så hvad tænker du din rolle er?  
Jeg er deres trøst, deres støtte, deres faste holdepunkt...jeg er til rådighed, selvom jeg går ud og gør noget i køkkenet....når de ikke leger så godt, så prøver jeg at guide dem”  
SP: Hvad lægger du vægt på, når du guide børn i deres leg?  
At de skal respektere og være søde mod hinanden, altså de må gerne være med alle sammen, man kan ikke bare skubbe én til side, og det kan de ellers godt gøre” (Interview med dagplejer)

Denne dagplejer ser ud til at betragte børns leg som noget, der i udgangspunktet kan og skal fungere i sig selv, og derfor er det bedst for legen, hvis hun gør noget andet imens. Dagplejeren lægger dog vægt på at lægge øre til, hvad der foregår med henblik på at kunne træde ind, hvis der opstår en konflikt. Når dagplejeren beskriver, hvad hun gør i sin guidning af børnene, når der er konflikt, så beskriver hun det med normer for adfærd. Sproget om rollen og interventionen er forankret i hverdags sproglige termer og derfor fremstår dagplejerens eget syn på sin rolle i forhold til børns leg uklar.

En anden dagplejer argumenterer for, at små børns leg er meget følsom for voksenindblanding:

*"Jeg prøver at holde mig tilbage, fordi det efter min mening meget er der, hvor de lærer hinanden at kende og hvem de selv er og "hvad sker der, hvis jeg tager den"...Børn har en intention med deres leg, som man ikke nødvendigvis kan se som voksen. Nogle gange finder de på nogle sjove ting. En dag sad de oppe i sådan en plastikkasse, og det skiftedes de til, og hvad de sådan lige forestillede sig, det ved jeg ikke, men de fik meget lang tid til at gå med det. Det er meget sjovt, for det er meget følsomt, fordi hvis du så går hen og siger "Nå, leger I skib?" Så slår man legen i stykker, fordi så kigger de på dig og prøver at finde ud af, hvad du vil med dem og så ryger deres egen leg jo i stykker. Så vender de deres opmærksomhed på, hvad jeg vil med dem, hvilken intention jeg har med dem, for de vil meget gerne prøve at gøre mig tilfreds, det vil sådan nogle små børn...og så kan legen gå helt i stykker" (interview med dagplejer)*

Dagplejeren har en udfoldet argumentation for hvorfor, børns engagementer med hinanden og i forhold til legegenstande kan være en verden, som ikke er umiddelbart tilgængelig for voksne. Det betyder, at man som dagplejer må omgås børns lege med nysgerrig opmærksomhed og bevidsthed om, hvilke interventioner man gør.

Flere af dagplejerne udtrykker en omtanke for, at børns leg skal have plads, og at man skal undgå at styre legen, men at opmærksomheden på legen kan være betydningsfuld i sig selv for de legende børn:

*"For mig er det vigtigst at give børnene plads til at prøve noget selv, så der ikke hele tiden er en voksen til at styre legen (...) jeg sidder sammen med dem, og hvis jeg forlader rummet for at gå rundt med et barn på armen, så kan de godt miste interessen for deres leg. Hvis jeg sidder lidt tilbage og børnene ved, at jeg sidder her, så fordyber de sig i legen. Så involverer de også mig i legen, og så deltager jeg lidt" (interview med dagplejer)*

Et eksempel der understøtter børnene som samtalepartnere, hvor dagplejeren tilføjer legen sin opmærksomhed ses her:

*"Dagplejer sidder på gulvet ved siden af legemadrassen. 'Vil I have tæpper at lege med' spørger hun de to børn, der nu går lidt søgende rundt hver for sig. De to henter hver sit tæppe i sofaen og lidt efter henter de også sofapuderne. Legen udvikler sig til en putte/sove-leg med godnat-ritualer understøttet af dagplejer. 'Godmorgen Lise, har du sovet godt?' siger hun. Lise vågner med et spjæt og river tæppet væk fra ansigtet. Det samme gør Lars. 'Skal I lave morgengymnastik,' spørger dagplejer. Begge børn hopper ud på gulvet og spjætter med arme og ben. Morgenvæknings-ritualet gentages adskillige gange, hvorefter børnene ruller sig ind i tæpperne og ligger helt stille i lang tid – uden at de søger kontakt til hinanden. Der er helt stille i stuen i 5 min. Dagplejer sidder i samme stilling på gulvet og iagttager børnene uden at kommentere eller søge kontakt. Så afbrydes stilheden af en borte-tit-tit-leg, som børnene selv tager initiativ til. Dagplejer griner sammen med børnene. 'Hvor er børnene nu? Er de gået hjem' spørger hun. Nej, siger de samtidig og vikler sig ud af tæpperne. 'Her er vi.' Hvorefter de hopper og danser rundt på sovemadrassen. Ansigterne udtrykker glæde og indlevelse i rollerne. Dagplejer reagerer på børnenes lyde*



og ansigtsudtryk og sætter ord på børnenes følelser: 'Der blev du nok bange for trolden'. Eller: 'Nu vil Lise vist gerne prøve.' (observation hos dagplejer)

Denne leg står på i over en time, hvor børnene selv bærer relationen og legen, som den udvikler sig, kun båret oppe af dagplejer, som fra sidelinjen kommenterer og med sin opmærksomme tilstedeværelse nærer legen i det lille fællesskab.

Generelt tilkendegiver dagplejerne, at de har stor opmærksom på legen som et udviklings- og læringsrum, og de repræsenterer forskellige perspektiver på, hvad børn kan lære i deres leg og hvordan man bedst kan støtte det. Det ses dog også, at der er store forskelle i forståelsen af, hvad der er gode betingelser for børns leg, ligesom der forekommer forskellige didaktiske tilgange til legens dynamikker og dagplejerens rolle i forhold hertil.

### 3.7. Konklusion og perspektivering

- Der er gode forudsætninger for kvalitet i de strukturelle vilkår givet ved den lille børnegruppe og den gennemgående voksen – under forudsætning af, at samspillet i øvrigt kan beskrives med kvalitetsfaktorer som fx inter-affektivitet og fælles opmærksomhed. Når det gør sig gældende, så tilbyder dagplejen en unik kvalitet i børns liv.
- Børnegrupperne er mere eller mindre differentierede aldersmæssigt, hvilket giver et potentiale for at skabe et læringsrum på tværs af alder – hvis dagplejen i øvrigt har mulighed for og formår at tilbyde alderssvarende udfordringer til det barn eller de børn, som alders- eller udviklingsmæssigt er forskudt i forhold til den øvrige del af gruppen.
- Der synes at være forskelle i arbejdet med læreplaner og i dagplejernes læringssyn, som måske ikke er hverken overraskende eller problematisk – hvis forskellene placerer sig inden for en ramme defineret af tydelige forventninger til og kriterier for kvalitet i arbejdet med børns læring. Kvalitetskriterier kan med fordel knyttes til såvel voksen-barn relationer, som barn-børn relationer og til forskellige voksenpositioner i samværet med børnene (fx i voksen-positioner som værende foran, ved siden af og bagved).
- Der ser også ud til at være forskelle i dagplejernes børnesyn og tendenser til, at hos nogle dagplejere er der et dominerende voksensyn, som kan stå i vejen for gensidighed i et udviklende samspil.
- Der er potentiale for et særligt tillidsforhold mellem dagplejer og forældre, som kan give mulighed for dialog (i modsætning til blot informationsudveksling) mellem primære og sekundære omsorgspersoner i barnets liv – hvis dagplejer deler sin viden om barnet med forældrene og aktivt spørger til forældrenes tilgange.
- En gennemgående udfordring for dagplejen er, at sproget om egen praksis i en vis udstrækning er præget af hverdagsprog, og i nogle tilfælde i meget generaliserede vendinger eller knappe formuleringer. Dagplejen har arbejdet med denne faglige udfordring gennem et Marte Meo-forløb for knap to år siden, hvor en ekstern fagperson filmede dagplejernes interaktion med børnene og analyserede samspillet sammen med dagplejeren. I disse analyser blev der opøvet faglige begreber for

interaktionen og på den måde udviklede Marte-Meo forløbet beskrivelser af egen praksis med fælles faglige begreber. I dagplejernes italesættelse af egen praksis træder disse fagbegreber dog ikke særlig tydeligt frem. Det kan gøre den faglige tilgang uklar og det bliver vanskeligt at komme tæt på handleniveauet med henblik på at reflektere, justere og udvikle egen og fælles praksis. Eftersom dagplejerne ikke alle har en pædagogisk uddannelse er det ikke overraskende, at hverdags sproget erstatter et fælles fagsprog, men ikke desto mindre er det *en udfordring at gøre kriterier for kvalitet mere gennemsigtige*, så de kan gøres til genstand for fælles drøftelser om udvikling.

- Det er formentlig et vilkår i dagplejen at børnene søger tilknytning til dagplejeren som den gennemgående voksenperson, hvilket i sin yderste konsekvens kan skabe et afhængighedsforhold, som kan påvirke barnets åbenhed og nysgerrighed over for andre voksne. På den anden side kan denne personlige tilknytning også i sin afbalancerede form skabe basal tillid til andre personer.

## 4. Hjem og hjemlighed som kvalitet

Det pædagogiske koncept i dagplejen er bygget op omkring det private hjem som en fysisk ramme, hvor der varetages tre funktioner i dagplejehjemmet: 1. børnenes læringsmiljø, 2. dagplejerens arbejdsplads og 3. familierum for dagplejerens egen familie. De udgør tilsammen nogle særlige strukturelle betingelser, og i dette afsnit er der fokus på hjemmet som læringsmiljø og som ramme om dagplejerens egen familie.

I gennem vore observationer i seks dagplejehjem har vi haft adgang til at danne os et indtryk af, hvordan disse tre forskellige rum organiseres og spiller sammen på forskellige, og hvordan de forskellige funktioner griber ind i hinanden og overlapper hinanden.

### 4.1. Begrebet hjemlighed

Hjemlighed er et centralt begreb i både dagplejernes og forældrenes fortællinger, når vi spørger ind til, hvad der er den særlige kvalitet i dagplejen. Dette gælder ikke mindst, når vi spørger forældrene om, hvad deres begrundelse har været for at vælge dagpleje frem for vuggestue. Men der kan imidlertid spores nogle interessante forskelle i de betydninger som dagplejere, forældre og ledelse tilskriver hjem og hjemlighed, hvilket belyses nærmere i dette afsnit.

#### 4.1.1. Hjemmet – ideologisk, socialt og fysisk

Der er ikke megen forskning, der har interesseret sig for hjemmets og hjemlighedens betydning i pædagogiske kontekster. I et forskningsprojekt om anbragte børn og unge på døgninstitutioner er hjemlighedens pædagogiske betydning undersøgt (Højlund 2006). Her skelnes mellem hjem og hjemlighed på følgende måde:

*Hjemmet* repræsenterer den fysiske ramme om børnenes læringsmiljø og pædagogernes arbejdsplads, mens *hjemlighed* et udtryk for den ideologiske forestilling om det private rum, der omgærder et familieliv. Her er tale om en særlig idé, der knytter sig til bestemte måder at være sammen på i et tæt fællesskab, hvor netop hjemmets indretning og anvendelsen af dets møbler og genstande spiller en særlig rolle for samværet.

Ifølge Højlund (2006) er der tale om to niveauer af 'det hjemlige', når begrebet anvendes i pædagogiske sammenhænge:

For det første et *ideologisk niveau*, der henviser til en antagelse om, at vi har en fælles forestilling om, hvad hjemlighed betyder, hvilket medfører, at vi i daglig tale ikke stiller os undrende over for vores egen oplevelse af hjemlighed. Vi antager, at vi har en fælles forståelse af begrebet og deler nogle generelle ideer om, hvad der er et hjem.

For det andet et *socialt niveau*, hvor der i hverdagen er en række meget forskelligartede fortolkninger på spil, når hjemligheden skal omsættes til en social praksis. Her er forståelsen af hjemlighed forankret i forskellige individuelle erfaringer, hvilket betyder, at hjemlighed er noget, der konstant er til forhandling i konkrete situationer. 'Det hjemlige' er netop ikke en ensartet oplevelse for alle mennesker. Selv om hjemligheden tilskrives udelukkende positive værdier, sker det ud fra forskellige kriterier, som bunder i menneskers individuelle livserfaringer.

Disse to niveauer - det ideologiske og det sociale niveau - er konstant i spil i enhver situation, hvor der skal træffes beslutninger om, hvordan ideen om hjemlighed skal praktiseres. I vores undersøgelse er det karakteristisk, at hjemlighed er noget dagplejerne forhandler løbende med dagplejelederen og forældrene.

