

RAPPORT: BØRNEFÆLLESSKABER I VUGGESTUEN



Lise Jönsson Koumaditis & Erik Hygum

VIA University College

26-03-2025

Indhold

Introduktion	2
To spor	3
Forskningsspor.....	3
Baggrund	3
Forskningssporets design.....	4
Fund.....	7
Opsamling.....	14
Udviklingsspor.....	15
Baggrund	15
Udviklingssporets design.....	16
Forløb.....	17
Opsamling og fund	31
Opsamling/konklusion	33
Referencer	35

Introduktion

Børns deltagelse i børnefællesskaber er en væsentlig faktor for sundhed og trivsel (Ringmose & Skov Hansen 2023, Kragh-Müller & Ringmose 2016). Et børnefællesskab giver sociale erfaringer, som barnet hverken kan erhverve sig alene eller med voksne (Lisina 1985) og skaber grundlaget for senere deltagelse i sociale fællesskaber (Løkken 2004). Den styrkede pædagogiske læreplan (2018) og et øget dansk forskningsfokus på 0-2-åriges liv i vuggestuen (Brostrøm et al. 2016 & 2018, Gitz-Johansen 2019, Hygum & Sørensen 2025, Juhl 2023, Kousholdt 2019, Marschall & Munck 2022, Munck 2027, Winther-Lindquist 2021) har i de sidste 10 år adresseret børnefællesskabers betydning for 0-2-årige børn, men både nationalt og internationalt er der fortsat behov for mere viden om små børns indbyrdes relationer. Der mangler viden om, hvordan nye børn i vuggestuen, ensomme børn og børn i udsatte positioner kan hjælpes ind i et børnefællesskab, og hvordan pædagoger kan understøtte børnefællesskaber uden at reducere deres særlige værdi og betydning for børn (VIVE, EVA 2023).

Projekt Børnefællesskaber i vuggestuen sætter børnefællesskaber blandt de 0-2-årige på den pædagogiske og forskningsmæssige dagsorden. Med støtte fra BUPLs forskningspulje og i et samarbejde¹ mellem to vuggestuer i Herning Kommune og VIA University College har pædagoger, pædagogiske ledere, ledere, studerende og forskere arbejdet med:

1. Hvad definerer børnefællesskaber for de 0-2-årige? Hvilke inklusions- og eksklusionsmekanismer er i spil? Hvilke strategier anvender børn for at blive inkluderet i fællesskabet, og hvilke former for respons modtager nye børn fra andre børn i vuggestuen?
2. Hvilken betydning har pædagoger, strukturer, organisering og indretning for børnefællesskaber?
3. Hvordan kan pædagoger etablere læringsmiljøer, der styrker børnefællesskaber i vuggestuen?

Denne rapport redegør for projektet, der foregik fra november 2023 til december 2024. Rapporten starter med to større afsnit, hvor vi gennemgår projektets forskningsspor og udviklingsspor. Hvert afsnit vil præsentere baggrund, sporets design og fund. Herefter følger en opsamling, hvor vi opsummerer vores fund, der entydigt understreger børnefællesskabernes betydning og vuggestuers betydning for børns trivsel, udvikling og læring. De to projektspor baserer sig på forskellige forskningsmetodologier og generer viden fra forskellige videnstraditioner. Hermed bestræber vi os på en holistisk forståelse af børnefællesskaber i vuggestuen og videnstriangulering i projektet.

Lise Koumaditis er projektleder for projektet og har som facilitator og forsker ansvar for udviklingssporet.

Erik Hygum har ansvar for forskningssporet og deltager i udviklingssporet som forsker.

¹ De to vuggestuer har ansøgt om at deltage i projektet og har haft ansvaret for intern rekruttering af pædagoger til deltagelse i projektet. Forud for projektstart er ledere, pædagoger og forældre blevet informeret om projektets formål og håndtering af personfølsomme oplysninger, fotos, film, videoer og observationer. Alle forældre er blevet informeret om projektet, og alle forældre har efterfølgende givet samtykke til, at deres barn deltager i projektet.

To spor

Vi har tilgået arbejdet med børnefællesskaber i to spor. Det ene spor er et forskningsspor, hvor forskere og studerende har arbejdet med at besvare de to første spørgsmål. Det andet spor er et udviklingsspor, hvor pædagoger, ledere, studerende og forskere har arbejdet med udvikling af pædagogisk praksis og besvarelse af projektets sidste spørgsmål.

Forskningssporet og udviklingssporet har i hele projektperioden været i tæt samspil. Empiri, analyse og fund har kontinuerligt informeret arbejdet i begge spor og skal ses i sammenhæng med hinanden. I dette afsnit har vi alligevel valgt at gøre rede for hvert spors baggrund, design og fund. Vi gør dette for at tydeliggøre, hvad hvert spor primært har bidraget med. En samlet redegørelse af projektets overordnede fund findes i den afsluttende konklusion.

Forskningsspor

Formålet med forskningssporet har været at finde svar på følgende to spørgsmål:

1. Hvad definerer børnefællesskaber for de 0-3-årige? Hvilke inklusions- og eksklusionsmekanismer er i spil? Hvilke strategier anvender børn for at blive inkluderet i fællesskabet, og hvilke former for respons modtager nye børn fra andre børn i vuggestuen?
2. Hvilken betydning har pædagoger, strukturer, organisering og indretning for børnefællesskaber?

Baggrund

Forskningssporet er dels forankret i den moderne barndomssociologi (Alanen 2014, Corsaro 2005, Degotardi og Pearson 2009, James, Jenks & Prout 1999, Qvortrup 1994, Spyrou 2019), dels i den kulturhistoriske psykologi (Vygotsky 1998, Hedegaard & Fleer 2019). Begge teoretiske tilgange forstår barnet som social aktør i et dynamisk samspil med de fysiske rammer, hverdagsstrukturer, aktiviteter og andre børn og voksne. Barnets start i vuggestuen skal forstås som en grundlæggende ændring af *"The social situation of development"* (Vygotsky 1998, 198), hvor barnet indgår i nye sociale relationer i en ny social virkelighed og udvikler nye kompetencer. Dette sker både i relationen til pædagogerne og til de andre børn, der spiller en væsentlig rolle i etableringen af barnets zone for nærmeste udvikling i vuggestuen.

Projektet er inspireret af Corsaros (1979), Howes' (1983) og Løkkens (2004) klassiske undersøgelser af, hvordan vuggestuebørn skaber fællesskaber, venskaber og fungerer som mentorer for hinanden. Løkken (2004) definerer et børnefællesskab for 1-2-årige børn som en "todlerkultur med en vi-følelse", mentor-/mester-/novicerollefordeling med fysisk udfoldelse (hoppe, løbe, trampe), råb, grin og gentagelse af aktiviteter. Der er tale om kropsresonans (Fuchs & De Jaegher 2009), hvor børnene koordinerer ansigtsudtryk, bevægelser, stemmer og følelser. Howes (1983) karakteriserer fællesskaber blandt små børn som "venskaber" med afsæt i, at børnene har valgt hinanden og at samværet rummer stor glæde og følelsesmæssigt engagement. Corsaro (1979) tilføjer, at i fællesskaber oplever børn ligeværd og accept og

deler erfaring og viden om de voksnes verden. Dette sker indimellem også i opposition til de voksne (Hygum & Ulrich Hygum 2024).

Som ny i vuggestuen gælder det om at fornemme, hvad der sker på dette for barnet fremmede sted, samt at finde ud af, hvordan barnet kan realisere egne intentioner og behov. Barnet skal udvikle forståelser af både forløbet og indholdet af de daglige aktiviteter, og det skal tilegne sig vuggestuens sociale koder for samværet med de voksne og de andre børn (Bourdieu 2005). Kort og godt skal barnet kunne aflæse og navigere i overensstemmelse med vuggestuens værdier, praksisser og traditioner (Hedegaard og Fleer 2019). Det er en opgave, der kompliceres ved, at de forskellige daglige aktiviteter og overgange imellem dem nok indeholder velkendte livspraktikker for det 0-2-årige barn (at spise, at blive skiftet, at blive lagt til at sove, at lege, at blive trøstet, etc.), men nu er koncentreret på et nyt, afgrænset fysisk område. Denne fortætning af sted, opgaver og aktiviteter i vuggestuen betyder, at barnet skal lære at differentiere mellem forskellige sociale situationer og afkode den korrekte, legitime handling på et givent sted og tidspunkt. Dette gælder ikke mindst for barnets bestræbelse på at blive del af et børnefællesskab, der skifter karakter og udtryk i løbet af dagen.

Børnefællesskaberne i vuggestuen består over tid af forskellige børneaktører, der skaber nye formationer og interaktioner. På ydersiden af børnefællesskaber er hverdagens rammer og strukturer relativt konstante, hvorimod relationer på indersiden er i forandring. Nye børn starter i vuggestuen, og ældre børn forlader den. Denne kontinuerlige udskiftning af deltagere i børnefællesskaberne betyder, at det enkelte barns position og deltagelse også ændrer sig. Novicen, dvs. det nye vuggestuebarn, kan skifte position til at være ekspert i aktiviteter og lege og bliver måske endda mentor for nye børn. Disse positionsskift kan være smertefulde for nogle børn, men kan også give andre børn nye muligheder for deltagelse i børnefællesskaberne.

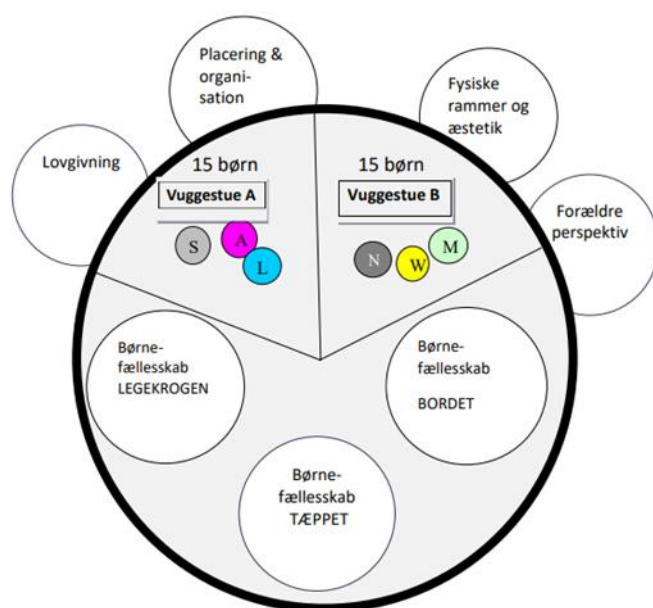
Forskningssporets design

For at kunne undersøge børnefællesskaberne og favne den mangfoldighed og diversitet der udspiller sig blandt børn i vuggestuer, er forskningssporet designet som et multi-casestudie med i alt 30 børn ligeligt fordelt i to vuggestuer. Et casestudie er ifølge Stake (1995, 2006) velegnet til at studere et socialt situeret fænomen i sin fulde kompleksitet. Med inspiration fra Stake er undersøgelsen af børnefællesskaber i vuggestuen designet med følgende faser:

1. Undersøgelse af ramme faktorer for børnefællesskaber i vuggestuen
2. Observation af 30 børns deltagelse i børnefællesskaber
3. Observation af 6 børn, der repræsenterer forskellige positioner i og omkring tre sociale zoner

Model 1 viser de forskellige elementer i projektdesignet.

Casestudie børnefællesskaber i to vuggestuer



Model 1. Casestudie

I perioden december 2023 til august 2024 er der gennemført 26 observationsdage fordelt ligeligt mellem de to institutioner. Vi har forsøgt at indtage en rolle som deltagende observatør (Gulløv & Højlund 2003, Hammersley & Atkinson 1998) og har bestræbt os på at være sensitive overfor børnenes kontaktforsøg og henvendelser. Generelt har børnene været meget nysgerrige og opsøgende. Et par børn har vist bekymring over vores tilstedeværelse, men i løbet af 2-3 observationer er de også begyndt at interagere med os. Vi har observeret om morgenen, når børnene er ankommet, måltider i løbet af dagen, vokseninitierede aktiviteter, overgangssituationer, børns legeaktiviteter, og observeret både på stuen og på legepladsen. Vi har deltaget i aktiviteter og lege, har svaret på spørgsmål om, hvem vi var og hvad vi lavede (forælder, bedsteforælder, voksen?), har gynget, løbet om kap, hoppet på trampolin, givet omsorg, lavet sjov og meget mere.

Vi har løbende lavet feltnoter, taget videoer og fotos. I tilfælde af, at et barn har været utryk over vores tilstedeværelse, har vi stoppet observationen og fysisk fjernet os fra barnet. Vores relationer og oplevelser med børnene har vi brugt som data i forbindelse med analyse af de enkelte børns deltagelse i et eller flere fællesskaber.

Rammefaktorer for børnefællesskaber i de to vuggestuer

I det følgende gennemgås rammefaktorer for projektet (se model 1)

1. Lovgivning
2. Placering og organisation
3. Fysiske rammer og æstetik
4. Forældreperspektiv

Ad 1: Dagtilbudsloven pointerer, at "Det pædagogiske læringsmiljø skal tilrettelægges, så det inddrager hensynet til børnenes perspektiv og deltagelse, børnefællesskabet, børnegruppens sammensætning og børnenes forskellige forudsætninger" (Dagtilbudsloven, LBK nr. 55 af 17/01/2024). Den styrkede pædagogiske læreplan (2018), der angiver det pædagogiske grundlag for de to vuggestuer, har også fokus på børnefællesskaber. Læreplanen understreger de andre børns betydning for det enkelte barns leg, læring og dannelse og betoner samtidig, at forældre har et medansvar for, at alle børn deltager i børnefællesskabet.

Ad 2: De to vuggestuer er geografisk placeret i to landsbyer med hhv. 1400 og 1200 indbyggere i Vestjylland. Området er karakteriseret ved industriproduktion samt landbrug.

Vuggestue A er del af en fællesledet organisation, der også omfatter børnehave, skole og SFO. Vuggestuebørnene er i løbet af dagen opdelt i to grupper for henholdsvis de yngste og ældste børn. De to børnegrupper spiser for sig selv, men samles på et tidspunkt i løbet af dagen. Vuggestuen er normeret til 18 børn. Ved observationsstarten i december 2023 er der indskrevet 15 børn, heraf fem fra Østeuropa.

Vuggestue B er del af en integreret daginstitution med en vuggestue- og børnehaveafdeling. Vuggestueafdelingen er normeret til 24 børn og opdelt i to grupper, der ikke er aldersdifferentierede. Ved observationsstarten i december 2023 er der indskrevet 15 børn. Observationerne er primært gennemført i den ene gruppe. På legepladsen, som de to grupper er fælles om, har samtlige børn indgået i observationerne.