*I et ledelsesperspektiv* er det karakteristisk, at hjemlighed forhandles som et strukturelt vilkår, der gælder i et offentligt pædagogisk tilbud, hvor de pædagogiske mål og arbejdet med pædagogiske læreplaner løbende kvalificerer hjemligheden som en pædagogisk praksis. Her ses hjemligheden som et pædagogisk middel for at realisere dagplejens formål, fx i arbejdet med de pædagogiske læreplaner. Hjemligheden er netop ikke et mål i sig selv, ligesom hjemligheden heller ikke italesættes som en særlig værdi. Derimod er der fokus på, hvordan det pædagogiske relationsarbejde og hverdagens interaktioner kan professionaliseres, når det finder sted i hjemlige rammer. Hjemligheden er i dette perspektiv noget, der tilskrives værdi som en social og pædagogisk praksis og ikke som en dominerende ideologi.

*I et forældreperspektiv* er det derimod karakteristisk, at hjemligheden forhandles ud fra konkrete situationer, hvor forældrenes oplevelser af børnenes trivsel og læring er omdrejningspunkter i de daglige samtaler. Her udveksles erfaringer og synspunkter, hvor der drages direkte sammenligninger mellem børnenes hverdag derhjemme og i dagplejen. Her koordineres opdragelsespraksis derhjemme med dagplejens pædagogiske praksis. Hjemligheden som en pædagogisk ideologi spiller en mindre rolle, idet det ikke er begreber, der tages i anvendelse i samtalerne. Det gør derimod de sociale omgangsformer, som på indforståede måder er rodfæstet i dagplejehjemmet. Her fungerer afleverings- og hentesituationer som et typisk forhandlingsrum, hvor der udveksles små fortællinger om børnenes dag derhjemme og hos dagplejeren. Vore observationer viser, at hjemligheden er en social praksis, der gør det muligt at indrette dagsforløb og tidspunkter på meget fleksible måder, så begge parter aktuelle behov kan imødekommes. Hjemligheden åbner her op for individuelle fortolkninger af forældrenes og børns behov, hvilket er en meget værdsat kvalitet blandt forældrene.

Hjemlighed kan også ses som et grundlæggende strukturelt vilkår, hvilket er en fremtrædende forståelse blandt dagplejerne. Det er et vilkår, der træder tydeligt frem, når man betragter *hjemmet som en fysisk lokalitet*. Her har hjemligheden sine synlige markører i form af sociale aktiviteter som hjemmebag og fysiske genstande som sofaer, tv, blomster, stearinlys, familie billeder samt i nogle tilfælde hunde og katte. Det er alt sammen hjemlighedens materielle markører, der spiller med som en virksom baggrundskulisse for børnenes hverdagsliv.

Blandt dagplejerne understøttes hjemligheden bl. a. i talemåder som 'hjemme hos mig', hvor der især refereres til de sociale omgangsformer, som dagplejeren selv sætter normer for. 'Hvad må man i mit hjem' og 'Sådan gør man ikke hjemme hos mig' er udsagn, der bekræfter, at hjemmet opleves at tilhøre dagplejerens private domæne, hvor regler og normer henter sin legitimitet i hjemmet som fysisk ramme for et lille fællesskab. Men samtidig understreger udsagnene også, at hjemmet fungerer som et pædagogisk domæne, hvor børnene skal lære sociale omgangsformer og tilegne sig regler for respektfuld omgang med hjemmets fysiske genstande.

Det rejser spørgsmålet om, hvad den fysiske lokalitet egentlig betyder for dagplejernes egen forståelse af den pædagogiske praksis. I vores materiale omtales betydningen af den fysiske lokalitet kun sporadisk. Det kan på den ene side fortolkes ved at hjemmet opleves som noget givet og som et naturligt vilkår, det er uvant at tale om. På den anden side er overvejelser om hjemmet som en særlig lokalitet heller ikke helt fraværende, hvilket især kommer til udtryk, når dagplejerne fortæller om hjemmet som arbejdsplads.

#### 4.1.2. Hjemlighed som en pædagogisk værdi

Når dagplejerne bruger begreberne hjem og hjemlighed tillægges de en *pædagogisk værdi*, som tilskrives nogle udelukkende positive betydninger. Et eksempel:

”Jeg tror det betyder rigtig meget, at der er mere ro, og at der ikke er så mange, de (børnene) vil skulle forholde sig til, der er hinanden og så er der mig og min familie. Det tror jeg giver dem en større ro til bare at kunne tage ind ” (*interview med dagplejer*)

Begreberne er ofte mere eller mindre indforståede og behøver ikke nærmere forklaringer, fordi hjemlighed er en del af alle menneskers grundlæggende livserfaringer. Hjemlighed er noget alle kan genkende uden at skulle have det forklaret. Når begrebet kan være vanskelig at forklare skyldes det især, at hjemlighed er en oplevelse af *en særlig følelse*, der er forbundet med nærvær, tilhørsforhold - og frem for alt de familiære relationer, der understøtter følelsen af fællesskab. Man kan tale om at høre hjemme, være hjemme og føle sig hjemme, hvilket også er udtryk dagplejere og forældre bruger, når de beskriver det særlige ved dagplejen. Det betyder til gengæld, at det kan være svært at stille spørgsmålstejn ved hjemlighedens værdier, fordi de er indlejret i nogle familiære værdier, der opleves som noget naturligt og selvfølgeligt.

Det kan også være en forklaring på, hvorfor dagplejerne ikke direkte refererer til begreberne hjem og hjemlighed eller af egen drift bruger disse begreber i deres argumentation for dagplejens kvalitet. I stedet italesættes kvaliteten med nogle centrale pædagogiske begreber som tryghed, nærhed, overskuelighed og genkendelighed. Det er pædagogiske begreber, der er indforstået som særlige værdier, og de bygger på hjemmet som en indforstået materiel base. Kun når dagplejerne direkte adspørges om, hvilken betydning de tillægger hjemmet, bliver det et meningsfuldt begreb i dagplejernes talemåder. Hjem og hjemlig kan derfor forstås som et grundlæggende vilkår for hverdagslivet i dagplejen – et vilkår der opleves som så grundfæstet at det kun kan gøres til genstand for refleksion gennem spørgsmål, der skaber forstyrrelse på en passende måde.

Samme type af indforståethed blandt dagplejerne er også fundet i andre forskningsprojekter om dagplejen (Schultz-Jørgensen 2008). Her omtaler de interviewede dagplejere *hjem og tryghed* som uadskillelige begreber, der sammen med *nærvær* er dagplejernes sproglige begreber for hjemmets særlige betydning for pædagogikken. Det er konsekvenserne af hjemmet som et socialt vilkår, der giver mening for dagplejerne, hvor det er de sociale omgangsformer, der er fokus på.

#### 4.1.3. Hjemlighed som en pædagogisk praksis

Hjemligheden findes i mange udgaver i dagplejehjemmene i form af mange forskellige fysiske indretninger, der er udtryk for en række subjektive valg. Ikke to dagplejehjem er ens, hvilket er en kontrast til vuggestuerne, der langt hen ad vejen fremtræder med samme standardudstyr og indretning. Dagplejehjemmet fremtræder i modsætning hertil med et yderst personligt præg, som afspejler netop denne families måde at indrette sin hverdag på. Hjemlighed er således også udtryk for *en pædagogisk praksis*, som kommer til udtryk i de måder arbejdsplads og børnemiljø er indrettet på. Når hjemligheden omsættes til praksis, spiller de tætte relationer i den lille børnegruppe en særlig rolle. Dagplejere og forældre forbinder hjemlighed med den overskuelige gruppe, de tætte relationer, dagplejerens nærvær i hverdagens rutiner og fællesskabet om de praktiske gøremål – det er alt sammen noget, der kendetegner hjemlighed som en pædagogisk praksis. Fx skabes en hjemlig atmosfære, når børnene er med til at ælte dej og bage boller eller når en af dagplejerens store børn deltager i forberedelsen af børnenes morgenmåltid og efterfølgende deltager i måltidet. Her bliver samværet om praktiske gøremål i dagplejehjemmet nogle betydningsfulde markører for fællesskab og samhørighed.

Et andet kendetegn, der går igen i dagplejernes udsagn er, at det falder mere naturligt at inddrage børnene i eget hjem end i legestuen, fordi hjemmet er mere overskueligt for børn og voksne:

”Jeg har lettere ved at tænke at børnene skal være med i en eller andet aktivitet i køkkenet, bage eller sådan noget - det kan jeg bedre tænke derhjemme, hvor jeg kun har fire børn – i stedet for herovre (i legestuen) hvor der er mere uro, flere børn og hvor tingene bare bliver mere urolige. Sådan har jeg det i mit hoved og i min verden” (*Interview med dagplejer*)

Dagplejeren her taler om, at hjemmet er en ramme, der gør inddragelse af børn praktisk og organisatorisk mulig i højere grad end i legestuens åbne køkken. Citatet viser, at det har en pædagogisk værdi, at dagplejeren føler sig bedre hjemme i sit eget køkken sammen med børnene, hvilket gør det muligt at involvere børnene på en måde, der giver mening for børnene og hende selv. Tydeligvis føler dagplejer - og formodentligt også børnene - sig mere hjemme i dagplejehjemmet end i legestuen og det er måske en af grundene til at inddragelse af børnene i rutiner i forbindelse med fx måltider og bleskift i legestuen ikke er nær så udfoldet, som det ses i dagplejernes egne hjem.

#### **4.1.4. Det tætte fællesskab**

Dagplejerne fremhæver en række fordele ved den lille gruppe, der udvikler sig til et meget tæt fællesskab mellem børnene. Der er tale om en slags *skæbnefællesskab*, som børnene ikke selv har valgt, hvorfor det er så meget vigtigere at arbejde med det lille fællesskab og opbygge venskaber mellem de børn, der vilkårligt er bragt sammen i dagpleje-gruppen:

”Det jeg vægter rigtig meget er, at de har noget fælles. De er sammen hjemme hos mig og de er jo tvunget til at være gode venner. Det bliver man nødt til at være hvis man skal være sammen så mange timer hver dag. Og så er det vigtigt, at de får øje på hinanden” (*refleksionsmøde med dagplejere*)

Under vore observationsbesøg kunne vi iagttage, hvordan de først ankomne børn staks afbryder deres lege, når det ringer på døren og løber ud i entreen for at se hvem der kommer. Ofte omfavner børnene hinanden i gensynsglæde. Blandt børnene opbygges en stor opmærksomhed på, hvem der kommer hvornår, og hvem der ikke er her i dag.

Dette børnefællesskab har på flere måder karakter af et søskende-fællesskab i en familie. Det er et givet vilkår, at børnene ikke har valgt hinanden, men heller ikke kan vælge andre relationer end dem der er til rådighed blandt 2-3 andre børn. Børnenes indbyrdes venskaber skaber også særlig tætte relationer til andre børns forældre og til forældrene indbyrdes:

”De kommer utroligt godt ud af det med hinanden og de følges jo ad, de skal følges ad i børnehaven, der kommer et meget mere intimt forhold tror jeg frem, også med forældrene der kommer og henter de andres børn. Det er jo lige før de løber hen og krammer de andre forældre, selvom det ikke er dem, der skal hentes. Der er en meget mere tæt kontakt” (*refleksionsmøde med dagplejere*)

”Jeg har haft mange hold børn, hvor forældrene kommer sammen privat efter en dagpleje. Virkelig! Selvom den ene familie er flyttet, så er de lige pludselig blevet gudforældre til de nye børn. Det er skønt. De er glade for den der lille kontaktflade” (*refleksionsmøde med dagplejere*)

I vore interviews med forældre er dette fællesskab med andre forældre noget der tillægges en særlig betydning. De fortæller at de tætte relationer til andre forældre netop er mulige, fordi der er tale om en lille børnegruppe.

## 4.2 Hjemlighedens materielle former

Under vore observationsbesøg har vi haft adgang til at danne os et indtryk af, hvordan hjemmet og dets fysiske indretning dels formidler en oplevelse af hjemlighed og dels sætter rammer omkring børnenes læringsmiljø. Her har vi interesseret os for samspillet mellem det rent materielle (fysisk indretning, hjemmets brugsgenstande og prydenstande) og børnenes omgang med de fysiske rammer og hjemmets genstande.

### 4.2.1. Hjemmet som fysisk ramme for børnenes læringsmiljø

Det overordnede indtryk er, at der er tale om meget forskellige måder at indrette hjemmene på, så de fysiske rammer tilgodeser børnenes behov for sociale og motoriske udfoldelser. Det er karakteristisk, at børnenes læringsmiljø er integreret i det private hjem på måder, der afspejler nogle bevidste og personlige valg med hensyn til indretning og fysisk organisering af børnerummet i det private rum. Det er dog ret forskelligt, hvor meget 'børnenes rum' og 'familiens rum' fylder i forhold til hinanden. Den fysiske indretning varierer fra hjem med tydelig funktionsopdeling af legeområder til hjem med meget lidt funktionsopdeling, hvor lege og aktiviteter foregår på tværs af hjemmets forskellige rum og områder.

*Det funktionsopdelte dagplejehjem* er karakteriseret ved tydelige fysiske markeringer af legeområder. Her er stuen fx indrettet med legezoner, der indbyder til bestemte aktiviteter og udfoldelser, fx legetæpper, hoppepuder, hoppemadras, børnestole og legeborde, sofaborde med tæpper til huleleg, gangarealer med legetøjskasser i reoler og børneborde med bøger og tegneting. Her er tale om en relativ stationær indretning af legeområder med legeting, som børnene selv kan opsøge eller som dagplejeren kan henvise til, når børnene har brug for bestemte aktiviteter. Det giver børnene et vist overblik over lege- og opholdssteder og virker inspirerende, når børnene bevæger sig rundt i rummene.

*Det mindre funktionsopdelte dagplejehjem* er ikke så forhåndsorganiseret med stationære legeområder. Her indrettes stue, køkken og gang med de legegenstande, som børnene enten selv finder frem fra reoler og hylder eller som dagplejeren spontant hjælper børnene med at organisere. Her er tale om at børnene indtager det private rum med de redskaber og legeting, som de nu er optaget af, hvor de er. Legetæpper, hoppepuder og skamler kan placeres rundt omkring, alt efter hvilke børn, der indtager et givet rum. Ofte får legeting lov til at blive på gulve og gange efter at børnene har forladt stederne. Det virker tydeligvis som en synlig inspiration næste gang et barn kommer forbi og bruger stedet på nye måder.

Til forskel fra en traditionel indrettet daginstitution er det hjemmets private møbler, der også inddrages i børnenes leg og aktiviteter. I nogle dagplejehjem er der kæledyr (kaniner, hunde, katte), og så kan aktiviteter gå på at fodre dem eller lukke dem ud eller ind fra haven. Et tæppe over sofabordet bliver til en spændende hule, et forhæng i gangen bruges til gemmeleg, sofaen med puder bliver til hygge-krog for historielæsning og lænestole indtages som kravleredskaber. Hertil kommer legeredskaber som fx en lille rutschebane midt på stuegulvet, andre legeting som dukkevogne der køres rundt fra rum til rum samt små børnekøkkener. Alt sammen tilgængeligt for børnene selv.

Hvordan hjemmets forskellige rum bruges af børnene afhænger i høj grad af, hvordan dagplejefamiliens hjem i øvrigt er indrettet. Nogle steder har børnene fri adgang til køkken, badeværelse, stue og gang, når de er forbundet med hinanden som åbne rum. Andre steder har børnene ikke adgang til køkkenet undtagen når de samles til måltiderne, fordi køkkenet er et fysisk afgrænset rum. Det er iøjnefaldende, at de forskellige rum hele tiden indtages af skiftende børn og børnegrupper, når de går på opdagelse alene eller to og to. Så opstår

spontant samvær og lege – ofte omkring de mange forskellige legeting, som børnene tager med sig i deres færd fra det ene rum til det andet. Snart med et krammedyr i hånden, snart med en køkkengryde fra børnekøkkenet og andre gange med dukker og Briotog. Disse genstande får hele tiden nye betydninger i børnenes tilfældige møder med hinanden. Helhedsindtrykket er, at alle dagplejehjemmene er velforsynede med legetøj og legeting, som hurtigt kan hentes frem fra kasser i reoler og hylder – både af børnene selv og af dagplejeren.

I nogle dagplejehjem er entre og gange prydet med børnetegninger og fotos af børnene side om side med aktivitetsskemaer til orientering af forældre. Her repræsenterer entreen og gangen en overgangszone for forældrene, idet det er her børnene afleveres og hentes, og her børnenes tasker og tøj anbringes – som i garderoben i en institution. Det er også her, der udveksles alle håndte praktiske informationer om de kommende dage, børnefødselsdage og fælles aktiviteter. Det er nogle steder en uskreven regel, at entre og gang er en blandet zone for forældre, børn og dagplejer, mens stue og køkken repræsenterer børnenes område som forældrene ikke uopfordret bare træder ind i.

Indemiljøet suppleres på forskellige måder af *udearealer* og her er der forskel på, om dagplejen er placeret i villa eller rækkehus. I dagplejernes fortællinger spiller adgangen til have og forhaver, græsplæner og gårde en stor rolle i hverdagen. At komme uden for med legevogne og cykler er aktiviteter, som dagplejerne lægger stor vægt på, når det gælder børnenes kropslige udfoldelser. Herudover bruges også legepladser, skove og parker i nærområdet i stor stil, hvilket danner ramme om en række fælles aktiviteter og oplevelser, som giver anledning til gode samtaleemner med børnene.

*Nærmiljøet* bruges også flittigt som mødesteder, hvor dagplejerne spontant aftaler at mødes med kolleger og deres børnegruppe. For at udnytte nærmiljøet kræver det en mobil børnegruppe, hvilket kan være en udfordring i en børnegruppe med stor aldersspredning. Især vinterperioden kan være krævende.

#### **4.2.2. Omgangen med hjemmets møbler og brugsgenstande**

Når man træder ind i dagplejehjemmet tidligt om morgenen - før børnene er ankommet - ser man først og fremmest det private hjem, hvor familien lever sit hverdagsliv. Men når børnenes har været i hjemmet et par timer antager hjemmet mere og mere karakter af en stue i en vuggestue. Så er det børnene, deres legetøj og legegenstande, der fylder rummet, som ommøbleres efter børnenes behov i løbet af dagen.

Et særligt interessefelt i vore observationer har været, hvordan børnenes omgås de private genstande, der kendetegner ethvert hjem. Her er dagplejehjemmets stue, køkken og badeværelse indrettet som i alle andre hjem, hvor dagplejerens egen familie lever deres hverdagsliv. Sofaer, sofaborde, spiseborde, spisestole, lænestole, gulvtæpper, malerier, TV-reoler, pottedplanter i vindueskarme, reoler med familiebilleder, lystager og nipsgenstande – alt sammen betydningsfulde symboler på det private familierum, som omkranser børnenes fysiske læringsmiljø.

Det er karakteristisk, at i dagplejehjemmet befinder familiens private genstande sig side og side med børnenes legegenstande, hvor både familie- og børneegenstande er tilgængelige for børnene. I nogle hjem er de mere skrøbelige familieting (fx vaser, lystager, blomster og nips) anbragt uden for børnenes rækkevidde, mens de andre steder er inden for børnenes rækkevidde. Generelt er hverken skabe, skuffer og skabslåger aflåste, og det påkalder sig naturligt nok børnenes nysgerrighed, når CD-samlingen er synlig bag glaslågen, eller når prydggenstande står frit fremme. Denne blanding af familie- og børneegenstande giver anledning til at børnene



socialiseres til at omgås de forskellige genstande efter særlige regler, der indarbejdes som en del af de daglige rutiner i dagplejehjemmet:

”I min sofa skal man sidde ned og det er fordi, man skal ikke hoppe i den for det kan være lidt farligt. Men det er ikke kun derfor, det er også fordi at hvis de hopper i min sofa, så går den i stykker på et tidspunkt og der er også noget med en vindueskarm, som er af marmor, så hvis de falder ind i den, så er det jo farlig. Hvis det havde været en institution, så ville jeg synes at de skulle have lov til at hoppe i sofaen, fordi det er en god aktivitet at have. Det er jo en begrænsning, kan man sige. Men ellers kærer vi ikke så meget om vores ting - de går i stykker ind i mellem, men det er ikke sådan at det er ligegyldigt, man skal passe på tingene.” *(Interview med dagplejer)*

Her nævner dagplejeren to typer af hensyn, som regulerer børnenes omgang med sofaen: Dels hensynet til børnene sikkerhed og dels hensynet til sofaens holdbarhed og den værdi den repræsenterer. Altså to regler for adfærd, som sandsynligvis gælder for børns omgang med omverdenens genstande i al almindelighed:

”Når det er de små børn så kravler de rundt alle vegne og derfor er skabslåger låste, men sådan noget som CD’er er ikke låst inde. Og åbner de lågen, ja så siger jeg bare at dem skal vi ikke lege med og så flytter jeg dem væk og så finder vi et fokus et andet sted. De lærer det ret hurtigt, at det var altså ikke spændende det der, så her gider jeg ikke at stå. Der er ikke noget der er farligt for dem, og skulle det ske at de hiver nogle CDere ud, ja så er det bare det. Så pakker vi det bare sammen igen. Og så er det ikke interessant længere.” *(Interview med dagplejer)*

Når der fastsættes regler forklarer flere dagplejere, at der gælder de samme regler for børnene, som for de voksne, og så lærer børnene hurtigt, hvordan man gør:

”Jamen børnene må det samme som mig. Sofaen står man ikke op i og man hopper heller ikke i møblerne. Men de må gerne kravle hen over ryglænet, for der skal være noget, der kan styrke grovmotorikken. De skal have lov at klatre, fordi jeg har jo ikke et stort legestativ, og der bliver vi nødt til at bruge møblerne. Men at hoppe i møblerne er mine nerver ikke til. Og man kravler heller ikke op på sofabordet. De kravler selv op på spisebords-stolene. De lærer ret hurtigt hvordan man gør.” *(Interview med dagplejer)*

Her ses, at hjemmets møbler inddrages på måder, der tilgodeser børnenes motoriske udvikling, fordi hjemmet ikke råder over de samme fysiske redskaber, som det er tilfældet med et fx pude- og hopperum i en institution. Det private hjem er også et rum, hvor børnene lærer, at der er forskel på genstande, der er for voksne og genstande for børn:

”Selvfølgelig har jeg været ude for at et barn har taget en tusch, der lå oppe på bordet. Nej, hvor er den spændende. Men så siger jeg: ’Det er min tusch. Kom, vi lægger den på plads herovre. Og så er det problem jo overstået. Man skal ikke skabe problemer, når de ikke er der, så kan jeg jo gå og blive gråhåret over det. De er hurtige til at kopiere hinanden – og til at kopiere mig. Jeg går jo heller ikke rundt og roder i mine blomster.” *(Interview med dagplejer)*

I vores interviews går det igen, at ingen dagplejere oplever børnenes interesser for de voksnes og familiens brugsgenstande som noget, der giver anledning til konflikter. De fortæller ret samstemmende, at børnene hurtigt lærer, hvordan man færdes i et privat hjem, hvor børneting og voksenting har hver deres anvendelse. Det er en læreproces, der også understøttes af, at dagplejeren gennem sit engagement i børnenes egne aktiviteter formidler normer for tingenes anvendelse til børnene, som også bliver rollemodeller for hinanden:

”Når jeg har en børnegruppe, så introducerer jeg dem til, hvor det er vi leger, men jeg render jo heller ikke rundt i min egen sofa og kaster med puder. De lærer det ved at de ser, hvad jeg gør. Og når jeg går hen og leger med

deres legetøj, så inviterer jeg til, hvordan man gør. Det er den kopiering af, hvad jeg gør. Og det sker hver gang jeg kører et nyt barn ind. Og nå ja, så går han lige hen og vipper lidt med en stol. Men så siger en af de store piger til ham: Nej, nej. Det er ikke mig der siger det. Det er en af de store børn. Men det er ikke noget der er konflikter om." *(Interview med dagplejer)*

#### 4.2.3. Hjemmets muligheder og begrænsninger

Vi har i vore interviews spurgt ind til, hvilke muligheder og begrænsninger de oplever at hjemmet udgør omkring børnenes udfoldelser. Et typisk svar er udtryk for en pædagogisk holdning, hvor børnene ikke skal mødes med for mange restriktioner og begrænsninger:

"Jeg har ikke en masse blomster i vinduerne og alt muligt vel, som de altid skal have nej til. Jeg har faktisk slet ikke noget, de kan nå. Og sofaen er købt efter, at hvis den går i stykker, så har jeg råd til at købe en ny, hvis de hopper i den – og det gør de jo. Og betrækket kan skiftes, det kan vaskes og man kan få et nyt. Det er vigtigt for mig, at de kan være dér, og det gør det også nemmere for mig og for alle parter, at de må være der og at de føler de kan være der. Og at der er plads til leg og sjov og løb" *(Interview med dagplejer)*