Ad 3: Begge vuggestuer har identisk rumindretning med et spisebord, et ovalt tæppe og et legeskab som de væsentligste fixpunkter. De fysiske rammer for vuggestuebørnene i de to vuggestuer er derimod væsensforskellige. Kvadratmetermæssigt er lokalerne i vuggestue A ca. dobbelt så store som lokalerne i vuggestue B. Vuggestue A disponerer over i alt tre lokaler samt en gang, hvor børnene på særlige tidspunkter i løbet af dagen kan lege. I vuggestue B disponerer de to vuggestuegrupper over hvert et lokale. Efter frokost samles de yngste børn, der sover formiddagslur, på den samme stue. Begge vuggestuer har en stor afgrænset legeplads for vuggestuebørnene.

De to vuggestuers æstetiske udtryk er forskelligt. Vuggestue A har et funktionelt æstetisk udtryk med begrænset udsmykning i form af børnetegninger eller andre børneproducerede artefakter. Lokalernes størrelse og indretning samt gangen, der forbinder lokalerne, giver børnene mulighed for megen fysisk udfoldelse. De har plads til at løbe rundt, kaste bolde og udvikle fælles "tumble" aktiviteter. Det æstetiske udtryk i vuggestue B signalerer "børnekultur" med mange børnetegninger på væggene samt poser og kasser, æsker med materialer og legetøj på tætpakkede reoler. Rummet virker fortættet af legetøj og møbler, og mange aktiviteter foregår meget tæt på eller oveni hinanden.

Ad 4: Der er interviewet forældre til tre børn. To børn har erfaringer med at være sammen med andre børn forud for starten i vuggestuen. Det er f.eks. søskende, nabobørn, fætre/kusiner eller børn i mødregruppe. Det tredje barn har ikke søskende og har ifølge moderen kun i begrænset omfang haft kontakt til andre børn inden vuggestuestarten. Alle tre forældre vurderer deres barns overgang fra familiepasing til vuggestue meget positivt. "Min tanke er, at hvis barnet kan mærke, mor tager det stille og roligt, så er det måske meget rart at være her.", siger en af mødrene (Interview med mor til dreng 1). Der er ikke fra forældrenes side specifikt fokus på børnefællesskabets betydning for deres barns trivsel eller udvikling i vuggestuen. Det er også vanskeligt for forældrene at udpege barnets foretrukne legepartnere, og en forælder bemærker, at hun "...aldrig har haft tanken – heller ikke med de andre børn – at de skulle have legeaftaler i vuggestuen. Jeg synes, at det er meget tidligt at begynde på det." (Interview med mor til dreng 2).

Fund

Sociale zoner og børnefællesskaber

På baggrund af vores multi-casestudie har vi identificeret tre former for børnefællesskaber med forskellige sociale forventninger og krav både fra et barne- og voksenperspektiv. Børnefællesskaberne differentierer i forhold til lokalitet, etablering, deltagelse, varighed, materialitet og indhold (Hygum & Koumaditis 2024) og er fysisk forankret ved:

- 1) Bordet, hvor børnene spiser og indimellem også leger
- 2) Tæppet på gulvet, hvor børn deltager i aktiviteter med pædagogen
- 3) Legekrogen(e), hvor børnene leger individuelt eller sammen uden direkte deltagelse af pædagogen

Bordet, tæppet og legekrogen sætter ikke blot de fysiske rammer for børnenes samvær, men definerer også tre sociale zoner med specifikke krav for og forventninger til, hvordan børnene indbyrdes skal forholde sig til hinanden. I løbet af institutionsdagen bevæger både børn og pædagoger sig mellem disse zoner, der kan eksistere samtidig, ved siden af hinanden eller ligge tidsmæssigt i forlængelse af hinanden afhængig af den konkrete organisering af hverdagen og det fysiske rum.

1. **Bordet.** Måltider og enkelte andre aktiviteter foregår ved bordet med høje stole eller skamler. Der er en tydelig struktur og eksplicite regler for måltidets forløb og børnenes handlinger. Børnene sidder i faste grupperinger på 3-4 børn med en tilknyttet pædagog. Børnefællesskabet medieres af pædagogen, der styrer samtalerne. Det er sjældent, at børnene henvender sig direkte til hinanden, men de kigger med stor opmærksomhed på hinandens drikkedunk, madkasse og madpakke. Brud på bordregler (sidde uroligt, lege med maden, forstyrre et andet barn) italesættes og stoppes af pædagogen. Børnene forventes at spise koncentreret og være fysisk rolige. Børnenes brud på den sociale orden opstår primært i situationer, hvor pædagogens opmærksomhed er rettet væk fra børnegruppen, og hvor børnene leger med maden, griner og fjanter og dermed tilsidesætter bordreglerne.
2. **Tæppet.** Aktiviteter mellem et eller flere børn og pædagogen foregår på et tæppe på ca. 3 m². Pædagogen sidder sammen med et enkelt barn eller en børnegruppe på tæppet og yder omsorg, giver ideer til lege, medierer konflikter mellem børn eller inddrager børn i aktiviteter. Hovedreglen er, at børnene skal tage hensyn til hinanden og deles om pædagogens opmærksomhed og legetøj. Børnefællesskabet opstår dels som et resultat af pædagogens initiativer, dels som et resultat af børnenes fælles interesse i en bestemt handling eller legetøj, hvilket kan skabe konflikter mellem dem.
3. **Legekrogen.** Der er ikke præciseret regler og rammer for legekrogen, der i begge institutioner konkret er organiseret som et legekøkken med komfur, køkkenskabe og køkkeninventar. Børnene kan frit bevæge sig rundt og lege med inventaret. Børnene inspirerer hinanden, kommenterer og overtager hinandens lege. Indimellem opstår der konflikter om, hvem der f.eks. har retten til noget bestemt legetøj, til at stå ved komfuret eller har ret til at lukke skabslågerne op og i. Pædagogerne forholder sig primært observerende og intervenserer sjældent.

De tre sociale zoner med specifikke krav og forventninger genfindes også på legepladsen. Der er mange legekroge som f.eks. legehus, rutsjebane, træer og buske. Gyngestativ og sandkasse har samme funktion som tæppet, mens børnefællesskaber ved bordet indendørs også kan genfindes, når børnene spiser ved legepladsens borde og bænke. "Legekrogen" er imidlertid den mest dominerende zone. Børnene kan frit bevæge sig rundt på legepladsen, vælge aktiviteter og legepartnere. Dette skaber både mange muligheder for et barn til at blive del af et børnefællesskab og situationer, hvor børn oplever at være udenfor eller på kanten af et fællesskab.

De tre sociale zoner korresponderer med Gilliams & Gulløvs (2012) pointe om, at børn i danske daginstitutioner møder flertydige forventninger og krav, de skal balancere imellem. Nogle børn bevæger sig fra starten i vuggestuen helt ubesværet rundt i denne flertydelighed, mens andre børn skal have tid til at afkode de specifikke forventninger og krav ved bordet, på tæppet og i legekrogen for at blive del af børnefællesskaberne. Endelig er der børn, der kontinuerligt har problemer med at følge forventninger og krav, og som i vores observationsperiode på 9 måneder er udenfor eller på kanten af børnefællesskabet (jf. Hygum & Sørensen 2025) i specielt legekrogen.

Seks børnecases

I det følgende præsenteres seks cases, der på forskellig vis illustrerer, hvordan børn positionerer sig og positioneres i forhold til børnefællesskaberne i de tre sociale zoner i vuggestuen. Casene tegner et billede af børns forskellige strategier for at blive en del af fællesskaberne og giver indblik i disse børns positioner i børnefællesskaberne i løbet af observationsperioden på 9 måneder. Der er en ligelig fordeling af drenge og piger og en ligelig fordeling af nye børn i vuggestuen (Sally, William, Martin) og børn, der har ca. 1. års erfaring med at være vuggestuebarn (Anthon, Laila, Nora). I nedenstående ses børnenes alder ved første observation:

BØRNEALDER VED 1. OBSERVATION	
Vuggestue A	Vuggestue B
Sally: 12 mdr.	William: 10 mdr.
Anthon: 24 mdr.	Nora: 22 mdr.
Laila: 20 mdr.	Martin: 8 mdr.

Skema 1. Børnenes alder ved 1. observation

Sally: Vuggestue A

Sally starter i vuggestuen, da hun er 8 måneder gammel. Hun er enebarn og bor sammen med begge forældre. Sally er 12 måneder, da observationerne starter. Hun er ved at lære at kravle og er i gang med at udforske vuggestuens sociale zoner. Både forældre og pædagoger fortæller, at Sally fra den første dag har været glad for at komme i vuggestuen. Hun smiler til pædagogerne, når hun kommer om morgenen og er meget interesseret i de andre børn.

Da Sally er 14 måneder, sidder hun en morgen alene på gulvet og kigger på de andre børn. Hun tager et stykke legetøj fra en kasse, mens hun er meget opmærksom på, hvem der befinder sig på stuen, og hvad der sker. Hun smiler og kravler hen til forskeren, der sidder et par meter fra hende på gulvet.

Hun har næsten lært at gå, da hun er blevet 15 måneder. Om morgenen går/kravler hun rundt på stuen og kigger ofte hen på forskeren, som om hun vil sige: "Kan du se, hvad jeg kan?" Da børnene om formiddagen sidder ved bordet og får frugt, ser hun, hvordan en anden pige viser med hænderne, at melonen er væk. Hun eftergør pigens håndbevægelser og griber samtidig fat i pigen, der bliver forskrækket og begynder at græde. Pædagogen, der sidder ved siden af Sally, stopper hende: "Hun kan ikke lide at blive holdt fast," fortæller pædagogen. Sally nikker og smiler til pædagogen. Efter måltid og bleskift kravler Sally hen til forskeren og siger hej. På legepladsen er Sally ikke involveret i aktiviteter med de andre børn, men da hun står ved legehuset, giver en yngre dreng hende en skefuld sand. Han går ind i legehuset, hun kigger efter ham, mister så balancen og sætter sig ned. I det samme kommer en pædagog forbi og rejser hende op, så hun står lænet op mod legehuset. Drengen stikker en lille ske med sand ud ad et vindue, og Sally lader som om, at hun spiser af skeen.

En måned senere har Sally (nu 16 mdr.) lært at gå. Hun er fortsat meget kommunikerende og interesseret i, hvad der sker omkring hende, både når hun spiser, og når børnene leger. Hun vender sig ofte mod forskeren, smiler og kravler ofte hen til ham. Efter morgenmad sætter hun sig ned midt på tæppet og leger med et stykke legetøj. Tre yngre børn kigger intenst på hende. De nærmer sig hende langsomt, og da hun forlader tæppet, kravler de hen til legetøjet og begynder at lege med det.

Sally er fra starten i vuggestuen meget fokuseret på de andre børn, men mangler både motoriske og sproglige kompetencer til at deltage i børnefællesskaberne på tæppet og i legekrogen. Hun påkalder sig ikke hjælp fra pædagogerne, og særligt i starten betyder det, at hun i længere tid sidder alene, når børnene er i legekrogen. I løbet af observationsperioden begynder hun at blive inddraget i børnefællesskaber, og hun bliver selv en inspirationsfigur for de yngste børn. Dette sker i takt med, at hun udvikler sin færdighed i at bevæge sig rundt; først kravlende og derefter mere og mere sikkert gående.

Anthon: Vuggestue A

Anthon bor med begge forældre og er enebarn. Han starter i vuggestuen, da han er 9 måneder. Både forældre og pædagoger fortæller, at Anthon har haft en vanskelig start, han har grædt meget og haft brug for tæt kontakt til pædagogerne.

Anthon er 24 måneder ved første observation, og han er nu en af de store drenge. Anthon taler og går og kan klare mange praktiske opgaver som f.eks. at tage tøj på, køre på en løbecykel, og han kender regler og rammer på stuen. Han er stille og bevæger sig ikke meget rundt i lokalet. Anthon sidder ved bordet med nogle af de ældste børn (2 drenge og 1 pige). Indimellem skotter han efter forskeren. Da børnene er færdige med at spise, og pædagogen tager maden af bordet, begynder den ældste af drengene at vælte glassene. Drengen kigger skævt hen til forskeren og griner, som om han vil sige: "Se, hvad jeg har gang i." De andre ved bordet jubler og efterligner ham med undtagelse af Anthon, der helt stille iagttager dem, indtil pædagogen kommer tilbage til bordet og stopper børnene. Børnene får ikke lov til at forlade bordet, men skal vente på, at det andet bord med de yngste børn bliver færdig med at spise. En pige får munden tørret af en pædagog, men spyttede vand ud og får med det samme at vide, at det må hun ikke. Nogle af børnene fra begge borde er listet ned fra deres stol og søgt henimod legekrogen, men de bliver straks kaldt tilbage. Da alle børn er færdige med at spise, og bordet er ryddet og tørret af, bliver børnene enkeltvis kaldt ned på tæppet. Da alle er samlet på tæppet, synger en af pædagogerne for på en sang, hvor børnene én for én bliver nævnt ved navn. Hver gang det sker, skal børnene råbe "UHH" og række hænderne i vejret. Anthon deltager med stort engagement i sanglegen uden at have en præcis synkronisering af armbevægelser, melodi og tekst.

Ved næste observation er Anthon 26 mdr. Det er formiddag, og Anthon befinder sig på gulvet. Han samler køkkenlegetøj sammen og går hen til bordet og siger "hej" til en pædagog. Hun spørger, om de skal gå hen i køkkenkrogen. Så kan han lave mad til hende. Hun spørger to andre piger, om de også vil være med. Lidt senere opdager Anthon, at en ældre dreng leger med biler, hvilket er Anthons helt store passion. Anthon klatrer op på en stol og kigger i lang tid på den store dreng. Pædagogen siger til den ældre dreng, om han ikke vil give Anthon en bil. Da drengen rækker Anthon bilen, siger han lavmælt "Tak." Han iagttager de andre børn og kigger også på forskeren.

En eftermiddag en måned senere går Anthon (30 mdr.) rundt på legepladsen og kigger på de andre børns aktiviteter. Han bliver ikke længe ved hver aktivitet, kontakter ikke børnene eller eftergør deres aktiviteter. Han har ingen kontakt med pædagogerne, udover at pædagogerne et par gange siger hej til ham, når han kommer forbi dem.

Da Anthon (32 mdr.) en morgen opdager forskeren komme ind på stuen, siger han hej og smiler. Han sidder ved et bord og er del af en pædagogaktivitet, hvor børnene tegner. Han er meget koncentreret og fortsætter med at tegne, selvom de fleste børn har forladt bordet. Senere efter frugtmåltid sidder han på gulvet ved legekrogen med Legoklodser sammen med tre andre børn. Et andet barn tager nogle af hans klodser, og han kigger efter en voksen, som kan hjælpe ham, imens han stille begynder at græde. Da en pædagog kommer ind på stuen, går Anthon hen til hende, og hun tager ham op og spørger, hvorfor han er ked af det. Han fortæller, at en dreng har taget hans legetøj.