På den ene side skal børnene lære at behandle hjemmets møbler med omhu og påpasselighed, men på den anden side skal de også have lov til at bruge møblerne til deres lege og fysiske udfoldelser. Der er dog ret store subjektive forskelle i dagplejernes rammesætning af børnenes udfoldelsesrum, når der tages et vidtgående hensyn til det enkelte barns behov. Så kan der gælde andre regler for adfærd end der gør i en institution og i et hjem generelt:

"Det er meget hjemligt og måske er der også nogle andre regler end der er i en vuggestue. Det siger jeg fordi hjemme hos mig må man ret mange ting som jeg ikke tror man må så mange andre steder, kravle op på bordet, og spise øllebrød med fingrene, rende rundt med en kiks hvis det er det man har brug for. Vi ser jo børnene. Jeg ser han render rundt med en kiks for det er den måde han får noget mad på. Hovedsagen er han får noget at spise, om det så er i legerummet." *(refleksionsmøde med dagplejer)*

Dette citat repræsenterer en generel forståelse af hjemmet som et fysisk miljø, der tillader stor fleksibilitet. Her udtrykkes en pædagogisk holdning, hvor den fysiske ramme kan tilpasses og indrettes efter børnegruppens behov. En dagplejer taler om at det er mere naturligt for børnene at hjælpe til i køkkenet, fordi det er et hjem:

"Jeg synes måske også, at det er mere overskueligt på en eller anden måde, og jeg synes det bliver en mere naturlig adgang til køkkenet at de er med derude og med til at forberede frokosten. Jeg synes det bliver mere naturligt for dem at gå rundt i et hus. Her i legestuen kan de ikke bare sådan gå ud i køkkenet og finde en kop på samme måde, vel?" *(Interview med dagplejere)*

Det er en gennemgående forståelse blandt dagplejerne, at hjemmet rummer flere muligheder end begrænsninger for at imødekomme børnenes behov for både sociale og motoriske udfoldelser. Typiske svar på om der er begrænsninger er:

"Når du spørger om de der begrænsninger, så synes jeg ikke det er relevant, for hvor er der ikke en begrænsning for børns udfoldelse. For det er min opgave, at ophæve begrænsningerne. Jeg kan huske fra min søns dagpleje, hvor de fandt ud af at hoppe fra en spisestuestol og ned på en madras og lave en masse kolbøtter. Når jeg hentede ham kunne jeg se, at han havde haft den fedeste oplevelse med at hoppe. De lærer at kravle op på stolen, de lærer at stå på stolen, de lærer at hoppe ned og slå en kolbøtte. Det var i et dagplejehjem jeg så det, og den tog jeg bare til mig." *(interview med dagplejer)*

”Jeg synes ikke jeg er begrænset i noget som helst. De får lov til at være i hele underetagen og i haven hvor der er høns ude i haven, der er legeplads og det hele, der er jo det hele. Jeg synes ikke, der er nogen begrænsning” (refleksionsmøde med dagplejere)

Blandt forældre kan dagplejerne møde udsagn, der antyder at dagplejehjemmet ikke byder på tilstrækkelige udviklingsaktiviteter:

”Man kan godt blive lidt provokeret når forældre siger at nu er der kun et halvt år til de skal i børnehave, og det bliver godt for så er der flere aktiviteter. Jeg synes jo at jeg netop kan planlægge aktiviteter ud fra deres alder. Og jeg synes også at jeg ser at de har det rigtigt godt med at være den gruppe de nu er – på godt og ondt” (refleksionsmøde med dagplejere)

### 4.3 Hjemmet – et rum for dagplejerens autonomi

En dagplejer fortæller om sit tilhørsforhold til sit hjem på denne måde:

”Jeg ved jo i bund og grund ikke, hvad børnene må og ikke må derhjemme, men det jeg ved er hvad man må i et privat hjem som mit” (Interview med dagplejer)

Der er flere udsagn fra dagplejerne, der understøtter denne oplevelse af hjemmet som et sted med et særligt personligt råderum. Her forbindes hjemmet med en privatsfære, hvor man selv kan bestemme over regler, omgangsformer og dagsrytmer. Hjemmet er her en social baggrundsreference, der bidrager til en opfattelse af at være i sin legitime ret til at håndhæve sociale normer - netop fordi det opleves som et personligt domæne. Selv om dagplejerne er fuldt bevidste om, at de løser en offentlig pædagogisk opgave er denne forestilling således præget af, at opgaven varetages i et privat hjem.

Tidsstrukturen har en særlig betydning for oplevelsen af at være på arbejde i eget hjem, hvilket er et vilkår, der giver mulighed for at kunne være fleksibel med tidsstrukturer. Flere giver udtryk for, at de oplever en høj grad af selvbestemmelse over tiden i tidsrummet 7 – 17, og det er med til at give arbejdsglæde. Dette fortælles ofte som modstykke til lange arbejdsdage og en ugentlig arbejdstid på 48 timer. Og at den lange arbejdsuge opvejes af mulighederne for selv at kunne tilrettelægge dagsforløb efter de aktuelle behov hos børn og dagplejeren selv. Dagplejernes oplevelse af autonomi i jobbet kan i denne sammenhæng sammenlignes med udøvelse af faglig dømmekraft, som ofte tillægges en særlig faglig kvalitet i daginstitutionsarbejdet.

På denne måde er hjemmet forbundet med en oplevelse af en vis personlig frihed til selv at bestemme over tiden og dens indhold. Inden for et hverdagstidsrum mellem kl syv og kl sytten kan den enkelte dagplejer prioritere mellem aktiviteter, leg og rutiner ud fra både børnenes dagsform og egne resurser. De skal ikke koordinere deres tidsplaner med andre kolleger eller børnegrupper, hvilket netop er tilfældet i legestuen, hvor aktiviteter skal afvikles samtidig og involverer en større børnegruppe. En dagplejer fortæller, at det kræver stor *selvdisciplin* at være alene med børnene en hel dag uden at have andre kolleger at koordinere og tilpasse aktiviteter med.

Arbejdstid og fritid kan også flyde sammen:

”så skal der lige klargøres mad til næste dag i legestuen, så stod jeg i går aftes og skulle gøre klar til det, så har jeg lagt ting på tabulex og så skal der lige skrives et nyhedsbrev.” (Interview med dagplejer)

#### 4.4. Dagplejerens egen familie

I dagplejen understøttes oplevelsen af hjemlighed af, at dagplejerens egen familie er legitime deltagere i at opretholde og skabe dagplejehjemmets læringsmiljø. Egne børn og ægtefæller er involveret på forskellig måde, når hjem og arbejdsplads fungerer i samme rum. På den ene side er de uundgåelige medspillere i børnemiljøet og på den anden side skal deres behov for privatliv også tilgodeses. Det er meget forskelligt, hvordan familiens medlemmer inddrages og på hvilke måder de bliver involveret. En dagplejer fortæller at hendes egne børn og dagplejebørnene nærmest udvikler et familielignende forhold:

”Når mine store børn er hjemme, så kommer de jo derind og hilser på dem (børnene). Det er bare en stor familie. Mine egne børn ser dem nærmest som søskende og når de kommer hjem, så kommer børnene også løbende og klammer sig rundt om benene på dem, så skal de have krammere, så nej, der er ikke nogen begrænsning overhovedet.” *(refleksionsmøde med dagplejere)*

I vore observationer er der flere eksempler på, hvordan dagplejerens egne børn spiser morgenmad sammen med børnene og taler med børnene, som virker trygge og helt fortrolige med deres tilstedeværelse. Det vækker glæde hos børnene, når:

Familiens yngste datter kommer ned ad trappen, siger god morgen til børnene og slår derefter et par vejrmøller på stuegulvet. Lidt efter kommer også teenagedatteren ind i køkkenet og hjælper til med at servere morgenmadsen, mens den yngste datter sidder og taler med børnene om sin skole. Senere slår den store datter dej op til boller, stiller dem i ovnen og serverer dem for børnene som mellemmåltid senere på formiddagen *(observation hos dagplejer)*

En anden dagplejer fortæller, at hun også må tænke på at beskytte sine egne børn mod 'de der enormt morgenfriske forældre' der træder ind om morgen, mens hendes egne børn godt vil sidde og spise deres morgenmad i fred. Derfor modtager hun gerne forældre og børn i entreen, så afleveringen ikke griber så forstyrrende ind i en familiesituation.

Generelt kan man sige, at dagplejeren ikke blot stiller sit hjem til rådighed, men familien må næsten uundgåeligt også være til rådighed for børnene i varierende omfang, når man færdes i samme rum. Det er ikke blot dagplejeren der hilser på børnene om morgen og siger farvel til dem om eftermiddagen. Det gør egne børn og ægtefæller også. Det er med til at understøtte følelsen af et fællesskab, der omfatter ikke bare dagplejeren, men også dennes familie.

#### 4.5. Forældres oplevelse af hjemlighed

I vore forældreinterviews træder det frem, at forældrene har været igennem grundige overvejelser forud for valg af dagpleje. De fortæller, at de har sammenlignet mellem dagpleje og vuggestue og deres begrundelser for valg af dagpleje stemmer ganske godt overens med, hvad dagplejerne selv fremhæver som særlig kvalitet. Forældrene henviser generelt til den personlige kontakt til en og samme person, den lille børnegruppe, hjemmets trygge rammer, det overskuelige hjemlige miljø og dagplejerens egen familie – noget der forbindes med hjemlighed som en særlig kvalitet. Netop de personlige relationer, der opbygges mellem dagplejer og børn er en stor styrke i forældresamarbejdet. Nogle forældre fremhæver især betydningen af at have tillid til dagplejeren som en person, der har et indgående kendskab til det enkelte barn. Her opbygges tilliden i vidt

omfang til personen og ikke så meget til et institutionelt system. Tillidens-relationen står og falder med dagplejeren som person, hvilket understøttes af, at der altid er tid til samtaler om børnenes trivsel og udvikling – hvilket ofte nævnes i modsætning til forældres erfaringer med vuggestuen.

Forældrenes oplevelse af hjemlighed refererer flere steder til, at børnene ikke blot opbygger relationer til dagplejeren, men også til denne familie, hvilket forældrene ser som en værdifuld læring:

”Det er personligheden, det er hyggen, der er en historik – og så kan jeg rigtig godt lide at hendes egne børn bare færdes derhjemme i deres eget hjem. Mit barn ser de andre børn, men også at andre går rundt i et hjem. Og så ser hun formentlig også dialogen dagplejeren har med sine børn. Jeg synes det er fantastisk at hendes mand også er der, og at han også selv en gang i mellem inden han tager på arbejde siger ”kom lige her hen’ og så børnene suser hen til ham. En ting er, at de er vant til at se mor og far, men de ser også en anden familie, og hvordan de fungerer og det kan jeg rigtig, rigtig godt lide” (*interview med forældre*)

Her lægges vægt på, at dagplejebørnene lærer, hvordan livet leves i andre familier med andre forælderroller og normer for samvær. På den anden side tilskrives det også en særlig værdi at børnene oplever at dagplejehjemmet minder om deres eget hjem, så de lærer at færdes på egen hånd i et hjem:

”Jeg havde da ønsket at man kom ind i et stort åbent rum eller en stor villa, men sådan bor hun (dagplejeren) ikke. Men til gengæld ved vores barn, hvad et køkken er, hvad en stue er, hvad en spiseplads er, og de får lov at færdes som i et almindeligt hjem. Så lærer de også noget respekt for møbler, at ovnen er varm, så man skal tage hensyn til forskellige ting. Så fordelen er at man lærer at tolerere et almindeligt hjem med de ting der hører til som varmeovne og lamper og blomster.” (*interview med forældre*).

Forældrene oplever også begrænsninger i børnenes udfoldelse og adspredelse, når dagplejehjemmet råder over meget lidt plads. Til gengæld ser de en styrke i at børnene så oftere kommer ud på ture til legepladser og nye steder i nærmiljøet:

”Barnets primære opholdssted er derhjemme. Det er der hun skal lære at være, der har hun sin base. At den hjemmebase minder om hendes dagplejeplads har jeg det superfint med. Og begrænsningerne er selvfølgelig, at de ikke kan have et stort legehul derinde, for det er der ikke plads til. Men som dagplejeren siger: ’ Nogle gange gider vi ikke være herinde, så derfor tager vi ekstra meget ud’ Så OK. Jeg vil da hellere have at mit barn er på mange ture end det hele tiden er på det samme sted. Så hvis du skal opleve verden så sker det ved at opsøge nye steder. Jeg troede faktisk at sådan en lejlighed ville være en dårlig ting – det har jeg tænkt over – nu er jeg kommet dertil at jeg synes det er en meget positiv ting, at de steder hun har at være om dagen minder om rammerne hjemme hos os” (*Interview med forældre*)

Andre forældre fremhæver især samspelet mellem det private hjem og legestuen som særligt befordrende for børnenes udvikling. Heri udtrykkes også en erkendelse af, at dagplejehjemmet har sine begrænsninger med den samme børnegruppe og voksenperson, hvilket legestuen så kompenserer for.