Anthon interesserer sig for de andre børn uanset, hvilken social zone, han befinder sig i. Han iagttager de andre børn og deres brud på reglerne, når de vælter glas og råber højt ved bordet. Han deltager i den pædagoginitierede tegneaktivitet med stort engagement, og han er opmærksom på, hvordan en ældre dreng leger med biler. Men hverken da de andre børn larmer ved bordet, da han deltager i en aktivitet, eller da han får en bil af en ældre dreng, forsøger han at skabe og fastholde kontakt til de andre børn. I legekrogen, hvor der ikke er en tæt kontakt til en pædagog, er han fysisk til stede, men ikke del af fælles legeaktiviteter. Da et andet barn tager Legoklodser fra ham, kigger han efter voksenhjælp, og da denne ikke kommer, begynder han at græde uden lyd. Han sidder helt musestille, kigger efter de voksne, mens tårerne triller ned ad kinderne. Anthon kan deltage i et børnefællesskab, der understøttes af pædagogen og har klare regler og rammer. Børnefællesskabet i legekrogen har Anthon derimod vanskeligt ved at være del af uden hjælp fra pædagogen. Han har ikke selv kompetencer til at etablere kontakt eller håndtere konflikter med de andre børn. På legepladsen gentages dette mønster. Anthon bevæger sig rundt på legepladsen og leger med det legetøj, som han finder på sin vej. Han iagttager de andre børns aktiviteter med stor interesse.

I løbet af observationsperioden søger han fortrinsvis børnefællesskabet på tæppet, hvor en voksen kan hjælpe ham. Han deltager endnu ikke i børnefællesskaberne på legepladsen eller i legekrogen, men meget forsigtigt er han begyndt at nærme sig de andre børn. Dette bliver tydeligt i den sidste observation af Anthon (33 mdr.). Efter at have sovet og fået eftermiddagsmad råber han "hej" til en pige, der også kommer op efter middagsluren. Senere på eftermiddagen leger de sammen. Pigen løber hen til forskeren og kaster sig over ham. Det inspirerer flere børn, også Anthon, der løber hen til puderne, hvor forskeren sidder, og kaster sig hen over ham. Det er den første direkte kontakt mellem Anthon og forskeren.

Laila: Vuggestue A

Laila (20 mdr.) tilhører gruppen af de ældre børn. Hun har været i vuggestuen i 12 måneder. Hun er enebarn og hendes forældre er kommet til Danmark som flygtninge for flere år siden.

Gennem hele observationsforløbet på 8 måneder er Laila meget fysisk aktiv. Hun er på skift sammen med de ældste børn i lege, hvor de sammen skubber rundt på stole, løber, kaster bold, dvs. samværet opstår primært i forbindelse med fysiske aktiviteter. Børnene jubler og griner meget. Når Laila ikke kan få fat i bestemt legetøj, eller når reglerne ikke passer hende, så råber hun højt, eller slår det andet barn. Hun er nysgerrig på, hvad der sker af aktiviteter på stuen og nærmer sig hurtigt de andre børn, hvis hun er interesseret. Hun er også meget optaget af, hvad forskeren laver på stuen, og hun kommer i løbet af alle observationsdage hen til forskeren og giver legetøj for at etablere en relation. Sammen med tre andre børn bruger hun f.eks. forskeren som hoppepude og som affyringsrampe for et stort spring over på en sofa.

Det er kun få gange i løbet af observationsforløbet, at Laila deltager i en fysisk og tempomæssigt nedtonet leg på tæppet med et barn eller en gruppe af børn. En eftermiddag, tre måneder inde i observationsforløbet, bliver Laila (23 mdr.) interesseret i en leg med byggeklodser på tæppet med en pædagog og en stor pige. Hun sætter sig ned sammen med dem og starter ivrigt med at deltage i byggeri med tydelig vejledning fra pædagogen. Når der opstår konflikter mellem Laila og det andet barn om brugen af klodserne, så har pædagogen rollen som konfliktmediator. Pædagogen oversætter børnenes reaktioner for dem hver især. Når den anden pige f.eks. flytter rundt på klodserne, slår Laila efter hende, men stopper, da pædagogen fortæller hende, at pigen bare vil hjælpe. Med pædagogen som mellemlid begynder børnene at bytte klodser, og de sidder roligt sammen. Da et tredje barn, en pige, sætter sig ned og vil deltage i legen, skriger Laila meget højt og skubber til den nyankomne. Pigen siger straks, at de er gode venner, men Laila forlader aktiviteten, går hen til en dreng, der sidder og leger for sig selv, og river ham i håret.

Laila pendulerer rundt mellem de store børn, og hun er god til at "tumble rundt." Den enkelte leg ender ofte i en konflikt med de andre børn, hvorefter hun bevæger sig et andet sted hen på stuen og søger kontakt til et andet barn. Hendes gentagne konflikter betyder imidlertid ikke, at de andre børn afviser hende, når hun vil lege med dem. Hun er en interessant legepartner, fordi hun griner, råber, er fysisk aktiv og finder på spændende aktiviteter. Men hun har svært ved at gennemskue de andre børns ønsker og intentioner, og da hun ikke har et udviklet sprog, har hun også svært ved at udtrykke sig på andre måder end ved at afbryde samværet eller ved at handle fysisk. Laila befinder sig godt ved bordet, hun kan momentvis deltage i børnefællesskabet i legekrogen og har problemer med at følge den sociale orden på tæppet.

William: Vuggestue B

Det er dag to for William (10 mdr.) i vuggestuen. William bor sammen med sin far og mor og en ældre søskende. Han sidder sammen med sin mor og pædagogen. Han har blikkontakt med pædagogen, mor sidder bag ham. Han kan stå selv, kravle, men ikke gå. Pædagogen har givet William en lille rangle, og når hun ryster sin egen rangle, gentager han bevægelsen. Han er meget koncentreret. De koordinerer deres rysten med ranglen. De andre børn på stuen leger stille ved bordene. Nu og da iagttager William dem. Mens han leger med ranglen, kigger han sig indimellem over skulderen, som om han vil sikre sig, at mor stadig er med ham. Efter legen med ranglen kravler William 3 meter frem til en stol, som han leger med. Derefter tilbage til mor. William er på besøg i vuggestuen i 1 ½ time, indtil han skal sove.

Tre dage senere er William uden mor i vuggestuen. Efter frokost er han kravlet hen til legekrogen med køkkenudstyret. Han kigger på en pige, der leger med pander og gryder. Hun tillader ikke, at han deltager. Han kravler derefter over til pædagogen, der sidder på et tæppe. Da pigen har forladt køkkenet, kravler han tilbage og undersøger stedet. Han åbner alle skabslåger og kigger på kopper, pander og gryder. Han holder sig oprejst ved at læne sig op mod køkkenet, og da en pige tager fat i vandhanen, skubber William hende væk. Derefter vender han tilbage til pædagogen på tæppet.

Efter 3 måneder i vuggestuen er William (13 mdr.) nu klar over hvilke regler og forventninger, der stilles til ham i stuens tre sociale zoner. Han spiser sin mad ved bordet uden hjælp eller indgriben fra pædagogen, mens han kigger rundt på sine bordfæller og børnene ved de to andre borde. Han virker nysgerrig på, hvad der sker omkring ham. Da han kommer ned på gulvet, kravler han hen til pædagogen på tæppet, hvor der snart ankommer 3 børn. William holder fortsat øje med forskeren, som han også har gjort i de forudgående observationer. Martin (9 mdr.), der er ny på stuen, kravler smilende hen til William, og forsøger at få fat i en telefon, som William leger med. Det accepterer William dog ikke. Pædagogen introducerer drengene til nogle store Legoklodser, som begge drenge begynder at lege med. Pædagogen har også sat en gynge op i loftet, som børnene efter tur får lov til at gynge i. William er helt afslappet og griner, da det bliver hans tur. Mens han bliver gynget, er Martin blevet opmærksom på et stykke legetøj, en brandstation, som står helt tæt på forskeren. Martin har kigget på den i lang tid, og det ser ud til, at han ikke tør komme helt hen til den. Da William er færdig med at gynge, kravler han hen til brandstationen, og kigger vedvarende på forskeren, som om han nærmest triumferende vil sige: "Se nu hvad jeg kan og tør."

I de første tre måneder i vuggestuen har William lært at være "vuggestuebarn" og følge regler og forventninger fra både børn og pædagoger i vuggestuens tre sociale zoner. Han er del af børnefællesskabet ved bordet. Han følger spisereglerne og kigger interesseret på de andre børn. Han har lært, hvordan han skal tackle konflikter med et andet barn om retten til et stykke legetøj (vandhanen og telefonen) på tæppet og i legekrogen.

William har bevæget sig fra en position som observatør af de andre børn, og fra at kopiere de andre børns leg til at deltage i et legefællesskab. Særligt i begyndelsen er det vigtigt for William, at pædagogen på tæppet kan skabe tryghed for ham og fungere som en sikker base. I løbet af observationsperioden udvikler han stor selvtillid og bevæger sig overalt i legekrogen og bliver rollemodel for de yngre børn. William er f.eks. inspirator for Martin, der gerne maver sig frem på tæppet for at lege med det samme stykke legetøj som William.

Nora: Vuggestue B

Nora er 22 måneder ved første observation. Hun bor sammen med far og mor samt en storesøster. Hun startede i vuggestuen, da hun var 12 mdr. Hun tilhører gruppen med de ældste børn. Ved første observation er hun netop blevet færdig med at spise frokost. Hun kravler selv ned fra stolen og går straks i gang med at lege med en pige, der også tilhører gruppen med de ældste børn. Legen går ud på, at de skal dække bord med legetøjsskopper og tallerkner, og den udvikler sig, da de begynder at tale babysprog og leger, at de er babyer. Legen foregår på gulvet i nærheden af, hvor forskeren sidder, og pigerne er på igen måde påvirket af forskerens tilstedeværelse. Tre måneder senere leger Nora (25 mdr.) igen med køkkensager i legekrogen. Hun går rundt med noget plasticmad, som hun tilbyder de andre børn og voksne. Så bliver hun opmærksom på en yngre drengs leg. Han lukker køkkenlåger og skuffe op og i. Hun skubber lidt til drengen og overtager legen. Tæppet og legekrogen er placeret meget tæt på hinanden, og Nora tjekker ubesværet ind og ud hos

pædagogen, der sidder på tæppet. En anden pædagog medierer konflikter med den yngre dreng og hjælper også Nora med at lege med en lidt ældre dreng.

Ved næste observation er Nora 28 mdr. Hun er på legepladsen og er i konstant bevægelse. Hun hopper i vandpytter, prøver rutsjebanen, cykler og synger og taler. Alle de store børn kører rundt på flisegangen, og Nora prøver at tage en scooter fra en dreng. Han kæmper imod, og Nora slår ham. I det samme falder en dreng, som Nora ofte leger med. Nora løber straks hen til ham, hun aer ham og spørger, om han er OK.

Nora bevæger sig med stor tillid og kompetence rundt i alle tre sociale zoner og indgår i børnefællesskaber både på tæppet, ved bordet, i legekrogen på stuen og på legepladsen. Hun kan både trøste drengen, der er faldet og slået sig, og forsøge at tiltvinge sig legetøj, som et andet barn leger med. Hun klarer mange konflikter på egen hånd, men har indimellem også i legekrogen brug for støtte fra en pædagog.

Martin: Vuggestue B

Martin er 8 måneder, da han starter i vuggestue. Han bor sammen med sine forældre og to ældre søskende. Dag 4 kommer han sammen med sin mor ved 8-tiden. En pædagog tager ham i favnen, og efter 10-15 minutter tager Martins mor afsted. Martin reagerer ikke på, at mor forlader ham. Han sidder sammen med pædagogen på tæppet sammen med Samuel (11 mdr.), der allerede har været i vuggestuen i 4 uger. Samuel er meget begejstret for Martin, han rækker ud efter ham med store glædesudbrud og vil kysse ham. Martin ser ikke bange ud, han kigger intenst på Samuel og siger også glædeslyde. Alt imens børnene "snakker" sammen, sidder pædagogen hos dem og sikrer, at Samuel i sin begejstring ikke maser Martin, der er noget mindre. Martin er selv meget aktiv i at skabe relationer med de andre børn. Når han sidder ved bordet og spiser, kigger han efter de andre børn. I legekrogen forsøger han at lege med det samme legetøj som store børn, og på trods af, at han endnu ikke har lært at kravle, så maver han efter William ud på gangen, der forbinder de to stuer.

En eftermiddag fjorten dage efter sin start i vuggestuen står Martin sammen med en pædagog på legepladsen. Hun holder ham i hånden, og det er han på ingen måde interesseret i. Han vrider sig løs og kravler hen til en rutsjebane, hvor nogle store drenge opholder sig. Da de store drenge søger hen til hegnet omkring vuggestuen, kravler han også derhen. Det går meget langsomt, fordi der er en del forhindringer (andre børn, efterladt legetøj, træer og buske, et hårdt fliseunderlag). Han er stadig en langsom "kravler," men han er meget dedikeret. Martins lyst til at udforske sine omgivelser viser sig også på stuen i en sådan grad, at pædagogerne bliver nødt til at flytte en reol af sikkerhedsgrunde, fordi han er begyndt at kravle op på den to meter høje reol.

Martins insisteren på at udforske og deltage i børnefællesskaber kolliderer indimellem med forventninger og krav. En formiddag, da Martin (10 mdr.) har været i vuggestuen i lidt over to måneder, vurderer pædagogen, at han er træt og skal sove. Han bliver lagt ned i krybben, mens andre børn leger på legepladsen. En pædagog kører frem og tilbage med krybben for at få Martin til at sove. Han forsøger dog til stadighed at sætte sig op. Efter 20 minutter opgiver pædagogen, og han får lov til at lege på legepladsen. Senere på dagen sidder han ved bordet, og en pædagog giver ham mad. Men han modsætter sig, lukker munden og vender hovedet væk. Det gentager sig nogle gange, indtil pædagogen opgiver at få ham til at spise mere.

Martin bevæger sig fra dag 1 rundt mellem de sociale zoner og forsøger aktivt at blive deltager i børnefællesskabet i legekrogen både på stuen og legepladsen. Han har endnu ikke fuldt forstået regler og

forventninger, når han skal spise eller sove. Han viser ingen interesse for at interagere med forskeren, men har sin fulde opmærksomhed på de andre børn.

Opsamling

For alle de observerede børn gælder det, at de uanset deltagelse i et eller flere børnefællesskaber grundlæggende er optaget af hinanden. Selvom der "her og nu" ikke opstår en konkret interaktion og relation mellem to eller flere børn, så iagttager de hinanden og lærer af hinanden. De nye vuggestuebørn studerer indgående de andre børn, og de store, erfarne vuggestuebørn er tilsvarende opmærksomme på de nye børn og fungerer som hjælpere, omsorgsgivere og mentorer.

Børnefællesskabet ved bordet er tydeligt organiseret af pædagogerne, og børnenes indbyrdes interaktioner går enten via pædagogen eller etableres gennem blikkontakt. Børns brud på forventninger og krav ved bordet er meget tydelige både for de andre børn og pædagogerne. Det er enten helt nye børn, der ikke kan orientere sig endnu, eller ældre børn, der til stor morskab for de yngre børn vender krav og forventninger "på hovedet." I mange tilfælde kigger børnene samtidig på forskeren for måske at bevidne, at de laver sjov som f.eks. at råbe højt i kor, spilde vand på bordet, kaste med mad eller tabe mad på gulvet etc.

På tæppet er der krav og forventning om, at børnene kan deles om legetøjet og pædagogens opmærksomhed. Tæppet kan således være konfliktfyldt og specielt børn, der har vanskeligt ved at være fysisk tæt på et andet barn, eller som ikke kan regulere samværet gennem sproglig kommunikation, har svært ved at indgå i tæppets børnefællesskab.

Børnefællesskaber i legekrogen har for mange børn et forløb, hvor barnet først kigger på andre børns leg, gentager legen, cirkulerer rundt om de andre børn, for endelig at deltage i legen. I denne proces har barnet brug for at time sine konkrete henvendelser til de andre børn, så barnet følger de andre børns legerytme. Børnene skal balancere mellem dels at tage hensyn og give plads til hinanden, og dels at positionere sig socialt ved f.eks. at fastholde brugsretten til et stykke legetøj eller til et bestemt sted i legekrogen.

De tre børn, dvs. Sally (12 mdr.), William (10 mdr.) og Martin (8 mdr.), som vi har fulgt fra deres start i vuggestuen, bliver i løbet af observationsperioden del af børnefællesskaberne ved bordet, på tæppet og i legekrogen. Både William og Sally bliver gradvist del af de tre sociale zoners børnefællesskaber. De indtager i begyndelsen en observatørrolle, men bliver over tid erfarne deltagere og er ved afslutningen af observationsperioden mentorer for yngre børn. Martin er fra dag 1 fuld koncentreret om de andre børns aktiviteter og fællesskaber. Han er næsten for aktiv, når han skal sove eller spise, og har ikke tilpasset sig vuggestuens tidsstruktur og praksis for spisning og middagslur.

Anthon (33 mdr.), Laila (30 mdr.) og Nora (31 mdr.) tilhører gruppen af erfarne vuggestuebørn, men de adskiller sig fra hinanden i deres position i børnefællesskaberne. Ved observationsperiodens afslutning har Anthon en måned tilbage i vuggestuen. Hans relationer med de andre børn i legekrogen har i hele observationsperioden været skrøbelige, men i den sidste tid i vuggestuen er han på vej til at deltage i børnefællesskabet. Han kopierer de andre børns tumlen rundt, men er stadig så meget novice, at han ikke kan udfylde rollen som mentor for de yngste børn. Laila (29 mdr.) har fortsat brug for meget støtte af pædagogen på tæppet. Selvom hun er en spændende legepartner, så er hun også meget alene i legekrogen. Hun har svært ved at følge de andre børns legepraksis og f.eks. vente på, at et stykke legetøj bliver ledigt. Det gælder for både Anthon og Laila, at de har vanskeligt ved at balancere mellem forventninger om social markering og social sensitivitet i legekrogen. Nora (31 mdr.) bevæger sig derimod rundt i de tre sociale

zoner og deltager dér i børnefællesskaberne. Hun positionerer sig samtidig med, at hun er social sensitiv også overfor de yngre børn.

De seks cases viser, hvordan børnefællesskaberne i de tre sociale zoner stiller specifikke krav og forventninger til børnene og fordrer særlige børnekompetencer. Det drejer sig om at følge en bestemt tidsstruktur og dagsrytme (bordet), at bruge sprog til at løse konflikter og acceptere nærhed og kropslighed med andre børn (tæppet) og markere egne grænser og være social sensitiv (legekrogen).

Casene giver mange eksempler på, hvordan pædagoger i begge vuggestuer støtter børns deltagelse i børnefællesskaberne. Der er i særlig grad fokus på at styrke børnenes sproglige og motoriske kompetencer og give barnet redskaber til at følge børnefællesskabernes sociale rytme, så barnet både kan markere sig og være social sensitiv. Pædagogerne oversætter og forklarer de andre børns reaktioner, når et barn oplever modstand fra de andre børn. Pædagogerne deltager i aktiviteter i legekrogen eller på legepladsen og skaber legeåbninger for et barn, der er udenfor eller på kanten af et fællesskab. De omorganiserer de fysiske rammer og gentænker udsmykningen, så børnene oplever overskuelighed og kendthed. Præsentation af de udviklede prototyper i udviklingssporet vil tydeliggøre, hvordan en ny organisering af pædagoger specifikt støtter børns deltagelse i børnefællesskaber, og hvordan "bordet" kan gentænkes, så det giver nye muligheder for børnefællesskaber.

Afsluttende kommentarer

Som afrunding på forskningssporet skal det endnu en gang pointeres, at 0-2-årige børn er sociale aktører, og at de både understøtter og tilpasser sig de sociale zoners krav og forventninger, farer vild og forsøger at omforme dem (jf. Grunditz 2013). Nu og da forsøger de også at etablere helt nye sociale zoner. Det gør de f.eks., når de omdefinierer forskerens rolle i vuggestuen og bruger ham som hoppepude eller insisterende beder ham om at sætte gyngen i gang. Denne zone bliver i særlig grad etableret af børn, der er udenfor børnefællesskaber i legekrogen og på legepladsen.

Udviklingsspor

Formålet med udviklingssporet har været at finde svar på følgende spørgsmål:

3. Hvordan kan pædagoger etablere læringsmiljøer, der styrker børnefællesskaber i vuggestuen?

Baggrund

Pædagogisk udvikling handler for pædagogen om kontinuerligt at overveje, hvad der kan gøres og justere sin praksis derefter. Det handler også mere bredt om, at personalegrupper, institutioner og kommuner er undersøgende og tager skridt i bestemte retninger og er undersøgende på, hvordan børnefællesskaber i vuggestuen kan understøttes bedst muligt.

Pædagogisk udvikling kræver mod. Det kræver mod at bryde med vaner og rutiner og gøre noget nyt. Betingelser og rammer der giver rum til forandringer er derfor nødvendige; både i den daglige praksis i institutionerne og i projekter som dette, hvor pædagogisk udvikling er på dagsordenen. Men hvilke betingelser og rammer skal være på plads? I dette projekt finder vi inspiration i det den engelske forsker Ivor Goodson kalder *principledet professionalism* (Goodson, 2000). Goodson argumenterer for, at vi må bevæge os væk fra stærk politisk styring, hvor fagprofessionelle primært følger guidelines og udfylder skemaer, og at vi må tage afstand fra en egenrådig pædagogisk praksis, der alene beror på den enkeltes viden og erfaring. I stedet må vi tage udgangspunkt i de fagprofessionelles moralske og sociale engagement i deres fags formål og grundlæggende værdier – og dette i en åben og konstruktiv dialog med omverdenen. Det er Goodsons pointe, at principledet professionalism imødekommer og anerkender fagprofessionelles faglighed, men også at denne faglighed må udfordres og sættes i spil via kolleger, samarbejdspartnere, forældre, forskere m.fl. (Goodson 2000).

I det følgende vil vi vise, hvordan vi i projektet stræber efter at give pædagoger, ledere og studerende mulighed for at praktisere principledet professionalism ved at give rum til lokale behov, refleksion, forstyrrelser, eksperimenter og samarbejde på tværs.

Udviklingssporets design

På baggrund af principledet professionalism arbejder vi i projektet med designbaserede professionscirkler (Koumaditis & Hygum 2025b). En tilgang som vi har udviklet i studier af den styrkede pædagogiske læreplan (Buus, A. M. et al 2023; Koumaditis et al. 2022a; Koumaditis et al. 2022b).

Designbaserede professionscirkler er en partecipatorisk forsknings-og udviklingstilgang og har fokus på samarbejde og på at inddrage alle som aktive deltagere. Deltagernes stemmer og oplevelser/praksis er således i højsædet i dette studie.

Designbaserede professionscirkler kombinerer metoderne *forskningscirkler* (Holmstrand et al., 2008; Persson, 2010; Wahlgren & Aarkrog, 2019) og *professionscirkler* (Hedegaard & Jakobsen, 2016; Thomsen et al., 2017; Hansen & Pedersen, 2018). Som i forskningscirkler er formålet med designbaserede professionscirkler at bringe professionelle og forskere sammen for at samarbejde og udforske et pædagogisk område. Og som i professionscirkler udvides dette samarbejdet til også at inkludere studerende fra uddannelserne. Målet er at berige hinandens viden og samarbejde om nye faglige indsigter (Persson, 2010) typisk gennem flere cirkler med plads til læsning og refleksion mellem møderne.

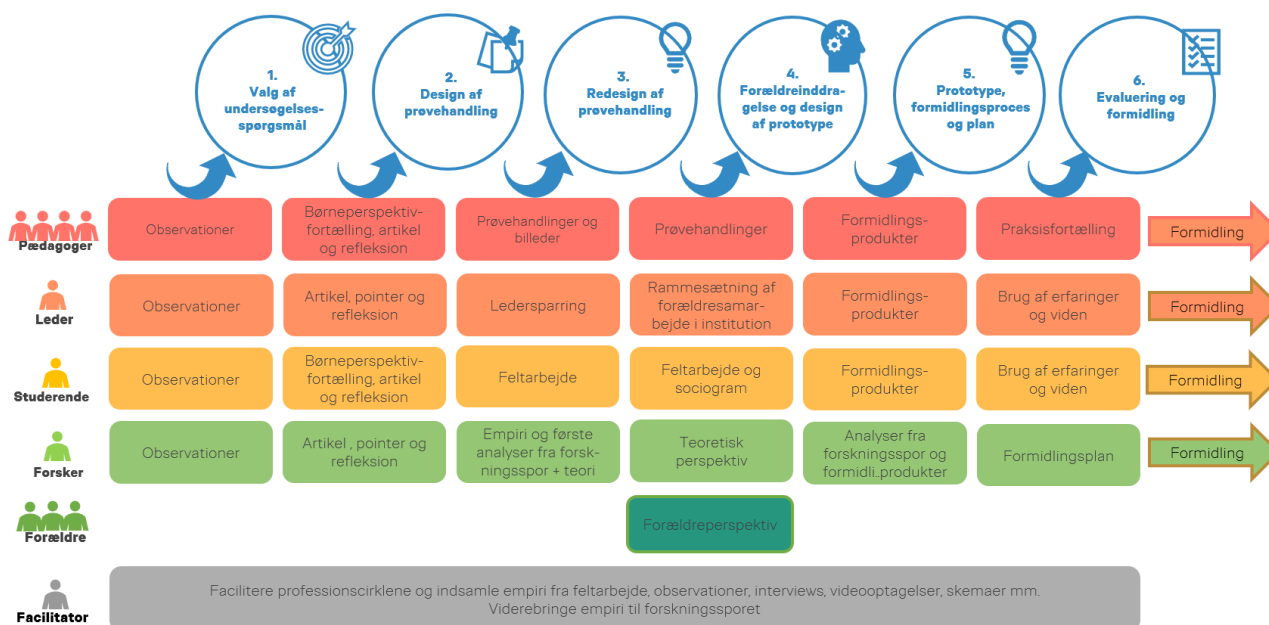
Til forskel fra forskningscirkler og professionscirkler har designbaserede professionscirkler i høj grad fokus på konkrete ideer og løsninger til praksis - og dermed på, hvordan der konkret kan arbejdes med børnefællesskaber i vuggestuen. Vi bruger greb fra designantropologi og design tænkning og bl.a. forstyrrelse er således et gennemgående begreb (Akama, Pink, & Sumartojo, 2018). I vores arbejde i cirklerne er vi ligeværdige og alle er eksperter på hvert deres felt. Pædagoger er eksperter på praksis. Det er pædagogerne, der bringer praksisnære observationer og refleksioner i spil, og som har en tydelig stemme i forhold til de valg, grupperne tager undervejs. Lederne er eksperter på ledelsesmæssige perspektiver. De understøtter forløbet ved at give plads til udviklingsarbejdet i institutionen og ved at inddrage betragtninger om de overordnede pædagogiske og strukturelle rammer. De studerende er eksperter på uddannelse og bidrager med refleksion fra undervisning og praktikerer. De er samtidigt et *friskt pust* i gruppen, da de som nye i det pædagogiske felt ofte kan stille undrende spørgsmål, der giver anledning til eftertanke. Forskerne

er eksperter på akademisk viden. Deres egen forskning, forskning generelt og fra forskningssporet kan nuancere diskussioner og refleksioner og give blikke på praksis, der kan inspirere til pædagogisk udvikling.

De forskellige perspektiver betyder, at vi løbende forstyrrer hinanden. Intentionen er at skabe en synergieffekt, der er befordrende for arbejdet med børnefællesskaber i vuggestuen. Udviklingsforløbet er således endvidere bygget op som en klassisk designproces med fem faser med fokus på at forstå behov (fase 1), definere problemet (fase 2) komme med løsninger (fase 3), formulere prototyper (fase 4) og teste i praksis (fase 5) (jf. Ney & Meinel, 2019).

Forløb

Det designbaserede professionscirkelforløb strækker sig fra januar 2024 til august 2024 med efterfølgende formidling og forankring. Forløbet har fokus på børnefællesskaber i vuggestuen og inkluderer otte pædagoger og to ledere fra to institutioner, to pædagogstuderende og to forskere. Der samarbejdes i seks cirkler (P1-P6) af tre timer. Nogle gange i én stor gruppe, men oftest sideløbende i to grupper med pædagoger og leder fra samme institution samt en studerende og en forsker. De to grupper er tilknyttet enten vuggestue A eller vuggestue B. Nedenstående model illustrerer den designproces, som deltagerne følger og som til sidst ender med en prototype; det vil sige en inspiration til arbejdet med børnefællesskaber i vuggestuen. I modellen ses også deltagerne forskellige roller og bidrag mellem cirklerne. Disse er markeret i seks forskellige spor.



Model 2. Designbaserede professionscirkler

Empiri

Den ene forsker fungerer sideløbende som facilitator af designprocesserne. Hun har til opgave at skabe gennemsigthed, mening og overblik og bestræbe sig på, at alle deltagere får mulighed for at komme til orde. Det er også facilitatoren, der sikrer etablering af cirklerne som et etnografisk felt (Koumaditis 2021), så viden og erfaringer fastholdes.