Ved et forældremøde, hvor forældrene blev bedt om at forholde sig til nogle forældreudsagn fra undersøgelsen, udtrykte nogle forældre den holdning, at legestuen er for uoverskuelig for de yngste børn, og at det ville være godt at udskyde *mødet* med de mange andre børn og voksne samlet på en fælles lokalitet til senere i barnets liv. Forældrene kom med udsagn som ”det må være svært at være barn i en sammenhæng, hvor man ikke kender de andre dagplejere og ens egen ikke er kommet endnu” og ”det er kun for de store, der sker noget i legestuen”. Der var også en forælder, der sagde, at det ville være bedre, hvis hver dagplejer modtog *sine* børn derhjemme og at de fulgtes ad til legestuen. Disse tilkendegivelser peger på, at forældrene

ser legestuen som en trussel mod 'at føle sig hjemme' og som noget der kan afstedkomme utryghed hos især de yngste.

Et andet forældreudsagn var: "Jeg vælger dagplejen *fordi* jeg arbejder i vuggestue". Her cementeres en dominerende fortælling om dagplejens generelle kvalitet i en direkte sammenligning med vuggestuen – oplevet indefra af en fagperson.

Netop dette udsagn kan give anledning til metodiske refleksioner over denne undersøgelses datamateriale. Undersøgelsen har inddraget forældres vurderinger af kvalitet gennem interviews med forældre, der i sagens natur aktivt har tilvalgt dagplejen. Tilsvarende interviews med forældre til børn i vuggestuen, der aktivt har tilvalgt vuggestuen som det bedste tilbud til deres barn ville være interessante i denne sammenhæng. Men det ligger uden for denne undersøgelses formål at drage systematiske sammenligninger mellem de to dagtilbuds-former.

## 4.6. Konklusion og perspektivering

### 4.6.1 Tryghed ved det kendte - og mødet med det fremmede

Blandt *dagplejerne* er det gennemgående, at deres udsagn om kvalitet er tæt forbundet med hjemmet som fysisk ramme og med hjemlighed som en grundlæggende værdi i den pædagogiske hverdag. Men kvaliteten italesættes ikke med direkte henvisning til hjemmet, men snarere med de indforståede værdier, der forbindes med hjemmet som et selvfølgeligt vilkår. Det gælder ikke kun aktiviteter og praktiske gøremål, der er mulige i et hjemligt miljø, men også den særlige atmosfære, der kendetegner det lille og tætte fællesskab, hvor nærvær, samvær og gensidighed er værdier, der vægtes højt. Især tillægges relationernes personlige karakter en afgørende betydning – både i forhold til dagplejerens relationer til børn og til forældre.

Blandt *forældrene* tillægges hjemligheden også en afgørende kvalitet for børnene, og det er stort set de samme faktorer der fremhæves ved hjemligheden som blandt dagplejerne. Herudover er det karakteristisk for forældrenes valg af dagplejen, at de har undersøgt og sammenlignet dagplejen med vuggestuen som kommunalt tilbud. I forældrenes fortælling modstilles vuggestuens institutionelle miljø med dagplejens hjemlighed. Det sker ved at vuggestuen karakteriseres ved de mange voksne at forholde sig til, skiftende voksne i løbet af dagen, store børnegrupper og en udpræget tidsstyring af aktiviteter og rutiner. Forældrene udtrykker en vis frygt for, at deres barn ikke bliver set eller hørt og måske risikerer at blive glemt i mængden.

Hjemlighedens pædagogiske kvalitet er meget udtalt blandt dagplejerne – og påskønnes i udstrakt grad af forældrene - fordi den hviler på en fundamental base af tryghed ved det kendte. Uden at hjemmet eller hjemligheden nævnes som begrundelser refereres derimod til tryghed og nærvær som sociale betingelser, der er mulige i hjemlige rammer. Der bygges bro mellem børnenes to verdener, som har flere ligheder end forskelle, når barnets hverdag er delt mellem egen og en anden familie. Det skaber genkendelighed og fortrolighed, hvor de mest basale behov for tilknytning og tillid til andre voksne end forældrene kan tilgodeses. På mange måder er der tale om en orientering mod det miljø børnene kommer fra – nemlig dets familieliv, som søges omfavnet og inddraget i dagplejehjemmet. Her er trygheden ved det kendte en grundlæggende orientering.

Når der skal bygges bro til det ukendte og det fremmede - den fremtid der venter forude i børnehaven - kommer der flere nuancer i spil i både dagplejernes og forældrenes vurderinger af dagplejens læringsmiljø. Her gives udtryk for, at overgangen fra dagpleje til børnehaven kan være en større udfordring for børnene, fordi

børnehavens institutionelle miljø opleves som en meget fremmed og stor verden for dagplejebørnene. Derfor fremhæver forældrene lige som dagplejerne, at den egentlige dag i legestuen udgør et betydningsfuldt pædagogisk supplement til de sociale omgangsformer, der er indlejret i hjemlige rammer. Her kommer et mere fremtidsorienteret pædagogisk perspektiv til syne, idet aktiviteter og læring i legestuen ses som en vigtig forberedelse til børnenes overgang til børnehaven. De lærer at færdes i en større gruppe, bliver fortrolige med større fysiske rammer og møder forskellige voksne. Her kommer et tydeligt læringsorienteret perspektiv til udtryk, hvor der tales om at udvikle sociale kompetencer i forhold til en større børnegruppe og flere voksenpersoner. Nogle forældre kunne derfor ønske sig, at børnene tilbragte to dage om ugen i legestuen efterhånden som de nærmer sig børnehavealderen.

#### 4.6.2. Hjemlighed i et kommunalt dagtilbuds-system

Hjemlighed trækker et historisk og kulturelt spor i pædagogisk praksis på 0-6 års området og kan hævdes at være et særligt træk ved de dagtilbud, der etableres for denne aldersgruppe. Ifølge Brinkkjær (1998) har udenlandske forskere hæftet sig ved det hyggelige og hjemlige i indretningen i danske daginstitutioner og hævder, at det ikke er noget pædagoger eller forældre lægger mærke til, men vi ville savne det, hvis ikke det var der. Undersøgelsen har nogle år på bagen, men hvis man søger på nettet i stillingsannoncer til daginstitutioner, hvori der indgår ordet 'hjemlig', så er der en del træf, så en antagelse kan være, at hjemlighed stadig spiller en central rolle i dansk småbørnspædagogik.

Der er imidlertid den forskel, at daginstitutioners læringsmiljøer som kan have hjemlighed som en *ideologi*, mens dagplejen i mindre grad har det som ideologi, men som et *vilkår* og en *socialt forhandlet praksis*. Hjemlighed er i dagplejen ikke noget der tilstræbes; det er ganske enkelt noget der bare er – og som bedst kan indkredses med begreber som små, tætte fællesskaber, stabile relationer, læringsmiljøer med en høj grad af hverdagslige samværsformer og -aktiviteter muliggjort af hverdagslige indretninger.

Det er ikke uproblematisk at overføre et begreb som hjemlighed til et kommunalt og offentligt dagtilbud, som dagplejen repræsenterer. I analytisk forstand er der på flere måder tale om et paradoks, når 'det hjemlige' søges implementeret som en særlig kvalitet i 'det kommunale dagtilbudssystem', hvilket afdækker en række iboende udfordringer ved selve dagplejen som pædagogisk koncept. Her skal nævnes tre udfordringer, som kommer til syne som i pædagogisk praksis:

- For det første er begrebet hjemlighed rodfæstet i hverdagssproget som et kulturelt begreb. Det bygger på antagelsen om at hjemlighed er noget vi alle oplever på samme måde og har en fælles forståelse af. Når hjemlighedens betydning omtales i ofte meget indforståede vendinger vil der heller ikke være forventninger om, at begrebet forklares eller begrundes nærmere. Udfordringen er at *bryde med de indforståede talemåder* og kunne forholde sig undrende og spørgende til, hvorfor hjemlighedens kvaliteter er så selvølgelige.
- For det andet er begrebet forankret i forskellige subjektive forståelser af hjemlighed. Når ideen om hjemlighed omsættes til pædagogisk praksis sker det med udgangspunkt i nogle subjektive fortolkninger, som bunder i personlige livserfaringer. Hjemlighed er således kun tilsyneladende et fælles mål med fælles forståelser. Disse forskelle kommer ikke til syne, fordi hjemligheden generelt er svær at italesætte. Udfordringen er her at opbygge et *fagsprog for hjemlighedens pædagogik*, og hvad hjemlighed kan bidrage med som pædagogisk mål (fx i forhold til de pædagogiske læreplaner).

- For det tredje omtales hjemlighed i næsten udelukkende positive betydninger. Det gør det vanskeligt at forholde sig kritisk og reflekterende til, at hjemlighed også har sine begrænsninger og kan – som alle andre pædagogiske værdier - blive for meget af det gode. Udfordringen er at skabe et kollegialt sprog, hvor det er muligt at se *hjemligheden som en af flere pædagogiske tilgange* til børns udvikling, læring og trivsel.
- For det fjerde kobles hjemligheden sammen med de autentiske og personlige relationer, der opbygges mellem dagplejer, børnene og forældrene. Det gør dagplejen til et sårbart pædagogisk koncept, idet kvaliteten i de daglige relationer bliver stærkt person-afhængig. Forældrene giver her udtryk for, at det er altafgørende for deres vurdering af kvaliteten, at der opbygges gensidig tillid mellem dagplejer og forældre. Styrken i de daglige ansigt-til-ansigt-relationer giver mulighed for at opbygge tillid mellem personer, men til gengæld står og falder tillids-relationerne med dagplejeren i én og samme person. Her er udfordringen af mere strukturel karakter, idet den pædagogiske kvalitet er meget tæt forbundet med *den enkelte dagplejers faglighed*, hvilket må antages at være hovedårsagen til forskelle i kvalitetsniveau.

#### 4.6.3. Hjemlighed mellem det private og offentlige rum

Når den pædagogiske praksis i dagplejen er rettet mod at skabe tryghed, nærvær og tætte relationer i en lille gruppe er det muligt, fordi den pædagogiske kontekst er hjemmet som både et socialt og fysisk vilkår. Dette skaber en orientering mod sociale omgangsformer og praktiske gøremål, der er karakteristiske i alle familier. Styrken er, at de lærer at færdes hjemmевante i det private rum, og at de socialiseres til hjemmelivets former og lærer at omgås hinanden under hensyntagen til familiære værdier. Her er udfordringen at åbne det private rum, så børnene også lærer at omgås andre børn og voksne i offentlige rum og systemer, hvor relationerne er mindre personlige og omgangsformerne mere formelle og rolle-bundne. Det er legestuen et godt eksempel på. Både blandt dagplejere og forældre beskrives den pædagogiske kvalitet i legestuen ved at den forbereder overgangen til børnehaven, der i sammenligning med dagplejen er et mere af-privatiseret offentligt rum.

Når forældrene begrundet deres valg af dagpleje, sker det med henvisning til, hvad de vurderer vil være det bedste miljø for netop deres barn. Nogle forældre tilkendegiver, at deres barn vil trives bedst i dagplejens overskuelige miljø med tæt personkontakt, mens andre forældre også fremhæver legestuen, som et pædagogisk miljø, deres barn har brug for at udvikle sig i. Det er imidlertid hævet over enhver tvivl, at dagplejen og hjemlighedens pædagogik tiltaler mange forældre, fordi deres tilvalg af dagplejen også bygger på et aktivt fravalg af vuggestuen. Her fremskrives dagplejens kvaliteter i modsætning til vuggestuen, hvor forældrene oplever at resurseknapheden skaber mangel på nærhed, personlig kontakt, ro, fordybelse og tid til det enkelte barn. Til gengæld omtales vuggestuens pædagogiske kvaliteter ikke eksplicit som noget deres børn vil komme til at mangle i deres opvækst. Her kommer nogle strukturelt betingede forskelle til syne mellem børns udviklingsbetingelser under hjemlige og institutionelle former.