I udviklingssporet har vi følgende empiri fra professionscirkelforløbet:

- Lydoptagelser af diskussioner og fremlæggelser (P1, P2, P3, P4, P5, P6)
- Skemaer og fotos i relation til prøvehandlingerne (P1, P2, P3, P4)
- 15 observationer fra pædagoger, ledere, studerende og forskere (P1)
- 11 børneperspektivfortællinger fra pædagoger og studerende (P3)
- 4 observationer fra studerende (P2, P4)
- 3 sociogrammer fra studerende (P4)
- 3 forældreinterviews fra forskere (P4)
- Indspark fra sparringsgruppe (P5)
- 6 praksisfortællinger fra pædagoger (P6)
- Refleksionsnoter fra forskere (P1, P2, P3, P4, P5, P6)

Empirien bringer facilitator over i forskningssporet, hvor der i samarbejde med den anden forsker er fokus på videnskabelig pædagogisk viden og formidling.

Vi vil nu præsentere de overordnede linjer for forløbet og blandt andet på baggrund af vores forskningsnotater (Koumaditis & Hygum 2025a) vise, hvordan de designbaserede professionscirkler bidrager til pædagogisk udvikling og til konkrete forslag til, hvordan pædagoger kan etablere læringsmiljøer, der styrker børnefællesskaber i vuggestuen.

For overskuelighedens skyld starter vi med at illustrere processen for hver vuggestue. Nedenstående skema viser således rejsen fra identifikation af behov til undersøgelsesspørgsmål, til prøvehandling der til sidst bliver til en prototype. Efterfølgende følger en redegørelse for hver professionscirkel og analyse af de to vuggestuers arbejde.

UDVIKLING AF PROTOTYPE

	BEHOV	UNDERSØGELSESSPØRGSMÅL	PRØVEHANDLING Version 1	PRØVEHANDLING Version 2	PROTOTYPE
/Cirkel	1	1	2	3	4
A	Overskuelighed og gennemskuelighed i hverdagen for alle.	Hvordan kan vi, med afsæt i overgangen mellem frokost og middagslur og eftermiddagsstunden, udvikle et læringsmiljø, der indbyder til leg og fordybelse og kan vi gennem legen fremme og styrke børnefællesskabet?	Eksperimentere med tydelig rollefordeling blandt personalet. Skematisk oversigt med rolle og tidsinterval.	Fortsat eksperimentere med tydelig rollefordeling, især fordyberollen, så vikarer og kolleger kan være med. Bruge køkkendame i oprydningen, så der frigøres kræfter til fokus på børnene. Eksperimentere så alle børn er med i børnefællesskaberne gennem forskellige pædagogroller i legen.	En beskrivelse af rollefordelingen af personalet fra frokost til middagsøvn og igen fra middagsøvn og resten af eftermiddagen. En tydelig rollebeskrivelse og et fast skema over, hvem der har hvilke roller hvornår. Rollerne tydeliggøres med billeder på et skema, så alle ved hvem, der har hvilke roller. Når der er vikar på stuen, tildeles de også en rolle, for at fastholde strukturen. I vores nye struktur er vores gangareal, et at de steder hvor fordybelsesvoksen kan placere sig med nogle børn. Derfor indrettes gangen som læringsmiljø, der indbyder til leg og fordybelse. Vi placerer reoler, så det deler rummet op og tilfører legetøj, som indbyder til fælles leg, f.eks. LEGO, biler og dukker
			Eksperimentere med forskellige møbler og legetøj på gangareal, der indbyder til fordybelse.	Prøvehandling er blevet en integreret del af praksis og forlades.	
B	Bevidsthed om legepositioner.	Hvor er pædagogen i legen, dvs. hvilke forskellige positioner kan pædagogen indtage i forhold til børns leg, og hvordan bidrager de forskellige positioner til, at alle børn deltager i leg og oplever at være del af et børnefællesskab?	Eksperimentere med pædagogpositioner ved at skifte i legen mellem at "gå foran, gå ved siden af og bagved."	Eksperimentere med at bruge logikker fra én social zone i en anden for derved at få flere børn inkluderet i børnefællesskaberne. Eksperimentere med forskellige aktiviteter og børns deltagelsesmuligheder.	Børn og voksne sidder ved bordet, og pædagogen igangsætter en aktivitet. Aktiviteten gentages flere gange/dage. Herefter leger børnene selv aktiviteten, og børnefællesskabet flyttes dernæst ned på gulvet. Pædagogen er tilgængelig. Husk at lade børnegruppen lege videre, uden at andre børn forstyrrer dem, da børnegruppen da ofte forbliver den samme, og kan lege mere uforstyrret.

Skema 2. Oversigt over proces for hver vuggestue

Professionscirkel 1: Undersøgelsesspørgsmål

Forud for professionscirkel 1 udfører alle deltagere to timers observation i den institution, man ikke er tilknyttet. Observationerne har til formål at give gæsterne en fornemmelse af vuggestuernes hverdagsliv og et indblik i børnefællesskaberne. Samtidig bidrager observationerne til, at pædagoger, ledere, studerende og forskere bliver opmærksomme på hinandens forskellige perspektiver.

Professionscirkel 1 starter med diskussion af observationerne samt forskerpræsentation af de nyeste evalueringer af 0-2 års området og de hovedbegreber og teoriforankringer, som forskningen peger på i relation til børnefællesskaber i vuggestuen. Dette danner baggrund for identifikation af behov for

pædagogisk udvikling i de to vuggestuer og er fundament for undersøgelsesspørgsmålene, der giver retning for det fremadrettede forløb.

Vuggestue A

I vuggestue A betyder observationerne i vuggestue B, at gruppen er optaget af overganges betydning for børnefællesskaber. Pædagogerne peger på, at børn og voksne i deres egen institution kan være usikre på roller, struktur og forløb. Gruppen identificerer således et behov for at skabe overskuelighed og gennemsikuelighed i hverdagen. De er nysgerrige på legens betydning og på pædagogernes forskellige positioner i de daglige rutiner og formulerer følgende undersøgelsesspørgsmål:

Hvordan kan vi, med afsæt i overgangen mellem frokost og middagslur og eftermiddagsstunden, udvikle et læringsmiljø, der indbyder til leg og fordybelse og kan vi gennem legen fremme og styrke børnefællesskabet?

Vuggestue B

I vuggestue B har observationerne også sat tanker i gang. Pædagogernes måde at positionere sig i vuggestue A betyder, at gruppen bliver optaget af sammenhængen mellem pædagogers positioner og børns leg og fællesskaber. De identificerer et behov for en bevidsthed om legerelationer og formulerer følgende:

Hvor er pædagogen i legen, dvs. hvilke forskellige positioner kan pædagogen indtage i forhold til børns leg, og hvordan bidrager de forskellige positioner til, at alle børn deltager i leg og oplever at være del af et børnefællesskab?

Afslutning

Undersøgelsesspørgsmålene deles i plenum og finjusteres. Der slutes af med en opridsning af opgaver til næste gang. Alle pædagoger og studerende skal medbringe en børneperspektivfortælling; en fortælling fra et tilstræbt børneperspektiv (Warming 2017), der tager afsæt i undersøgelsesspørgsmålet. Ligeså læses en fælles artikel (Koch 2020), som forskere og ledere får til opgave at fremdrage pointer fra i forhold til undersøgelsesspørgsmålet.

Professionscirkel 2: Design af prøvehandling

Fokus for professionscirkel 2 er design af prøvehandling, dvs. en handling, der afprøver en praksis på relativ kort tid – og som der udvikles på eller stoppes, hvis den ikke fungerer (Duvald et al 2015).

Med afsæt i undersøgelsesspørgsmålet og på baggrund af en indføring i designtænkning, børneperspektivfortællingerne og den læste artikels pointer diskuterer hver gruppe, hvad der skal være mere af/mindre af i vuggestuen, og hvad de gerne vil opnå i professionscirkelforløbet. Herefter formuleres prøvehandlingerne med sparring fra de øvrige deltagere.

Vuggestue A

Gruppen tilknyttet vuggestue A formulerer to prøvehandling. I den første prøvehandling er gruppen optaget af legemiljøet på gangen, som pædagogerne fremhæver udelukkende bruges som gennemgangsrum. På baggrund af pædagogernes refleksioner om børns behov og muligheder for fordybelse samt forskerens pointer om materialitet og kodede legemiljøer, bestemmer gruppen sig for at eksperimentere med møbler og legetøj. De vil skabe et nyt rum for fordybelse på gangen. I den anden prøvehandling er gruppen optaget af at understøtte overgangene og børns oplevelse af vuggestuen som et trygt sted for deltagelse i børnefællesskaber. Pædagogerne vender deres egen rolle og mulighederne for at pædagogisk at justere overgangen, så de i højere grad kan imødekomme børnenes behov. Gruppen vil inspireret af en studerendes erfaringer fra en anden institution introducere en tydelig rollefordeling, hvor hver pædagogisk medarbejder tildeles en rolle og et tidsinterval. Forskerne giver sparring i forhold til, hvordan pædagogerne hermed kan repositionere sig i de tre sociale zoner, og lederen bringer en artikel med fokus på pædagogers legedeltagelse (Bork & Lund 2020) i spil. Det aftales, at gruppen læser artiklen til næste gang, og at pædagoger og leder på den baggrund formulerer nogle specifikke roller, som skal være omdrejningspunkt for prøvehandlingerne.

Vuggestue B

Gruppen tilknyttet vuggestue B er optaget af, hvilke lege og fællesskaber, der opstår, når pædagogen går med i børns leg og følger barnets ønsker og intentioner. Pædagogerne vil gerne eksperimentere med, at indtage forskellige positioner. Gruppen vil undersøge, hvad der sker, når pædagogerne er hhv. spontane, iderige, kropslige, aktive, passive, nysgerrige mm. Med inspiration fra Reggio Emilia (jf. eg. Meeuwig et al 2009) vil pædagogerne skifte i legen mellem at "gå foran" ved blandt andet at komme med nye legeideer, "gå ved siden af" ved for eksempel at løbe, hoppe, råbe og danse sammen med børnene og "gå bagefter" ved at iagttage og evt. eftergøre børns handlinger og udtryk. Forskerne giver sparring på, hvad de Reggio Emilia inspirerede begreber konkret betyder i forhold til børns deltagelse i børnefællesskaber i de tre sociale zoner. Hvordan kan pædagogen f.eks. "gå foran barnet" i legen. Den efterfølgende diskussion viser, at pædagogerne indbyrdes fortolker begreberne forskelligt, og forskerne foreslår, at begreberne ikke bliver definerende for de kommende prøvehandling.

Afslutning

Der slutes af med forberedelse til næste gang. Pædagogerne skal lave prøvehandling og dokumentere udviklingen ved at beskrive fordele, ulemper og hvad der skal tænkes med i næste prøvehandling. Dokumentation sker både skriftligt og ved brug af fotos. De studerende laver observationer af prøvehandlingerne i institutionen, mens lederne fremlægger og diskuterer prøvehandlingernes potentiale og udfordringer med hinanden og med lederkolleger. Forskere forbereder et oplæg fra forskningssporet med afsæt i prøvehandlingerne.

Professionscirkel 3: Redesign af prøvehandling

Med afsæt i prøvehandling, observationer og analyser fra forskningssporet, redesigner grupperne prøvehandlingerne i professionscirkel 3. Der er sparring fra den anden gruppe.

Vuggestue A

Gruppen tilknyttet vuggestue A diskuterer prøvehandling med fokus på legemiljø på gangen. Pædagogerne beskriver, hvordan gangen har udviklet sig fra at være en 'motorvej' til at være et læringsmiljø, hvor børnene kan fordybe sig. De fortæller, hvordan pædagogerne nu, for eksempel, leger med tre børn ud på gangen og er sammen med dem, før de skiftes. En praksis de fremhæver, har positiv indvirkning på børnefællesskaberne. Gruppen er enig om at arbejde videre med prøvehandling, men den er allerede blevet en så integreret del af praksis, at den forlades på denne professionscirkel. I stedet koncentrerer gruppen sig om prøvehandling, der har fokus på de daglige overgange og på pædagogernes roller, så de i højere grad kan understøtte børnefællesskaber i vuggestuen. Pædagogerne og lederen præsenterer et nyudviklet skema, hvor de med inspiration fra Bork & Lund (2020) beskriver pædagogernes fire forskellige roller og ansvarsområder. Her i en forkortet udgave:

1. Oprydningssvoksen: Tørre borde og stole af i sæbevand og fejer gulv.
2. Fordybelsessvoksen: Faciliterer fællesskaber via leg og fordybelse, både inde og ude.
3. Spisevoksen: Er på stuen og ved eftermiddagsbordet. Har ansvaret for at børnene får eftermiddagsmad og har fokus på børnefællesskabet i forbindelse med måltidet.
4. Skiftevoksen/putter: Putter, tager børn op fra middagslur og rydder op i soverummet. Skifter børn.

I gennemgang og evaluering af prøvehandling fortæller en pædagog om at være fordybelsessvoksen. Hun beskriver, hvordan den nye rollefordeling betyder, at der nu...

...bare er tid til at være, uden at man skal tænke på, at man skal ind og skifte nogen, eller man skal tage nogen op, men at man faktisk bare har lov til at være i de positioner man er i. Og det giver helt vildt meget i forhold til børnefællesskaberne. Nu i dag der har jeg leget herinde med fire børn, og de har bare haft sådan en god leg i gang uden at blive forstyrret.

Og en anden pædagog fortæller om rollen som spisevoksen:

Også omkring dem, der så sidder ved bordet og spiser eftermiddagsmad. Det der med, at man faktisk kan få nogle rigtig gode dialoger op omkring børnene, og man kan blive i det. Man skal ikke tænke, nå, man skal også lige ud og hente, eller der er også lige den, der skal skiftes. Men den her rolle har man lov til at være i hele eftermiddagsseancen og det er mega godt.

Pædagogerne er enige om, at de oplever mere ro, mindre gråd og færre konflikter i overgangene. Den studerendes observationer bekræfter dette, men hun peger også på, at det kan være svært for en vikar at træde ind i rollerne. Vikarerne er ikke med i udviklingsarbejdet og er oftest ikke pædagogisk uddannet. Derfor bliver positionering, især i relation til fordyberrollen, et opmærksomhedspunkt for næste prøvehandling. Gruppen vil således arbejde med gennemskuelighed, og pædagogerne vil bestræbe sig på at introducere skemaet og de forskellige roller til vikarer og kolleger, som ikke er en del af projektet. Ligeledes fremdrager pædagogerne en opmærksomhed i forhold til at bruge en køkkendame i oprydningen, så der frigøres ressourcer til fokus på børnene. De fremlagte fund fra forskningssporet betyder desuden, at opmærksomheden også rettes mod, hvordan børn deltager eller ikke deltager i børnefællesskaberne. Fundene peger på tre sociale zoner (se forskningsspor), og gruppen vælger at sætte fokus på, hvordan de får alle med i børnefællesskaberne. De vil eksperimentere med, hvilken rolle pædagogerne har i legen.

Vuggestue B

Gruppen tilknyttet vuggestue B diskuterer prøvehandlingens fokus på pædagogens positioner i leg. Pædagogerne fortæller, hvordan de har eksperimenteret med at indtage forskellige positioner. En pædagog fortæller om to børnegrupper, som hun ad to omgange tager med ind i et lukket lokale med en legekrog med køkken. I den ene er der en dreng og en pige, begge på 29 mdr., som er vant til at lege sammen:

De gik i gang med at lege med det samme. Jeg behøver ikke være styrende i legen med det samme. De kommer ind. Der tilbyder de hinanden legetøj og... smager på hinandens mad og pigen finder en dukke og finder straks en dukke mere, så drengen også kan få en dukke, og de leger, at de går på tur. Der er en rygsæk, som de skiftes til at tage på, uden at jeg egentlig blander mig i det. Jeg skal lige hjælpe med at få stropperne på, men det er også det, de har brug for mig til, ellers så er jeg egentlig sådan lidt overflødig...

Pædagogen fortæller her, hvordan de to børn leger ubesværet sammen. De deler legetøj og finder hurtigt ind i en leg, hvor der ikke er brug for pædagogen. Den anden børnegruppe består af tre børn på hhv. 26, 27 og 29 mdr. Her er der tale om børn, som ikke er vant til lege sammen. De befinder sig også i lokalet med legekøkkenet, men her viser pædagogen dem, hvad de skal gøre og hvordan de kan lave mad mm. Pædagogen fortæller, at gruppen fungerer sammen, men at der sker en forrykning, da hun skifter position:

...så jeg fandt ud af her, at vi med den gruppe, der var det rigtig svært at gå bagved, så ville legen gå i stå, så ville det blive konflikt i stedet for. Så da jeg så går tilbage til sådan at gå foran og vise legen og kommentere, hvad de laver og sådan, så begynder de sådan igen [at fungere i børnefællesskabet].



Foto 1. Køkkenkrog i aflukket lokale, vuggestue B

Pædagogerne er således meget optaget af positionernes betydning. I eksemplerne hører vi om to meget forskellige lege. I det første eksempel fungerer legen bedst, når pædagogen trækker sig ud, mens det i det andet eksempel er tydeligt, at legen fungerer, når pædagogen er involveret. Pædagogerne understreger, hvordan "...alle var legitimt perifært deltagende" men de lægger også vægt på, at de mere tydeligt har fået øjnene op for, at en gruppe af børn "...ikke er aktiv deltagende." På den baggrund foreslår pædagogerne at stille noget legetøj frem på forhånd. De håber på, at dette kan betyde færre konflikter om legetøj, så pædagogen i højere grad kan gå bagved i legen og ikke må løse konflikter eller trøste for at kunne komme videre i legen.

Den studerendes observationer i institutionen sætter fokus på forskellige former for børnefællesskaber. Hun fortæller om to forskellige børnefællesskaber, der adskiller sig fra hinanden. I det ene er børnene meget opmærksomme på pædagogen. De klæder sig ud og danser i konstant kontakt med pædagogen, der også sørger for musik. I det andet finder tre børn sammen i et fællesskab uden voksne. Her etableres kontakt gennem legetøj, og de leger indtil en konflikt får dem til at gå hver for sig. Den studerende sætter fokus på rammer for leg og netop dette nuanceres af forskerens fund fra forskningssporet. Forskerens fokus på tre sociale zoner (se forskningsspor) betyder, at gruppen får nye greb i forhold til pædagogens positionering i leg. De forlader deres hovedfokus på at enten gå foran, ved siden af eller bagved. I stedet for at eksperimentere med at stille legetøj frem, designer gruppen en prøvehandling, hvor de med afsæt i én social zone vil eksperimentere med at bruge logikker fra en anden. De vil bruge bordet som afsæt for aktiviteter, der normalt finder sted på tæppet – og håber dermed på, at flere børn vil blive inkluderet i børnefællesskabet. De vil, med andre ord, flytte tæppets logikker, der hovedsageligt er kendetegnet ved, at børnene tager hensyn til hinanden og deles om pædagogens opmærksomhed og legetøjet, til bordet og

samtidig bruge bordets struktur, hvor børnene alle sidder ved siden af hinanden og i øjenhøjde. De vil eksperimentere med forskellige aktiviteter og børns deltagelsesmuligheder.

Afslutning

Der afrundes med forberedelse til næste gang. Pædagogerne skal lave prøvehandling og dokumentere udviklingen ved at beskrive fordele, ulemper og hvad der skal tænkes med i prototypen, som formuleres på næste professionscirkel. De studerende laver observationer og udarbejder et sociogram over børnegruppens relationer på konkrete steder i relation til prøvehandling. Lederne får til opgave at komme med et kort oplæg om institutionens forældresamarbejde og særlige opmærksomhedspunkter i forhold til forældre og prøvehandling. Ligeledes får de til opgave at rekruttere 2-3 forældre til forældreinterview, mens forskerne skal udføre forældreinterview og bringe foreløbige analyser og opmærksomhedspunkter derfra ind i cirklen.

Professionscirkel 4: Forældreinddragelse og design af prototype

Professionscirkel 4 fokuserer på at få forældrestemmer i spil, så prototypen kan formuleres på baggrund af perspektiver og erfaringer fra såvel forældre, pædagoger, ledere, studerende og forskere.

Med afsæt i forældreinterviews, peger forskerne på, at der fra forældrene ikke er et specifikt fokus på børnefællesskaber i vuggestuen. Forældrene kæder barnets erfaringer med deltagelse i børnefællesskaber sammen med familiens netværk og peger på, at det er vanskeligt at udpege barnets foretrukne legepartnere, hvis barnet ikke har sproglige kompetencer til at fortælle om samværet med andre børn. Forældreperspektiverne og forældresamarbejdet, der præsenteres af lederne, får ikke afgørende betydning for professionscirkelns arbejde. Måske fordi begge grupper arbejder med pædagogroller, pædagogers positionering og sociale zoner. Det vil sige, fokuspunkter hvor forældre ikke er direkte involveret. Det kommende afsnit om professionscirkel 5 vil dog vise, hvordan forældreperspektiver alligevel bliver betydningsfulde i relation til formidling.

De studerendes sociogrammer er udarbejdet på baggrund af observationer i vuggestuerne. De tager udgangspunkt i en afgrænset tidsperiode, hvor der er sket en afdækning af børns relationer. Relationerne er således efterfølgende angivet med envejspile eller dobbeltrettede pile mellem børnene, se nedenstående foto. Sociogrammerne viser dynamikken i børnefællesskaberne og gør indtryk i grupperne. Dette får betydning for prototyperne.

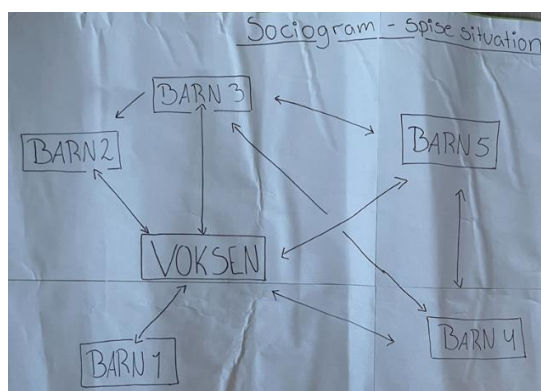


Foto 2. Eksempel på sociogram

Vuggestue A

Gruppen tilknyttet vuggestue A er optaget af den studerendes sociogram. Den studerende fortæller om relationerne mellem børnene, og nogle pædagoger er forundret over mønsteret i relationerne. Dette giver anledning til en diskussion om, at den faste rollefordeling ikke er mere fast end som så. Fordyberrollen, for eksempel, er forskellig i de tre sociale zoner og vil også blive varetaget forskelligt af personalet. Et eksempel er tæppet, der ofte foretrækkes til fordyberrollen, og hvor pædagogen læser en bog eller er styrende for en aktivitet. Men fordyberrollen kan også bruges i legekrogen, hvor pædagogen ofte vil være i en mere afventende position. Gruppen er optaget af at have opmærksomhed på, at både de sociale zoner, rollen og pædagogerne selv bidrager til rammerne for børnefællesskaberne.

I formulering af prototypen bibeholder gruppen den skematiske rollefordeling med en oprydningssvoksen, en fodbelsesvoksen, en spisevoksen og en skiftevoksen/putter, men nuancerer tiltaget ved at formulere et formål, der lyder som følger: ”Vi ønsker, at alle børn er aktiv deltagende i børnefællesskaber i vuggestuen, og at børnene oplever vuggestuen som et trygt sted at være, hvor de tør byde ind i fællesskabet.” Rent sprogligt er der ganske få forskelle i beskrivelse af prøvehandling 2 og prototype, men forståelsen af hvad en skematisk rollefordeling betyder for børnefællesskaberne har rykket sig. Gruppen vil med de nye inspirationer integrere prototypen i praksis. De beskriver prototypen således:

En beskrivelse af rollefordelingen af personalet fra frokost til middagssøvnen og igen fra middagssøvnen og resten af eftermiddagen. En tydelig rollebeskrivelse og et fast skema over, hvem der har hvilke roller hvornår. Rollerne tydeliggøres med billeder på et skema, så alle ved hvem, der har hvilke roller. Når der er vikar på stuen, tildeles de også en rolle, for at fastholde strukturen.

I vores nye struktur er vores gangareal et af de steder, hvor fodbelsesvoksen kan placere sig med nogle børn. Derfor indrettes gangen som læringsmiljø, der indbyder til leg og fodbelse. Vi placerer reoler, så det deler rummet op og tilfører legetøj, som indbyder til fælles leg, f.eks. Lego, biler og dukker.²

Vuggestue B

Gruppen tilhørende vuggestue B er også optaget af de studerendes sociogrammer. Gruppen vil sikre, at det bliver muligt for alle børn at være en del af fællesskaberne, uanset alder, fysik og sproglige kompetencer. De bibeholder derfor fokus på at bruge logikker fra én social zone i en anden. Bordet er fortsat afsat for aktiviteter, som normalt finder sted på tæppet. De formulerer et formål der lægger vægt på ”...flere deltagelsesmuligheder for alle, så forskellene udlignes... ..og skabe et miljø hvor alle kan være med...”. Også i denne gruppe adskiller beskrivelse af prototypen sig ganske lidt fra prøvehandling 2. Gruppen er opsat på at fortsætte deres eksperimenter ved bordet, og pædagogerne lægger planer for, hvordan konkrete aktiviteter kan foregå. De vil blandt andet introducere kurve tæt ved bordet, så materialer er let tilgængelige. De beskriver prototypen således:

² Prototyper er redigeret for forståelse.

Vi sidder ved bordet, og pædagogen igangsætter en aktivitet. Aktiviteten gentages flere gange/dage. Børnene leger "selv" aktiviteten → Børnefællesskabet/børnegruppen/samspillet flyttes dernæst ned på gulvet, pædagogen er tilgængelig.

→ Husk at lade børnegruppen lege videre, uden at andre børn forstyrrer dem, da børnegruppen da ofte forbliver den samme, og kan lege mere uforstyrret (f.eks. der kommer ikke lige et yngre barn og forstyrrer deres leg).

Ved at flytte aktiviteterne op til et bord udlignes forskellene → alle bliver lige uanset alder, fysik mm.

I øjeblikket er kulturen i en vuggestue ofte, at pædagogen "gør sig bedst på gulvet" (er let tilgængelig).

→ Ved bordet er der en safe-zone (ingen kan røre mig, jeg kan se alle).

→ Vi er alle fælles om "det fælles tredje".

Afslutning

Til professionscirkel 5 renskriver en repræsentant fra hver institution gruppens prototyper. Herudover dokumenterer pædagogerne eventuelle justeringer og refleksioner. Alle medbringer desuden tre konkrete ideer til formidlingsprodukter, der henvender sig til profession og/eller uddannelse. Til professionscirkel 6 skal pædagogerne tage en praksisfortælling med, der siger noget om, hvordan og hvorfor/hvorfor ikke den pædagogiske praksis har forandret sig i relation til børnefællesskaber i vuggestuen. Lederne og de studerende skal fortælle, hvordan de vil bruge erfaringer og viden fra forløbet i henholdsvis institutionen og i uddannelsen. Forskere skal sparre med BUPL og ekstern sparringsgruppe om formidlings- og forankringsplan samt reflektere over potentialet i prototyperne og præsentere, hvad de er blevet klogere på.

Professionscirkel 5 og 6: Prototype, evaluering og formidling

Professionscirkel 5 og 6 har fokus på prototyperne og deres relevans i forhold til understøttelse af børnefællesskaber i vuggestuen. Evaluering af prototyperne og udviklingsarbejdet sker gennem pædagogernes praksisfortællinger og refleksioner over erfaringer og viden fra forløbet fra ledere, studerende og forskere. Deltagerne arbejder desuden sammen om formidling.

Refleksioner over erfaringer og viden fra forløbet fra studerende

To studerende er med i hele professionscirkelforløbet. Den ene fortæller:

Helt overordnet så tager jeg i hvert fald en bredere forståelse med af, hvad børnefællesskaber er, og hvad der er på spil, at der findes mange forskellige typer af de her fællesskaber... ..Så har jeg virkelig med de her sådan udviklings- og prøvehandling, der har været i begge institutioner, været inspireret af, hvordan man sådan som pædagog helt konkret kan arbejde med at skabe rammer... ..når jeg kommer ud i praksis engang kan [jeg] ændre altså egentlig

små ting i læringsmiljøet eller i min egen tilgang til praksis og så på den måde skabe bedre rammer for børnefællesskaber.

Det er kendetegnende for begge studerende, at de er glade for at være med i projektet både i forhold til at få viden og til at bidrage i cirklerne. Som den studerende her fremhæver, så lægger de vægt på nye forståelser af børnefællesskaber. De taler flere gange om den øjenåbner, det er, at der er tale om børnefællesskaber og ikke blot ét børnefælleskab. Samtidig er de optaget af det konkrete pædagogiske arbejde. Den studerende i ovenstående citat lægger vægt på, hvordan hun kan skabe rammer for børnefællesskaberne – og de taler begge om de små ting eller greb, de vil kunne bruge i fremtidig praksis.

Refleksioner over erfaringer og viden fra forløbet fra pædagoger og ledere

Vuggestuerne har arbejdet med prototypen i praksis siden sidste professionscirkel. Refleksioner og evaluering af prototypen tager derfor afsæt i praksisfortællinger om, hvorvidt deres pædagogiske praksis har ændret sig. Her suppleret af lederfortællinger om forløbet.

Vuggestue A

Vuggestue As prototype har fokus på en ny skematisk rollefordeling. En pædagog fortæller:

Det er mandag og klokken nærmer sig 14. I dag er jeg spisevoksen, så jeg begynder så småt at hjælpe de første, der er vågnet op til bordet for at starte på eftermiddagsmaden.