## 5. Dagplejen som arbejdsplads

### 5.1. Dagplejerens alene-arbejde

En grundlæggende struktur i dagplejen er det særlige normeringsforhold med én gennemgående voksen, der tilbringer hele dagen sammen med 3 – 4 børn. Det er et strukturelt vilkår, som dagplejerne håndterer på en række individuelle måder. Vi har i vore interviews spurgt ind til, hvordan denne alene-situation opleves:

”Så det der med at være alene - så kommer forældrene jo og det kan godt være de synes jeg snakker dem ørerne af, for man har jo brug for voksenkontakt også. Men det er ikke noget jeg savner i hverdagen med børnene overhovedet. Jeg nyder min dag sammen med børnene og de ting vi laver sammen. Nu har jeg jo prøvet at være i forretning og kontor tidligere, så det her er jo et luksusjob. Vi kan bare gå ud når solen skinner, vi skal ud at mærke foråret og se når efteråret kommer. Her kan vi tage tingene, som de kommer”  
(interview med dagplejer)

I denne fortælling er dagplejeyjobbet tydeligvis en særlig livsform med stor individuel frihed til at tilrettelægge dagen. Her er samværet med børnene og de daglige samtaler med forældre selve drivkraften i arbejdet, hvilket også involverer dagplejerens familie:

”Jeg er jo sammen med børnene, og det kan godt være min mand og mine børn er trætte af at høre om hvad jeg har lavet med børnene i dag. Og der er da også udfordringer, som jeg skal have læst af i familien en gang imellem” (interview med dagplejer)

Det er karakteristisk for dagplejernes oplevelser, at de værdsætter den individuelle frihed som alene-arbejdet giver mulighed for. På den anden side oplever de også at høre til i et fagligt fællesskab, fordi de en gang om ugen mødes med kolleger i legestuen. Denne vekslen mellem at være i alene i eget hjem og mødes med kolleger i legestuen opleves som en stor kvalitet i arbejdet:

”Jeg arbejder fint alene, og den ene dag om ugen, hvor man tager over og arbejder sammen med de andre kolleger i legestuen. Så giver vi hinanden sparring og kommer med ideer og laver ting sammen – det synes jeg bare er perfekt. Det fungerer godt og det skal man ikke tage væk. Vi lærer meget af hinanden”  
(interview med dagplejer)

Der er også mulighed for at lave spontane aftaler med en kollega om at tage på fælles ture og mødes med hinandens børn i skoven eller på en legeplads. Det er faglige fællesskaber som dagplejerne sætter stor pris på, fordi jobbet giver mulighed for spontane handlinger. Så alene-heden er ikke en særlig dominerende oplevelse, men noget yderst relativt:

”Jeg synes egentlig ikke vi er så alene, for vi mødes også på en legeplads en gang om ugen. ’Jeg tager i parken, er der nogle der kommer?’ Så det er faktisk to gange om ugen vi mødes. For mit vedkommende er det kun tre dage om ugen jeg er alene. Det er ikke noget problem, det har jeg det fint med. Jeg savner ikke voksenkontakt” (refleksionsmøde med dagplejere)

Når der er børn, der vækker bekymring eller der opstår gentagne pædagogiske situationer med konflikter er der muligheder for faglig støtte og sparring – dels i legestuen og dels ved at anmode om besøg af dagplejepædagogen eller en gæstedagplejer:

”Ja, der vil altid være nogle udfordringer, når man arbejder alene – og det er ligegyldigt om man arbejder på kontor eller i dagpleje. Der kan opstå situationer, hvor børnene skubber, bider, river – sådan nogle situationer, der kræver særlige handlinger. Her har du brug for nogen at tale med om det, og så har vi jo

vore kolleger, også gæstedagplejeren. Så man kan sige, kom ned og hjælp mig lidt – det kan gæstedagplejeren så gøre og være med på sidelinjen. Og det er rigtig fint, at der er et system og en buffer man kan trække på” (*interview med dagplejer*)

Alene-arbejdet fungerer i det store og hele tilfredsstillende for dagplejerne, fordi der er et fagligt netværk man kan trække på og som supplerer den enkelte dagplejers faglighed og bidrager til en mere kontinuerlig faglig udvikling. Der er dog en særlig udfordring ved alene-arbejdet, som går igen. Det er dagplejerens muligheder for pause-tid:

”Når man er alene kan det være en udfordring bare at skulle på toilettet. Og hvornår er der lige tid til pauser. Det er der kun når alle børn sover samtidigt. Og i dag har de nu sovet 50 minutter, mens vi har talt her – og det er min pause i dag. Og nu er den første vågnet” (*interview med dagplejer*)

Dette citat beskriver en typisk situation, som vi også har iagttaget under vore observationsbesøg. Pauser fra børnene er kun mulige, når alle børn sover samtidig, hvilket ikke altid er tilfældet. De mindste børn, der skal sove to gange i løbet af dagen, har ofte deres vågne tid, når de store børn sover samtidig. Og endelig skal der også ryddes op efter formiddagens aktiviteter, hvilket nødvendigvis må inddrage børnene eller udføres mens børnene leger på egen hånd. Man kunne kalde det nødvendighedens pædagogik, idet en række praktiske arbejdsopgaver er nødvendige for at opfylde børnenes basale behov, hvilket børnene selv må deltage i. Men dagplejeren betoner ikke det nødvendige i at inddrage børnene for at få den til fungere, men det meningsfulde i at gøre det sammen og med et læringsperspektiv for øje. Det gør sig gældende, når maden skal tilberedes, serveres og indtages. Ligeledes når børnene skal skiftes. Så samles børnene på badeværelset, hvor de er nysgerrige tilskuere til hinandens skifte-situation, hvilket giver anledning til mange samtaler med børnene. Dermed er inddragelsen i hverdagens praktiske gøremål en integreret del af børnenes læring i dagplejen

## 5.2. Hjemmet som arbejdsplads

Mens børnenes fysiske læringsmiljø rammesættes af dagplejehjemmets materielle indretning og fysiske genstande, så er spørgsmålet om, hvorledes hjemmet opleves som arbejdsplads snarere et spørgsmål om en mental omstilling for dagplejeren. Set udefra kræver jobbet en mental omstilling fra at være en privat person til at være fagperson i den kommunale dagpleje i det øjeblik det ringer på døren og det første barn ankommer. Så træder dagplejeren ud af det familiære rum og ind i et professionelt rum med et pædagogisk ansvar for en børnegruppe. Det er en omstilling, der har sin begrundelse i, at dagplejeren i tidsrummet kl 7 – 17 arbejder i et offentligt rum, som den kommunale forvaltning aflønner dagplejeren for at stille til rådighed.

Når klokken er syv forvandles familierummet fra et privat rum til et offentligt rum. Det kan være forskelligt fra hjem til hjem, hvor indgribende en ommøblering, der skal til for denne omdannelse:

”Så bliver mit rum flyttet lidt om, det bliver gjort offentligt om morgenen og privat, når børnene går hjem igen. Der bliver lagt legetæpper frem, nogle puder og bordet bliver skubbet væk, så der er mere plads til dem.” (*interview med dagplejer*)

Andre dagplejere sætter nærmest lighedstegn mellem familiens hjem og dagplejehjemmet:

”Jeg flytter ikke ting frem og tilbage. Hvis jeg skulle rydde legetøj væk hver aften og tage det frem igen. Det ville jeg slet ikke kunne håndtere. Det er sådan vores hjem er og det fuld af legetøj” (*interview med dagplejer*)

Dagplejeren er på arbejde i sit eget hjem med et professionelt børneperspektiv – omgivet af sine egne private ting og genstande mens arbejdet udføres. Det kræver en omstillingsproces, der kan være mere eller mindre bevidst:

”Det er meget mærkeligt - for et eller andet sted føler jeg ikke, at det er så enormt meget anderledes når man er på arbejde. Så betragter man det egentlig meget som sin arbejdsplads på en eller anden måde, men det giver nogle muligheder, fordi det er et privat hjem (...) Og så har det den der meget store forskel, at det er ens egne ting børnene er i. Men det er sjovt, for jeg tænker det egentlig meget som en arbejdsplads. Jeg oplever egentlig ikke så stor forskel” *(interview med dagplejer)*

På spørgsmålet om der er ting man ikke har i sit hjem fordi man er dagplejer svarer en dagplejer:

”Nej, det betyder det ikke. Det betyder, at der er en adfærd man ikke har omkring sine egne ting, fx at man ikke gør det man plejer at gøre i sit eget hjem, læser bøger og ser fjernsyn. Det er mest det. Den helt store forskel for sådan en som mig er, at jeg kan have så meget fokus på musik. Men det kan jeg jo ikke spille for børnene midt i det hele mens de leger” *(interview med dagplejer)*

Hjemmet og dets genstande får en anden betydning, når man er på arbejde i sit eget hjem, fordi der er ting som børnene gerne må lege med, mens der er andre ting, de ikke må røre:

”Da jeg startede som dagplejer tænkte jeg, at så er man jo i eget hjem og må børnene det og det. Men altså de må sådan set det samme, som de må i en institution og det samme gælder det, de ikke må. Der er nogle ting, de ikke skal pille ved og der er nogle ting, de gerne må pille ved. Så slår man over, så ens hjem bliver en arbejdsplads i de timer børnene er der” *(interview med dagplejer)*

Hvordan man skelner mellem børneting og familieting i dagplejehjemmet er meget individuelt, og dagplejerne oplever, at der er et stort personligt råderum til at indrette hjemmet som arbejdsplads:

”Man kan jo vælge at skabe sine egne rammer, som man synes. Det der faktisk er mest interessant for mig er, at man skifter perspektiv, så det faktisk bliver en arbejdsplads og en stue, hvor der bliver de rammer, som vi har sat. Det er der også i en vuggestue. Så der er ikke den store forskel” *(interview med dagplejer)*

Selv om dele af hjemmet bliver omdannet til et offentligt rum i det tidsrum børnene er der, så er der alligevel grænser for, hvor offentligt de enkelte dagplejere synes deres hjem skal være. Disse grænser kommer fx til syne i mødet med forældrene om morgenen, når de ankommer med deres børn. Her forventer nogle dagplejere, at man ringer på inden man går ind i entreen, hvilket er en handling som indikerer, at dagplejeren ikke ser sit hjem som enhver anden offentlig institution:

”Jeg er jo selvstændig og når jeg har nogle regler, hvor forældrene måske går over mine grænser, så synes jeg det er svært. Det er fordi vores hjem bliver betragtet som en institution. Så det der med at man ikke ringer på når man kommer og bare lige braser ind, så skal der noget guidning til i forhold til forældrene, lige som med børnene.” *(interview med dagplejer)*

Forældrene skal med andre ord vejledes til at respektere dagplejehjemmets private karakter, selv om det i forældrenes øjne måske først og fremmest opleves som en offentlig institution. Her kommer forskellen mellem dagpleje og institution til syne, når den usynlige grænse mellem offentlig og privat overskrides. Når forældre ankommer med deres børn til en vuggestue fordrer det ikke på samme måde en særlig opmærksomhed på grænsen mellem noget privat og offentligt. Til gengæld hører man ofte pædagoger give udtryk for, at forældre ikke udviser tilstrækkelig respekt for institutionen som pædagogernes arbejdsplads, når de bryder ind i

aktiviteter og samvær på stuerne. Her er stuerne indbegrebet af pædagogernes faglige domæne, hvilket ikke er tilfældet i samme grad for garderobe og legeplads. I dagplejen kan det muligvis være sværere at håndhæve den private stue som fagligt domæne

## 6. Kvalitet i et ledelses- og udviklingsperspektiv

Indledningsvist skal det understreges, at de potentialer og udfordringer som denne undersøgelse kan frem-analysere er *principielle potentialer og udfordringer*, der er afledt af, at dagplejen er en politisk vedtagen dagtilbudsform, der er rammesat af lovgivning og et kommunalt regelsæt på området. Det er derfor ikke potentialer eller udfordringer, der kan tilskrives de konkrete fagpersoner, der er ansat i dagplejen. Derimod forholder analyser og konklusioner sig til dagplejen som et pædagogisk koncept, der adskiller sig fra det øvrige dagtilbudsområde.

### 6.1. Et ledelsesperspektiv på kvalitet og kerneopgave

Det er kendetegnende for lederen af dagplejen, at ledelsen både udøves i forhold til fagligheden blandt dagplejerne og i forhold til de organisatoriske og fysiske rammer, der udgør dagplejens strukturelle betingelser. Det fremgår endvidere, at lederens vurdering af kvaliteten i såvel de strukturelle faktorer som de processuelle faktorer er forankret i en bred indsigt i den generelle forskning på dagtilbudsområdet – især i den forskning, der interesserer sig for kvalitet i børns liv i dagtilbud. Det betyder, at ledelsesperspektivet er rettet mod, hvad der er forskningsmæssigt belæg for at prioritere, og hvor dagplejen og den pædagogiske praksis aktuelt befinder sig i forhold hertil.