Mens de spiser, hygger vi os med hinanden, jeg oplever, at der bliver grinet og snakket både med ord og med lyde. Der kommer stille og rolig flere og flere op, mens de første bliver færdige og går på gulvet for at lege. På gulvet sidder fordybervoksen, der er nærværende og til stede i legen. Efterhånden som de første er blevet skiftet af skiftervoksen, trækker fordyberen ud på gangen og i rutsjebanerummet, så måltidet forbliver stille og roligt med nærvær og snak.

Sidste hold kommer ind fra krybberummet. Den store dreng kommer glad og stolt spadserende med den mindre pige i hånden: Hun ser også glad og smilende ud. Han sørger stille og roligt for at hjælpe hende rundt om bordet, hen til trip trap stolen, hvorefter han selv kravler op på skamlen ved siden af. Han peger på skamlen ved den anden side af sig og siger navnet på den tredje, der kom med ind. Nu er de klar til at spise.. ...Da måltidet er slut sætter jeg mig stille på gulvet på stuen med de mindste, som er blevet tilbage på stuen.

Da hun spørges ind i forhold til den pædagogiske udvikling, siger hun:

Jeg tænker, at det her med at det, at du bliver i den rolle, som du nu har... .. og er nærværende i det, du har gang i, det gør også, at du opfanger alle de der små signaler børn imellem og kan italesætte det, så der kan være en tovejskommunikation imellem børnene.

Men også det der med, at hvis du som voksen hele tiden, jamen, så skal du lige over, hvad laver de der ved siden af, eller ej jeg kunne også lige, jamen, så er du ikke nærværende... ..Det har gjort noget godt både for ro og nærvær. Vi har ikke den der motorvej helt på samme måde, men vi kan også godt mærke, at vi skal holde det i kog, fordi man kommer meget nemt til at køre tilbage til nogle gamle mønstre, hvis vi ikke er skarp på at fastholde.

Som pædagogen fortæller, så oplever de i vuggestue A mere ro og mere tid til fordybelse og leg mellem børnene i overgangene. De fremhæver, at især de børn, der er mere usikre eller hurtigt kommer i høj arousal, har lettere ved at håndtere overgangene. Ligeså er de optaget af, at visheden om at kolleger også har faste roller betyder, at de kan lægge bekymringer om praktiske opgaver fra sig med god samvittighed og i stedet være nærværende.

Lederen er enig, og hun fremhæver, at en skematisk rollefordeling, eller funktionsplan som hun kalder det, betyder, at de kan:

...identificere og strukturere de forskellige aktiviteter og roller, der er nødvendige for at opretholde en velfungerende dagligdag. Ved at være opmærksomme på, hvordan de positionerer sig fysisk i rummet, kan de voksne facilitere interaktioner mellem børnene, der fremmer deltagelse. For eksempel kan en voksen placere sig ved siden af et barn, der har brug for ekstra støtte, eller bevæge sig rundt i rummet for aktivt at inddrage alle børn i aktiviteten. Funktionsplanerne og funktionsbeskrivelserne er derfor ikke blot administrative værktøjer, men centrale elementer i at skabe et dynamisk og inkluderende læringsmiljø.

Vuggestue B

Vuggestue Bs prototype handler om, hvordan man kan veksle mellem de sociale zoner og de logikker, der hører til. En pædagog fortæller:

Jeg sidder på gulvet med en lille gruppe børn (fire børn i alderen 11-13 mdr.). Heriblandt er vores yngste og nyankomne pige – en lidt stille, forsigtig og motorisk lidt langsom pige. Hun sidder ved siden af mig, og vi er i gang med at lege med "puttekassen".

De tre andre børn kommer hen og vil lege med mig og pigen, men pigen begynder hurtigt at blive ked af det, og vil helst ikke have at de andre børn kommer så tæt på hende (de vil både æ og kramme hende).

Jeg sætter hende mellem mine ben, for bedre at kunne give omsorg til hende samt beskytte hende mod alt for mange knus og kram, imens jeg sætter ord på det overfor de andre børn. Pigen bliver mere tryk og giver sig igen til at lege med "puttekassen" – imens hun holder et skrap øje med de andre børn, som leger tæt på os. Da et af de andre børn kommer lidt for tæt på hende, begynder hun atter at græde.

Jeg tager hende med op til bordet og sætter hende i sin stol, og de tre andre børn følger efter (for tænkt sig, hvis der nu skulle komme noget mad på bordet).

Jeg finder sansesand frem og deler det ud til alle fire børn [ved bordet]. Pigen starter med at iagttage de andre børn, lege med sandet og begynder lige så stille at klappe sit sand. Børnene har hver især fået en portion sand og nogle redskaber, som de kan lege med.

Pigen begynder nu at lave pludreløde, smile og grine til de andre børn, som hurtigt hopper med på hendes leg – nogle snakker til hende, andre forsøger at dele deres legesager med hende, andre laver sjove ansigter for at få pigen til at grine.

Pædagogen konkluderer:

Vi kan også bare se, at de får øje på hinanden på en helt anden måde end de tidligere har fået fordi... ...sådan en lille nede på gulvet, jo, jo de giver et stykke legetøj hist og pist, men hun var sådan én man godt lige kan kravle hen over eller måske komme til at skubbe til. Men nu er de sådan begyndt også at tage mere hensyn til hende og sådan forsøge at sætte sig ved siden af hende og dele legesager med hende og sådan inddrage hende, når de leger selvom hun ikke lige helt kan så meget. Hun kan sidde på sin numse og det er jo så cirka det, hun kan, men hun kan godt byde lidt ind... ... Man skal også tænke den motoriske del ind i det... ...altså de har ikke godt af at sidde hele tiden i en højstol... ...de har også brug for at komme ned og ligge nede på gulvet, men det er i hvert fald tydeligt at se, at bare det der med, at vi tager dem op til bordet og tager dem med ned igen eller omvendt, at det giver noget for dem, og det tænker vi også ind, når vi har modtaget én, der er ny.

Som pædagogen fortæller her, har vuggestue B fået en praksis, hvor de pædagogisk gør brug af de sociale zoner. De små kommer i øjenhøjde med de større - og de børn som ofte forlader en leg, fordi de måske ikke kan begå sig eller forstår logikkerne, kan hjælpes ind i fællesskabet af pædagogerne. Pædagogerne fortæller, at der i højere grad kommer et fælles tredje, som er fællesskabsunderstøttende. De fremhæver, hvordan de nye bordaktiviteter som for eksempel sand, ærteposer og tørklæder også er understøttende for fællesskaberne efterfølgende, fordi børnene har fået øjnene op for hinanden og etableret legerelationer.

Den pædagogiske leder i institutionen understreger, at der blandt personalet er sket en forrykning i, hvad god pædagogik er. Før, fortæller hun, var den ofte forbundet til at foregå på gulvet. Nu er god pædagogik også ved bordet.

Formidling

Videndeling er en integreret del af projektdesignet og de designbaserede professionscirkler. Der arbejdes både i professionscirkel 5 og 6 med konkrete ideer til formidlingsprodukter, der henvender sig til profession og/eller uddannelse. Alle deltagere byder ind med forslag, og der tales om hvilken formidling, der vil være mest effektiv. På baggrund af forældreinterviews (professionscirkel 4), som peger på, at forældre har svært ved at forholde sig til, at også små børn har venner og aktivt er deltagende i børnefællesskaber, foreslår pædagogerne at udvide målgruppen. Deltagerne er derfor optaget af produkter, som kan finde anvendelse i flere forskellige kontekster. Chefkonsulent fra kommunen er med på professionscirkel 5 og 6 og giver sparring på de konkrete produkter samt overvejelser om formidling til de øvrige kommunale

daginstitutioner. Sparring og diskussioner betyder, at deltagerne gerne vil gå videre med film, podcast og dialogkort.

Forskerne præsenterer idéerne for projektets sparringsgruppe med repræsentanter, der alle har erfaringer med formidling til profession og uddannelse. Sparringsgruppen anbefaler at gå videre med de valgte produkter og der udarbejdes på den baggrund en endelig formidlingsplan.

Formidlingsplanen sætter rammen for arbejdet i efteråret 2024. Her har alle deltagere i projektet fokus på at formidle og forankre resultater, så projektet både giver mening i de deltagende institutioner og kommunen og samtidig løftes ud af en lokal kontekst.

I januar 2025 er arbejdet fuldført og klar til offentliggørelse. De fire produkter, der er udarbejdet i samarbejde er:

FORMIDLINGSPRODUKTER		
Film	Styrkelse af børns deltagelse i børnefællesskaber i vuggestuen	https://www.ucviden.dk/da/publications/styrkelse-af-b%C3%B8rns-deltagelse-i-f%C3%A6llesskaber-i-vuggestuen
	Positioner og sociale zoner i vuggestuen	https://www.ucviden.dk/da/publications/positioner-og-sociale-zoner-i-b%C3%B8rnef%C3%A6llesskaber-i-vuggestuen
Podcast	Ny forskning: Børnefællesskaber i vuggestuen	https://www.ucviden.dk/da/publications/petergogikum-afsnit-43-ny-forskning-b%C3%B8rnef%C3%A6llesskaber-i-vuggestue
Dialogkort	Børnefællesskaber i vuggestuen	https://www.ucviden.dk/da/publications/dialogkort-b%C3%B8rnef%C3%A6llesskaber-i-vuggestuen

Skema 3. Formidlingsprodukter

Herudover produceres produkter udelukkende med forskerne som afsender, herunder peer-reviewed artikler. Ligesom projektets partcipatoriske design er fremlagt på NUBU forskningstræf 2024 (Koumaditis & Hygum 2024).

Opsamling og fund

Formålet med udviklingsarbejdet er et fokus på, hvordan pædagoger kan etablere læringsmiljøer, der styrker børnefællesskaber i vuggestuen. De to prototyper er det primære output og to bud på, hvordan der kan arbejdes pædagogisk med børnefællesskaber i vuggestuen. Ligeså gør de fire formidlingsprodukter til pædagoger, ledere, forældre, studerende, undervisere m.fl., det muligt for andre at finde inspiration og få viden om børnefællesskaber i vuggestuen.

Udvikling af prototyperne er sket gennem designbaserede professionscirkler, og vi vil med dette afsluttende afsnit i udviklingssporet vende blikket mod det metodiske set-up for at præsentere nedslag fra vores præliminære analyser og konklusioner vedrørende roller og positioner. Afsnittet er udarbejdet på baggrund af vores forskning med fokus på designbaserede professionscirkler og pædagogisk udviklingsarbejde (Koumaditis & Hygum 2025a) og er derfor også løftet ud af dette projekts kontekst.

Et partcipatorisk forskningsdesign

Designbaserede forskningscirkler er bygget op med tydelige roller for pædagoger, ledere, studerende og forskere. Hver gruppe bringer egen ekspertise, erfaringer og perspektiver i spil. I ovenstående gennemgang viser vi, hvordan viden bringes i spil fra alle deltagere. I vuggestue A, for eksempel, redesignes prøvehandling 1 til prøvehandling 2 på baggrund af 1) pædagogernes erfaringer med prøvehandling 1 samt fokus på frigivelse af ressourcer ved inddragelse af køkkendame, 2) Den studerendes opmærksomheder i forhold til inddragelse af kolleger og vikarer og 3) Forskernes fund om tre sociale zoner.

Det er gennemgående i hele projektperioden, at pædagogernes og ledernes faglighed og praksis, de studerendes undervisning og praktikker og forskernes viden og teoretiske greb får plads, og at deltagerne forstyrrer hinanden (jf. Akama, Pink, & Sumartojo, 2018). Det er også tydeligt, at deltagerne (med pædagogerne i førertrøjen) på den baggrund formulerer prøvehandling og prototyper og dermed nye pædagogiske tiltag. Denne samarbejdsmodel er bestemt én af tilgangens forcer. En force, som vi mener samtidig anerkender pædagogernes faglighed og sætter den i spil i dialog med omverdenen, så pædagoger (og studerende og ledere) kan udøve det Goodson (2000) kalder principledet professionalisme.

Men at konstruere et felt, hvor alle deltagere kan komme til orde på ligeværdigvis, er utopi. Alle relationer er indhyllet i forventninger og magtforhold, som har indflydelse på, hvad der siges, og hvad der bliver sagt. Forskeren/facilitatoren står derfor overfor en stor opgave i forhold til at etablere processer, hvor den enkeltes rolle som henholdsvis pædagog, leder, studerende eller forsker opretholdes samtidig med, at det tilstræbes, at de indgår i et lige samarbejde, der VIL udfordre den position, der ofte er forbundet med rollerne. Rollen som pædagogisk leder må, for eksempel, opretholdes samtidig med, at den pædagogiske leders position som højere rangerende bliver søgt formindsket i samarbejdet.

Nye positioner har konsekvenser. For eksempel kan der opstå tydelige rollemarkeringer, hvor en leder markerer sin rolle ved at bringe ledelsesmæssige perspektiver ind, der ikke nødvendigvis er relevante for udviklingsarbejdet. Eller ved at en studerende indtager en udpræget noviceposition og derfor får svært ved at indgå i samarbejdet.

Der vil også kunne opstå rolleforvirring. For eksempel kan der i relation til forskerne være en forventning om traditionelle oplæg, hvor forskeren leverer den viden, som pædagogisk udvikling skal stå på. At forskeren nu er en form for sparringspartner og indgår aktivt i udvikling af konkret pædagogisk arbejde kan kræve en tilvænningsproces.

At afgive positioner og udfordre rollernes indbyrdes hierarki og status for at indgå i et ligeværdigt samarbejde kan være en trussel mod den autoritet og respekt, der følger med den enkelte rolle. Vi vil nu med inspiration fra Goffmans mikrosociologi (2004) kaste et kort blik på roller og positioner i designbaserede professionscirkler og vise, hvorledes der kontinuerligt sker *ansigtsarbejde*, så der ikke opstår ubalance, konflikt og ansigtstab.

Et udstillingsvindue

Goffman (2004) argumenterer for, at vi i enhver social samhandling praktiserer en linje, dvs. at vi på baggrund af en form for situationsfornemmelse udfører de verbale og nonverbale handlinger, vi mener passer til situationen. Han argumenterer for, at vi i den forbindelse praktiserer et ansigt, det selvbillede, som vi mener passer til linjen. Stemmer linje og ansigt overens, bærer eller opretholder vi ansigt, men passer ansigtet ikke til linjen, opstår ubalance og risiko for ansigtstab (jf. Goffman 2004). I et designbaseret professionscirkelforløb stilles store krav til deltagernes bidrag. Alle bringer ekspertise, erfaringer og perspektiver i spil for den pædagogiske udvikling udspringer netop af, at deltagerne forstyrrer hinanden. På sådan vis bliver der tale om et udstillingsvindue, hvor det er muligt for deltagerne at vise deres faglighed mm.