Set fra lederens og dagplejepædagogens perspektiv, så er der sket en markant udvikling i forståelsen af, hvad kerneopgaven i dagplejen er. Her er det børneperspektivet, der skal være i fokus, og det vigtigste er fokus på 'Malthe', som er en metafor for alle børns oplevelse af at være i dagplejen i kommunen. Der er en skærpet bevidsthed hos dagplejerne om, at prioriteringer i dagens arbejde skal ske i henhold til, hvad der er godt for børnene (i modsætning til at lade hensynet til voksne dominere). Lederen oplever en stor imødekommenhed over for dette perspektiv og samtidig en stolthed over at kunne stå på mål for dette børneperspektiv, når dagplejerne formidler sig til forældre, politikere og forvaltning. Lederen fremhæver dagplejernes store optagethed af at tilbyde børnene et udviklingsstøttende samspil samt den generelle åbenhed, som dagplejerne viser, når der arbejdes med egen praksis – både i forhold til det dagplejerne 'gør rigtig godt' og 'det der kan blive bedre.'

Daglejepædagog og leder fremhæver, at *det organisatoriske medlemskab* er en ledelsesstrategi, som har sat sit præg på dagplejernes faglige og organisatoriske tilgange til arbejdet. Dette implicerer en forståelse af, at man som dagplejer er ansat til en opgave, der er rammesat af Glostrup Kommune, og derfor er en fælles opgave for alle medarbejdere i organisationen. Dét har udviklet fælles fokus og bidraget til et fælles sprog blandt dagplejerne.

Lederen oplever også, at der i samarbejdet med forældrene er relativ stor enighed om, hvad kvalitet er i dagplejen, og at det giver et frugtbart udgangspunkt for at kunne drøfte fremadrettede prioriteringer og initiativer, der kan forbedre kvaliteten.

Ud over de ovenfor nævnte kvalitetsparametre udtrykker lederen især behov for at styrke kvaliteten i læringsmiljøet, hvilket også indebærer en yderligere styrkelse af børneperspektivet. En særlig udfordring er at skabe en ensartet høj kvalitet i og med at praksis er fordelt på 15 forskellige matrikler. I forlængelse heraf peger både lederen og undersøgelsens interviewmateriale på et behov for at videreudvikle tre faglige områder, som vi her vælger at tematisere som: *rolle, ramme og perspektivbevidsthed*:

- bevidsthed om, at dagplejeren har en *professionel rolle* i forhold til børn og forældre og at de sætter en pædagogisk ramme om arbejdet med børnene, så der skabes et læringsmiljø

- *rollen* betyder, at dagen tilrettelægges med afsæt i hensynet til 'Malthe', hvor hensynet til barnets trivsel og læring går forud for alt andet.
- *rammen* betyder, at prioriteringer i forhold til læringsmiljøet involverer overvejelser om, hvordan og på hvilke måder 'det private og hjemlige' spiller ind i børnenes hverdag
- en øget bevidsthed om *hvis perspektiv* man agerer ud fra, så man i højere grad kan tage barnets og forældres perspektiver.

Endvidere giver lederen også udtryk for et behov for at arbejde med:

- øget adgang til jævnaldrende børn
- en mere udfoldet praksis, så det er muligt at forholde sig til hinandens praksis på en måde, der skaber læring for alle involverede. Her er arbejdet med at udvikle fælles sprog og faglige termer en udfordring eftersom dagplejerne ikke har en faglig uddannelse, hvilket der imidlertid arbejdes med ved at anvende Marte Meo-metoden.

I rapportens analyser indgår mange eksempler på dagplejere, der udviser omhu i forhold til rolle, rammer og behersker forskellige perspektiver, ligesom der er dagplejere, som forholder sig reflekterende til muligheder og begrænsninger ved de aldersdifferentierede børnegrupper. Der er også eksempler på dagplejere, som forholder sig bevidste til deres rolle og arbejder med rammesætning gennem sproglige begreber.

I interviewmaterialet med dagplejerne er der flere udsagn, der tillægger det stor betydning, at lederen har haft fokus på faglig udvikling, så både arbejdet med lærings- og børneperspektivet er blevet opprioriteret. Ikke mindst at denne faglige udvikling har fundet sted ved at arbejde med dagplejernes faglige udvikling som medlemmer af en organisation, der løser en fælles opgave. Også forældrene giver udtryk for, at et mere fokuseret ledelsesperspektiv har været mærkbart i de daglige samtaler, hvor dagplejerne har været i stand til at yde kvalificeret rådgivning til forældre.

Generelt vidner datamaterialet om, at et styrket ledelsesfokus har udviklet dagplejens kvalitet markant i form af en mere professionaliseret praksis generelt – og specifikt i forhold til den enkelte dagplejer.

## 6.2. Kvalitet – tilsyn og kontrol

I det følgende sammendrages de træk fra analysen, som peger på faktorer, der har betydning for den generelle kvalitet i dagplejen. Det er faktorer, der nævnes af lederen og af dagplejepædagogen, men som også opleves som betydningsfulde blandt dagplejerne.

Hvis man alene ser på betingelserne for dagplejen, så er der *strukturelle forudsætninger*, der giver gode muligheder for kvalitet i børns udvikling og læring, som beskrevet i kapitel 3. Det handler primært om den lille stabile børnegruppe og dagplejeren som en gennemgående voksenperson. Her beskrives en række strukturelle faktorer, der tilsammen kan ses som værdifulde ressourcer i dagplejen, og afslutningsvis peges på betingelser som har potentiale til yderligere kvalitetsudvikling.

Hjemmet tilbyder som *fysisk ramme* ofte god plads til børnene. Ifølge BUPL og Statens Byggeforskningsinstitut<sup>3</sup> er minimumskravene for vuggestuebørn tre kvadratmeter fri gulvplads pr. barn, så i forhold til disse krav, er der god plads hos dagplejerne<sup>iii</sup>. Flere af dagplejerne har adgang til have, hvor der er legeredskaber, som giver

<sup>3 3</sup> <https://bupl.dk/arbejdsmiljoe/fysisk-arbejdsmiljoe/indretning-og-pladsforhold/>

Note: Pointen gælder de 6 dagplejehjem, der er foretaget observationer i

alsidige muligheder for udeliv ligesom i en vuggestue - om end legetingene i dagplejernes haver ikke nødvendigvis matcher moderniserede legepladser, som kan ses i tilknytning til daginstitutioner.

Der er *fagligt tilsyn* med hver enkelt dagplejer en gang om måneden i 1½ time, hvor dagplejepædagogen kommer på besøg og drøfter børnenes trivsel og udvikling, de pædagogiske mål og daglig praksis med dagplejeren. Dertil kommer påbudte uanmeldte besøg ind i mellem. Dagplejeren kan i øvrigt altid ringe til enten den pædagogiske konsulent eller lederen, hvis der er behov for at få afklaret noget, ligesom dagplejerne ind i mellem også ringer til hinanden for at få et godt råd. Tilsynet kan både ses som en mulighed for *faglig sparring* - og det bliver det også af flere dagplejere - og som en myndighedskontrol med, at dagplejens praksis er i overensstemmelse med de gældende standarder og forventninger.

Set fra dagplejerens perspektiv er et sådant *personligt tilsyn* en grundlæggende ressource, der er permanent til rådighed for dagplejeren. Det kan ses som en stabil og jævnlige forekommende mulighed for dagplejeren til at tage spørgsmål op, som hun ønsker et supplerende fagligt perspektiv på. Det kan være en samtale, der handler om hendes personlige praksis, og ikke en fælles praksis i et team, sådan som sparringssamtaler ofte vil være i en daginstitution. Samtalerne kan gå tæt på dagplejerens konkrete handlinger, prioriteringer og faglige begrundelser. Dog vil samtaler om pædagogik og børn være underlagt betingelser, der enten kan være begrænset af, at der er børn i rummet eller af den pausetid, som børnenes middagssøvn udgør. I dét perspektiv kan man også sige, at tilsynet for nogle dagplejere antageligt opleves som udfordrende, fordi det kommer helt tæt på dagplejerens samspil med børnene på selve den scene, hvor hendes samspil med børnene udfolder sig.

I et *kontrolperspektiv* er besøg hos dagplejen på tilsvarende måde en mulighed for at komme tæt på den enkelte dagplejers praksis. Men det er en form for kontrol med den åbenlyse begrænsning, at møder næsten altid vil være aftalte på forhånd, så begge parter kan forberede sig. Det betyder, at dagplejepædagogen ikke tilfældigt passerer forbi og iagttager praksis på ikke-aftalte tidspunkter – hvilket en leder i en daginstitution har mulighed for.

Dagplejepædagogen ser det som sin opgave at anholde fortolkninger og forståelser af børn hos dagplejerne, når disse afspejler at dagplejeren ikke medtænker barnets motiver og dermed barnets perspektiv i sin vurdering af barnet. Dagplejepædagogen gør en del ud af at *verbalisere og visualisere* barnets perspektiv i de situationer, som samtalen med dagplejer handler om. Det får øjensynligt den betydning, at barnets oplevelses- og motiv-verden træder tydeligt frem i drøftelsen af barnets trivsel og udvikling. Ifølge dagplejepædagogen har det god effekt, når barnets perspektiv gøres tydeligt på denne måde.

Spørgsmålet om muligheder og begrænsninger for kontrol aktualiseres af det vilkår, at praksis foregår i private hjem, som er fysisk adskilte fra den ledelse, som er ansvarlig for, hvad der foregår. Dette skal sammenholdes med det vilkår, at dagplejerne er *kortuddannede fagpersoner* (for de flestes vedkommende) og har således ikke de formelle pædagogiske forudsætninger for at kunne vide, hvordan man griber forskellige udfordrende situationer an på en fagligt kvalificeret måde. Tilliden til at dagplejeren er kvalificeret i sit arbejde hviler dermed principielt på, at dagplejerens erfaringsgrundlag og kompetence til at udvise god dømmekraft gør det muligt at udføre jobbet på en fagligt kvalificeret måde.

For dagplejepædagogen er det en primær opgave at løfte det faglige niveau og skærpe det saglige blik på barnet, hvilket er en samarbejdsproces, der finder sted med en tydelig pædagogisk fornemmelse for *den voksenpædagogiske opgave*, det er at vejlede dagplejere frem mod øget faglig bevidsthed. Her er således tale om en nødvendig faglig kvalificering af dagplejere, som kan være udfordret i forhold til personlige og faglige kompetenceområder.

Opsummerende kan man sige, at organiseringen, den ledelsesmæssige tilgang samt dagplejernes professionelle følgeskab giver et godt grundlag for at samskabe tillidsfulde relationer mellem dagplejer og dagplejepædagog. Det er en praksisudvikling, der med fokus på individuel feedback matcher dagplejerens faglige praksis. Det skal bemærkes, at datagrundlaget ikke giver udtryk for andet, end at dagplejerne oplever tilsynsbesøg som vedkommende og givende.

Hvis man ser på *proces-kvalitet* i dagplejen, så er der i kapitel 3 og 4 beskrevet eksempler på god proceskvalitet i form af et stærkt fællesskabsfokus og tillid i relationer mellem dagplejer og børn og mellem dagplejer og forældre. Der er beskrevet eksempler på kvalitet i interaktion i samspillet mellem dagplejer og børn i såvel aktiviteter, rutiner som i forhold til børns leg. Der er beskrevet eksempler på dagplejernes forskellige forholdemåder til børnene i hverdagens rytmer, hvilket giver gode forudsætninger for inddragelse af børnene, skabe ro, genkendelighed, fleksible tidsstrukturer og plads til individuelle og fælles hensyn. Disse dimensioner af kvalitet baner vejen for, at dagplejen kan levere et godt grundlag for deltagelsesmuligheder for børnene i det liv, de lever hos dagplejen.