Men hvad sker der, hvis den enkelte ikke formår at opfylde krav og forventninger. I sådanne tilfælde er der risiko for ansigtstab og for, at det pædagogiske udviklingsarbejde bliver et udstillingsvindue for den enkeltes utilstrækkelighed (Koumaditis & Hygum 2024). Et udstillingsvindue for pædagogs manglende faglighed, forskeres utilstrækkelige teoretiske viden, studerendes usikkerhed eller en leders mangel på overblik. At arbejde med designbaserede professionscirkler kræver således takt og klare etiske overvejelser, så ansigtstab minimeres.

Facilitator har således ansvar for at konstruere et inkluderende felt, hvor der er plads til flere forskellige perspektiver og refleksionsniveauer. Ubalancer kan dog ikke undgås. Facilitator kender ikke alle deltagere, deres baggrunde og særegenheder. Derfor må feltet konstrueres, så der er mulighed for at forsvare og beskytte ansigterne (jf. Goffman 2004). I den sammenhæng må facilitator give deltagerne mulighed for at "redde ansigt" (Goffman 2004). Det kunne være i situationer, hvor en deltager forsøger at undvige diskussioner eller opgaver, der simpelthen ikke ligger indenfor deltagerens kompetenceområde. Eller det kunne være i situationer, hvor en deltager gør brug af spøg og på sådan vis undgår ansigtstab. Der skal også være mulighed for, at facilitator kan træde til og aktivt forsøge at undgå pinlige og uværdige situationer. Facilitator skal hjælpe deltagerne med at bevare ansigtet og være sig bevidst om de potentielle udfordringer, der kan være i deltagernes deltagelse. Deltagerne skal ikke skubbes ud på for dybt vand, men skulle det ske, må facilitator korrigere og kompensere, så deltageren kan bevare sit ansigt.

Opsamling/konklusion

I samarbejde med pædagoger og ledere i to vuggestuer samt studerende fra VIA bidrager vi i dette forskningsprojekt med viden om betingelser og rammer for børnefællesskaberne i to vuggestuer, og viden om vuggestuebørns strategier og positioner i, på kanten af eller udenfor børnefællesskaber i vuggestuen. Sprog, motorik, social sensitivitet og social markering er afgørende kompetencer for barnets deltagelse i de tre sociale zoners børnefællesskaber.

Projektet munder ud i to helt centrale konklusioner. Den første hovedkonklusion er, at alle børn forsøger at navigere i vuggestuens flertydige krav for at blive del af et fællesskab med andre børn. Den anden hovedkonklusion er, at der eksisterer mindst tre former for børnefællesskaber i vuggestuen rammesat af tre sociale zoner med forskellige forventninger, krav og muligheder.

Vores to prototyper tager dels udgangspunkt i barnets grundlæggende interesse i de andre børn, og dels forskningssporets pointering af de tre sociale zoners specifikke betydning for børnefællesskaber. Prototypen fra vuggestue A viser, hvordan pædagoger kan styrke børnefællesskaberne gennem en ændret rollefordeling

og placering i de tre sociale zoner, og prototypen fra vuggestue B dokumenterer, at det er muligt at udvikle en ny form for børnefællesskab ved bordet. Dvs. at rammesætte et fællesskab ved bordet, hvor alle børn kan finde en plads og position.

Vi vil afslutningsvis gerne understrege, at vores afdækning af børnefællesskaber i vuggestuen ikke giver et fuldt billede af eksisterende og potentielle børnefællesskaber i vuggestuen. Der mangler mikroanalyser af vuggestuebørns strategier for at deltage i fællesskaberne på stuen og legepladsen og fokus på børnefællesskaber i garderoben og børns formiddags- og middagslur. Der mangler også viden om sociale zoner på legepladsen, og Jette, der er leder af vuggestue B, stiller i en af videoerne, spørgsmål om, hvilken betydning kvadratmeter og den fysiske indretning har for børnefællesskaber både inde på stuen og på legepladsen.

Endelig, og ikke mindst, mangler der viden om, hvordan børns erfaringer med børnefællesskaber i vuggestuen præger deres overgang til børnehaven og måske skolestart. Er der deltagelsesmønstre, der gentages, og i givet fald, hvordan kan barnet hjælpes ind i børnefællesskaberne i børnehave og skole, jf. Rikke, leder af vuggestue A:

Jeg synes jo, at det kunne være megaspændende at fortsætte projektet endnu mere og egentlig også kigge ind i børnefællesskabers betydning i det hele taget også over imod skolen. Og hvis vi laver den her forebyggende indsats i dagtilbud, kunne det så på sigt mindske denne segregering til specialtilbud ved at vi har sat kæmpe fokus på børnefællesskaber allerede fra børnene er ganske små (Hygum & Koumaditis, 2025b).

Vi slutter vores redegørelse for projekt Børnefællesskaber i vuggestuen med en stor tak til alle involverede pædagoger, studerende, ledere, forældre og børn i de to vuggestuer. Og vi takker BUPL for økonomisk støtte til projektet.

Referencer

- Akama, Y., Pink, S., & Sumartojo, S. (2018). *Uncertainty and possibility : new approaches to future making in design anthropology* (Yoko. Akama, Sarah. Pink, & Shanti. Sumartojo, Eds.). Bloomsbury Academic.
- Alanen, L. (2014). Childhood and intergenerationality: Toward an intergenerational perspective on child well-being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. Korbin (Eds.), *Handbook of child well-being* (pp. 131–160). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_5
- Bork, G. B., & Lund, L. (red.) (2020, jun 15). Pædagogens legedeltagelse er afgørende for børn i udsatte positioner. UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen*. Pax Forlag.
- Broström, S., Christoffersen, G. D., & Fisker, T. B. (Eds.), Gitz-Johansen, T., Hansen, O. H., Petersen, K. S., Rasmussen, K., Stanek, A. H., & Thomsen, P. (2018). *Det store blandt de små*. Dafolo.
- Brostrøm, S., Hansen, O. H., Jensen, A. S., Svith, L. (2016) *Barnet i centrum: Pædagogik og læring i vuggestue og dagpleje*. Akademisk Forlag
- Buus, A. M., Koumaditis, L. J. & Rasch-Christensen, A. (2023) *Det Fælles Pædagogiske Grundlag - fra pædagogisk viden og erfaring til udvikling af praksis: Delrapport 3, Allianceprojektet, VIA University College*. 65 s
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2022). *Dagtilbudsloven* (j. nr. 22/00004, LBK nr. 985 af 27/06/2022). Retrieved February 16, 2024, from <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2022/985>
- Børne- og Socialministeriet (2018) *Den styrkede pædagogiske læreplan, Rammer og indhold: Den styrkede pædagogiske læreplan – rammer og indhold - Forskning og viden - DAGTILBUD* | Emu.dk
- Corsaro, W. A. (2005). *The sociology of childhood* (2nd ed.). Pine Forge Press.
- Corsaro, W. A. (1979). "We're friends, right?": Children's use of access rituals in a nursery school. *Language in Society*, 8(3), 315-336.
- Degotardi, S., & Pearson, E. (2009). Relationship theory in the nursery: Attachment and beyond. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(2), 144–155. <https://doi.org/10.2304/ciec.2009.10.2.144>.
- Duvald, I., Engholm, K. J. & Wiborg, P.A. (2015) *Prøvehandlinger – en let innovationsmetode*. E-bog.
- Fuchs, T., & Jaeger, H. D. (2009) Enactive intersubjectivity: Participatory sense-making and mutual incorporation. *Phenomenology and the Cognitive Sciences* 8(4):465-486, DOI:10.1007/s11097-009-9136-4
- Gilliam, L. & Gulløv, E (2012) *Civiliserende institutioner: Om idealer g distinktioner i opdragelse*. Aarhus Universitetsforlag.
- Gitz-Johansen, T. (2019) *Vuggestueliv: Omsorg, følelser og relationer*. Samfundslitteratur.
- Goffman, E. (2004) *Social samhandling og mikrosociologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Goodson, I. F. (2000). The principled professional. *Prospects* (Paris), 30(2), 181–188.

- Grunditz, S. (2013) Små barns sociala liv på vilan Om deltagande och ordningsskapande i förskolan. Ph.d. afhandling, Uppsala Universitet
- Gulløv, E., & Højlund, S. (2003). *Feltarbejde blandt børn: Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. Carpe: Gyldendal.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1998). *Feltmetodikk*. Ad Notam: Gyldendal.
- Hansen, N. F., & Pedersen, P. M. (2018). Professionalismens spændingsfelt. *Forskning i Pædagogers Profession Og Uddannelse*, 2(1), 79–95.
- Hedegaard, K. M., & Jakobsen, C. L. (2016). Professionscirkler – samarbejde om undersøgelse og udvikling i skole og læreruddannelse. In L. L. Frederiksen & K. M. Hedegaard (Eds.), *Veje til professionel udvikling : i læreruddannelse og lærerarbejde*. Klim.
- Hedegaard, M., & Fleer, M. (Eds.). (2019). *Children's transitions in everyday life and institutions: New conceptions and understandings of transitions*. Bloomsbury Academic.
- Holmstrand, L., Härnsten, G., & Löwstedt, J. (2008). The Research Circle Approach: A Democratic Form for Collaborative Research in Organizations [Bookitem]. In A. Shani, S. Mohman, W. Pasmore, B. Stymne, & N. Adler (Eds.), *Handbook of Collaborative Management Research* (pp. 183–200). SAGE Publications, Inc.
- Howes, C. (1983). Patterns of friendship. *Child Development*, 54(4), 1041–1053.
<http://www.jstor.com/stable/1129908>.
- Hygum, E. & Sørensen, Klit, S. (2025, in press): Suddenly He Starts to Say *Goodbye!*” Young Children’s Relationships during the Transition from Homecare to ECEC Institution. In: *Sustainability, play world care and zone of proximal development*. Bøttcher, L., Hedegaard, M., Fleer, M., Winther-Lindquist, D. (ed.) Springer
- Hygum, E. & Koumaditis, L. J. (18.08.2024) *Børnefællesskaber*. Upubliceret arbejdspapir. VIA
- Hygum, E. & Koumaditis, L. J. (2025a) *Positioner og sociale zoner i børnefællesskaber i vuggestuen* [video]
- Hygum, E. & Koumaditis, L. J. (2025b) *Styrkelse af børns deltagelse i fællesskaber i vuggestuen* [video]
- Hygum, E. & Hygum, C. U. (2024) Beyond the rules, behind a smile: children's oppositional actions in nurseries. *Early Years*. p. 1-15, 10.1080/09575146.2024.2333876
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Polity.
- Juhl, P. (2023). *Exploring young children's agency in everyday transitions*. Bloomsbury Academic.
- Koch, A. B. (2020) *Pædagogerne prutter i børnehaven! I: Hvad synes børnene?* Akademisk forlag.
- Koumaditis, L. J. (2021). *Exploring Design Thinking: How Workshops Qualify as Places for Ethnographic Inquiry*. Konferenceoplæg. ECER.
- Koumaditis, L. J., & Buus, A. M. (2022a). Det Fælles Pædagogiske Grundlag-fra idé til dokument Delrapport 1 Allianceprojektet.
- Koumaditis, L. J., Buus, A. M., Ulrich, S. & Jensen, C., (2022b). *Når pædagogikken trives, trives børnene I: Pædagogisk ekstrakt*. 21, s. 34-37 4 s.

- Koumaditis, L. J. & Hygum, E. (2025a) Designbaserede professionscirkler – analyser fra udviklingssporet. Upubliceret arbejdsrapport. VIA.
- Koumaditis, L. J. & Hygum, E. (2025b). Ny forskning: Børnefællesskaber i vuggestuen. PETERgogikum [podcast].
- Koumaditis, L. J. & Hygum, E. (2024) Particulatorisk design som afsæt for at styrke og udvikle børnefællesskaber i vuggestuen. Oplæg på NUBU forskningstræf.
- Kousholt, D. (2019). Children's everyday transitions: Children's engagements across life contexts. In M. Hedegaard & M. Fler (Eds.), *Children's transitions in everyday life and institutions* (pp. 27–40). Bloomsbury Academic.
- Kragh-Müller, G. & Ringmose, C. (2016) Pædagogisk kvalitet i store og små daginstitutioner. Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift, Blå Serie 33, 6-15
- Lisina, M. (1985). *Kommunikation og psykisk udvikling fra fødslen til skolealderen*. Sputnik.
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Marschall, A., & Munck, C. (2022). Betydning af tilhør: Oversete perspektiver på "den gode opstart" i vuggestuen. *Forskning i Pædagogers Profession Og Uddannelse*, 6(2), 12.
<https://doi.org/10.7146/fppu.v6i2.134271>
- Munck, C. (2017) Små børns fællesskabelse i en flertydig vuggestuepraksis", Ph.d. afhandling, Roskilde Universitet,
- Meeuwig, M., Schepers, W. and van der Werf, T. (2009) *Traces from Reggio*, Van den Leer Foundation
- Persson, S. (2010). Forskningscirkler - en vejledning. *Gjellerhorn*, 12, 3–16.
- Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G., & Wintersberger, H. (Eds.). (1994). *Childhood matters: Social theory, practice and politics*. Avebury.
- Ringmose, C. & Hansen, L.S. (2023) Kvalitet i inklusion i dagtilbud. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 60, 04, 27-41
- Spyrou, S. (2019). An ontological turn for childhood studies? *Children & Society*, 33, 316–323.
<https://doi.org/10.1111/chso.12292>
- Stake, R. S. (1995). *The Art of Case Study*. Sage Publications
- Stake, R. S. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. The Guilford Press
- Thomsen, R., Buhl, R., & Skovhus, R. B. (2017). Forskningscirkelledelse i praksis - Research Circle Management in Practice. *Nordic studies in education*, 37(1), 46–60.
- VIVE, EVA, & forfatterne. (2023). *Kvalitet i dagtilbud – National undersøgelse af kvalitet i pædagogiske læringsmiljøer og rammer i kommunale daginstitutioner og dagplejen for 0-2-årige børn*. Retrieved February 16, 2024, from <https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/undersogelse-kvalitet-dagtilbud-0-2-aarige-boern>.

Vygotsky, L. S. (1998). *The collected works of L.S. Vygotsky, Volume 5: Child psychology*. Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Walgren, B., & Aarkrog, V. (2019). Forskningscirkler som praksisnær forskning. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 15(29), 24–33.

Warming, H. (2017) Børnesyn og børneperspektiv i: Grundfaglig viden om pædagogiske miljøer og aktiviteter (T. H. Mortensen) Akademisk forlag s. 17-36.

Winther-Lindquist, D. A. (2021). Caring well for children in ECEC from a wholeness approach – The role of moral imagination. *Learning, Culture and Social Interaction*, 30, 100452.
<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100452>.