## 7. Udviklingspotentialer

### 7.1. Privatiseret og professionaliseret hjemlighed

I det følgende formuleres en række strukturelle og processuelle faktorer, som undersøgelsen peger på rummer nogle udviklingspotentialer, der med fordel vil kunne arbejdes videre med for at udvikle den generelle kvalitet i dagplejen og den specifikke kvalitet i læringsmiljøet. Det er et generelt kendetegn, at den pædagogiske praksis er båret af en form for hjemlighed og privatiserede omgangsformer, som kendetegner en familie. Det er et tema, som også lederen i den hidtidige praksisudvikling har haft fokus på, og derfor kan der være grund til at fortsætte i dette udviklingsspor:

**I en *privatiseret* hjemlighed kan der være en tendens til at:**

- relationen bliver mere privat end professionel
- voksenperspektivet dominerer i interaktionen i form af et ”voksen ved bedre” børnesyn, fordi hjemmet opleves som dagplejerens private og personlige domæne
- tilknytning mellem dagplejer og barn bliver stærk og kan gøre det vanskeligt for barnet at møde andre voksne.
- dagplejers forforståelser af et barn står i vejen for at opdage andre udtryk og behov hos barnet
- relationer mellem børn og dagplejer kan antage form af familiære relationer, hvor omsorgsperspektivet dominerer over læring og udvikling.
- hjemlighedens kvalitet kan blive for indforstået hvorved en kritisk distance, der kan understøtte en mere nuanceret refleksion og dialog, bliver både vanskelig og sårbar at berøre, både mellem dagplejere
- disse forhold gør dagplejen til *et sårbart pædagogisk koncept*, fordi pædagogikken er meget personafhængig, hvilket kan skabe uønskede kvalitetsforskelle.

I rapporten er der desuden peget på en række forhold, der vil kunne styrke en mere professionel tilgang til hjemmet som læringsmiljø. For at skabe en mere *professionaliseret forståelse* og praksis omkring hjemligheden kan der være grund til at fortsætte i dette udviklingsspor:

**I en *professionaliseret* hjemlighed tilstræbes det at:**

- skabe et læringsmiljø med mulighed for at tilegne sig kompetencer der knytter sig til et hverdagsliv – det vil sige alsidige kompetencer, der udvikles gennem inddragelse i et overskueligt miljø. Dét har dagplejen nogle særligt gode forudsætninger for i sammenligning med vuggestuen. I dagplejens rum er der private genstande, indretning og samværsformer, som bygger på hjemlighed som et vilkår. Det fordrer imidlertid en høj grad af bevidsthed og sprogliggørelse hos dagplejerne, hvis hjemlighedens karakter skal være et aktivt moment i læringsmiljøet og ikke et selvfølgeligt afsæt for samspil og aktiviteter.
- åbne børnenes nysgerrighed mod verden uden for hjemmet ved at gå på opdagelse i nærmiljøets natur, kulturelle institutioner og virksomheder
- imødekomme aldersgruppens behov for strukturel genkendelighed og forældres ønske om kontinuerlig og personlig kontakt
- de praktiske gøremål og opgaver inddrager børnene som en nødvendighed for at få hverdagen til at fungere, hvilket skaber oplevelsen af et fælles ansvar og gensidig afhængighed

- arbejde med at udvikle et sprog for hjemlighedens pædagogik og dens særlige bidrag til børnenes læring og trivsel.
- opbygge et formaliseret kollegialt fællesskab, så dagplejerne oplever et fagligt fællesskab om en fælles opgave.

## 7.2. Legestuens potentialer

Den ugentlige dag i *legestuen* tilbyder et supplement til dagplejernes hjem og udgør også et alternativt læringsrum for børnene og for dagplejernes faglige fællesskab. Dagplejerne kommer ugentligt én dag i en nyligt moderniseret legestue med varierede og indbydende deltagelsesmuligheder for børnene. Dagplejerne er delt op i to teams, så der er mulighed for, at dagplejere på hvert sit team udvikler en *fælles* praksis om *fælles* børn. I og med at børnegruppen i legestuen er større, er der tilsvarende muligheder for, at børnenes relationer støttes og styrkes på tværs af de små grupperinger fra dagplejen. Udvikling af en fælles praksis mellem dagplejerne i legestuen har potentiale først og fremmest fordi det vil styrke børnenes relationer til hinanden, når de voksne indgår i en koordineret praksis med hinanden. Vokseninitiativer kunne i højere grad koordineres efter det princip, at man ikke nødvendigvis gør det samme samtidigt. I stedet kunne det tilstræbes, at dagplejernes handlinger komplementerer hinanden i initiativer og roller i forhold til børnene.

Legestuen frembyder muligheder for udvikling af praksis gennem et indefra-perspektiv, fx gennem iagttagelser af hinandens praksis. Legestuen er en potentiel platform for at skabe refleksionsrum, hvor nogle af dagplejerne vil kunne reflektere over interventioner i egen praksis med særlig fokus på fx kvalitet i samspil eller læringssyn. Dagplejen har en lang række strukturelle faktorer, som giver mulighed for, at der kan ske en høj grad af inddragelse af børnene, men gode betingelser for inddragelse medfører ikke nødvendigvis en praksis med børneinddragelse. Her vil det være oplagt at arbejde med børnesyn og læringssyn ved at udvikle et fælles sprog for børns udvikling, læring og trivsel.

## 7.3. Dagplejen – et svar på det institutionaliserede børneliv

Undersøgelsen fremhæver som en særlig pædagogisk kvalitet, at dagplejen tilbyder et børnemiljø, der er mindre institutionaliseret med større hensyn til det enkelte barns behov og arbejdet med børn i mindre grupper, der er mere overskuelige for børn i 0-3 år alderen. Denne pædagogiske styrke kunne profileres gennem en øget sprogliggørelse, hvor der lægges vægt på en praksisreflekterende kompetenceudvikling. For at fastholde og udvikle dagplejens strukturelle styrkeside kunne denne kompetenceudvikling tage afsæt i en kritik af den institutionalisering, som børneområdet har gennemgået de sidste årtier. Og i forældrenes aktive tilvalg af dagplejen anføres vuggestuens institutionelle karakter som en gennemgående begrundelse. Dette forældreperspektiv kunne synliggøres yderligere i en mere generel kritik, hvor det fremhæves at (Rasmussen, I: Højlund (red) 2009):

- livet i institutionerne er blevet for upersonligt, rutinepræget, økonomisk styret og rationaliseret
- institutionerne er blevet for store med for mange børn, for få voksne og for lidt plads
- "Institutionslogikker" determinerer den mellem menneskelige forståelse, de gensidige relationer og solidaritetsformer

I denne kritik af institutionaliseringen lægger man vægt på, at institutioner for børn er blevet et vilkår i den moderne barndom, som der ikke kan ændres på. Til gengæld ligger der udviklingsmuligheder for dagplejen i kritisk at undersøge:

- Hvor megen indflydelse har børnene? Og hvordan skabes læringsrum, hvor børn udvikles som samfundsborgere? Her får dannelsesperspektivet en særlig betydning.

- Kan selvbestemmelsen øges med hensyn til hvor man vil være og hvad man vil lave?
- Kan de voksnes regulering af kropslig udfoldelse minimeres?
- Kan de voksnes arbejde og opmærksomhed rettes mindre direkte mod børnene og mere direkte mod inddragelse af børnene ved at bruge børnenes lege som inspiration for voksenstyrede aktiviteter
- Hvordan kan de voksne vække børnenes lyst til deltagelse i aktiviteter ved at vise et personligt engagement som deltagere i børnenes fællesskaber?

I dagplejernes selvforståelse er der en høj grad af inddragelse i relation til disse spørgsmål og observationer kan bekræfte flere gode eksempler på det. Dét som kan udvikles er et fælles sprogliggjort erfaringsgrundlag i forhold til *måder* at inddrage børn på og *begrundelser* for at gøre det i de pågældende situationer. Gevinsten ved at realisere sådanne intentioner gennem praksisnære iagttagelser vil være, at det kan skabe inspiration hos de dagplejere, som tendentielt har tilbøjelighed til et 'voksen-ved-bedre'-børnesyn ligesom det vil kunne styrke en alsidig forståelse af læring.

## 8. anbefalinger

### Pædagogiske udviklingstemaer

Med udgangspunkt i 'Den styrkede pædagogiske læreplan' (Børne- og Socialministeriet 2018) anbefales at fortsætte det pædagogiske udviklingsarbejde i dagplejen, hvor der i flere år er arbejdet med Marte Meo som metode til udvikling af samspil og fagsprog, lige som der har været fokus på 'det organisatoriske medlemskab'. Det anbefales at fortsætte ad disse udviklingsspor ved at arbejde videre med følgende pædagogiske temaer:

- 'Det brede læringsbegreb' og sammenhængen mellem det pædagogiske læringsmiljø og børnenes trivsel, læring, udvikling og dannelse.
- 'Det gode børneliv' - et dannesperspektiv på børnefællesskaber med særlig fokus på forældresamarbejdet.
- 'Børn i udsatte positioner' og deres deltagelse i aktiviteter, lege og fællesskaber med særlig fokus på samspillet i børnegruppen.
- 'En læringskultur' med styrkelse af kollegial videndeling og læring af egen praksis
- 'Et fælles fagsprog' der gør det muligt at dele erfaringer og udvikle fælles forståelser af opgaven, målgruppen og faglige tilgange.

### Former for praksisudvikling

Ovenstående temaer og de udfordringer, som undersøgelsen peger på, vil kunne inddrages i forskellige former for praksisudvikling ved at:

- Udvide potentialet for samarbejde og faglig udvikling i dagplejen, fx gennem (kortvarige) refleksionssamtaler i middagsstunden
- Rammesætte tid og rum for læring gennem egen og andres praksis, fx ved videooptagelser, som gøres til genstand for fælles refleksion
- Bruge videooptagelser til at drøfte faglige spørgsmål, som fx:
  - Roller i forhold til leg og rum for udvikling og læring.
  - Støtte og stimulering af børnenes leg på måder, som gør legen til et mål i sig selv
  - Måder at kommunikere med børn med henblik på at skærpe bevidsthed om forskellige dialogformer
  - Afklaring af læringssyn: I hvilke situationer lærer børn og hvad lærer de?
- Etablere forpligtende samarbejde med fx en makker, når man har en børnegruppe, hvor aldersforskel eller andet taler for at deltagelsesmuligheder kunne øges for et eller flere børn.
- Skabe rum for at tale om muligheder og begrænsninger i de personlige relationer
- Skabe kollegial sparring, som er superviseret af uddannet fagperson
- Indføre korte praktikforløb hos kolleger for at lære af hinandens praksis
- Professionalisere hjemligheden ved at udvikle et fagsprog for 'hjemlighedens pædagogik'
- Reflektere over, hvorvidt dagplejen tiltrækker en særlig målgruppe af børn og forældre og synliggøre det pædagogiske behov dagplejen imødekommer

## Litteratur-referencer

- Ahrenkiel Annegrethe. m.fl., red. (2012). Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed. Frydenlund
- Aabro, Christian, red. (2014). Læring I daginstitutioner. Dafolo
- Bae, B. (2003). På vej i en anerkendende retning. Social Kritik nr 88.
- Ankerstjerne, Trine og Broström, Stig (2013). Håndbog til pædagoguddannelsen. Hans Reitzels Forlag
- Broström, Stig (2003). Lærende leg og legende læring. Tidsskriftet 0-14, årg. 13, nr 2.
- Dencik, Lars og Jørgensen, Per S. (1999). Børn og familie i det postmoderne samfund. Hans Reitzels Forlag
- Hansen, Ole Henrik (2013). Daglejen i Danmark. Aarhus Universitetsforlag
- Hansen, Ole Henrik (2013). Vuggestue. I: Ankerstjerne, Trine og Broström, Stig (red.). Håndbog til pædagoguddannelsen. Hans Reitzels Forlag.
- Hargreaves, A. (2000). Nye lærere, nye tider. Forlaget Klim
- Højlund, S. (2006). Hjemlighed som pædagogisk ideologi. I.: Kristensen, O. S.: Mellem omsorg og metode – tværfaglige studier i institutionsliv. Forlaget PUC
- Koch, Annette Boye (2012). Idealet om det glade og afstemte barn. Nordisk Barnehageforskning nr 5
- Krogh, S. og Smidt, S. (2014). Der foregår læring hele tiden. VERA nr. 68 s. 10-16
- Ahrenkiel, A. (2015). Pædagogfagligheden under pres. Roskilde Universitets Forlag
- Samuelsson, I. A. (2015). Et udviklingspædagogisk bidrag til læring og udvikling. I: Klitmøller, Jacob og Sommer, Dion (2015). Læring, dannelse og udvikling. Hans Reitzels Forlag
- Palludan, Charlotte. (2007). Børnehaven gør en forskel. Danmarks Pædagogisk Universitets Forlag
- Rasmussen, Kim (2009). Om barndommens institutionalisering. I: Højlund, Susanne red. (2009). Barndommens organisering. Roskilde Universitetsforlag
- Schultz-Jørgensen, Per (2008). Hjemligt nærvær. LFS
- SFI (2014): Daginstitutionens betydning for børns udvikling.
- Stern, D. (2005). Spædbarnets interpersonelle verden. Hans Reitzels Forlag
- Tønnesvang, Jan (2015). Hvad er uddannelse til for? Psyke & Logos 36
-